

Experiências de desenvolvimento profissional em efeitos para a escrita de professores da educação básica: relações entre a universidade e a escola

Katiúscia Raika Brandt Bihringer
Daniela Tomio

Katiúscia Raika Brandt Bihringer
Universidade Regional de Blumenau,
FURB, SC, Brasil
E-mail: katiraika@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7166-7943>

Daniela Tomio
Universidade Regional de Blumenau,
FURB, SC, Brasil
E-mail: dtomio@furb.br
 <https://orcid.org/0000-0001-5578-7822>

Resumo

Compreendemos que quando os professores escrevem sobre suas práticas pedagógicas, comunicam o que lhes acontece em seu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo, que posicionam suas experiências como acontecimentos para interlocução com os outros. Partindo desse pressuposto, objetivamos nessa pesquisa analisar os sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências de desenvolvimento profissional em suas relações com o escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além da sua escola. Por um estudo de caso, apresentamos compreensões a partir de entrevistas semiestruturadas com um coletivo de professores escritores. Evidenciamos que as interpretações partem de compreensões teóricas acerca de desenvolvimento profissional docente (DPD) e a escrita enquanto estratégia formativa docente. Das interfaces entre o teórico e o empírico (dados) elaboramos as categorias de análise: experiências no desenvolvimento profissional em seus efeitos para a escrita e, o seu inverso, a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional. Com as interpretações, concluímos 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. Com isso, possibilitam posicionar a escola pública e seus professores em contexto social e como produtores de conhecimentos. Esta perspectiva é ampliada nas interfaces com a universidade, que se aprimora em percursos de formação docente.

Palavras-chave: Escola. Desenvolvimento profissional docente. Escrita.

Recebido em: 06/10/2023
Aprovado em: 10/01/2024



Abstract

Professional development experiences in effects for writing to basic education teachers: relations between university and school

We understand that when teachers write about their pedagogical practices, they communicate what happens to them in their professional development, at the same time, they position their experiences as events for dialogue with others. Based on this assumption, in this research we aim to analyze the meanings attributed by teachers to their professional development experiences in their relations to write and communicate their pedagogical practices beyond their school. With a case study, we present understandings based on semi-structured interviews with a collective of writing teachers. We evidence that the interpretations are based on theoretical understandings about teacher professional development (DPD) and writing as a teacher training strategy. From the interfaces between the theoretical and the empirical (data) we elaborate the analysis categories: experiences in professional development in their effects on writing and, conversely, writing in its effects on professional development experiences. With the interpretations, we conclude that the promotion of professional development experiences for teachers in a collective school project has the power to constitute a collective of teachers who write and publish about their school and vice-versa. When teachers write and communicate their school to other contexts, they favor the improvement of pedagogical practice, the development of teaching identity and the training of their teachers. With this, they make it possible to position the public school and its teachers in social context and subjects that produce knowledge. This perspective is expanded in interfaces with university, which is improved in teacher training pathways.

Keywords:

School. Teacher professional development. Writing.

Resumen

Experiencias de desarrollo profesional tienen efectos en la escritura de docentes de educación básica: relaciones entre la universidad y la escuela

Entendemos que cuando los docentes escriben sobre sus prácticas pedagógicas, comunican lo que les sucede en su desarrollo profesional, al mismo tiempo, posicionan sus experiencias como eventos de diálogo con los demás. A partir de este supuesto, en esta investigación pretendemos analizar los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias de desarrollo profesional en sus relaciones con la escritura y la comunicación de sus prácticas pedagógicas más allá de su escuela. Con un estudio de caso, presentamos comprensiones basadas en entrevistas semiestructuradas con un colectivo de profesores de escritura. Evidenciamos que las interpretaciones se basan en comprensiones teóricas sobre el desarrollo profesional docente (DPD) y la escritura como estrategia de formación docente. A partir de las interfaces entre lo teórico y lo empírico (datos) elaboramos las categorías de análisis: experiencias de desarrollo profesional en sus efectos sobre la escritura y, a la inversa, escritura en sus efectos sobre las experiencias de desarrollo profesional. Con las interpretaciones, concluimos que la promoción de experiencias de desarrollo profesional para docentes en un proyecto escolar colectivo tiene el poder de constituir un colectivo de docentes que escriben y publican sobre su escuela y viceversa. Cuando los docentes escriben y comunican su escuela a otros contextos, favorecen la mejora de la práctica pedagógica, el desarrollo de la identidad docente y la formación de sus docentes. Con eso, posibilitan posicionar a la escuela pública y a sus docentes en social contextos y materias que producen conocimiento. Esta perspectiva se amplía en las interfaces con la universidad, que se mejora en los itinerarios de formación docente.

Palabras clave:

Escuela. Desarrollo profesional docente. Escritura.

Introdução

A escrita de professores, que buscamos melhor compreender nessa pesquisa, supera aquela escrita com funcionalidade burocrática da escola, como relatórios descritivos, planejamento, avaliações entre outras. Pretendemos apresentar produções escritas de professores que se ampliam como dispositivos de posicionamento público do dizer e fazer docente em eventos científicos. Escrever, nessa perspectiva, é uma prática social que necessita ser aprendida na profissão docente. Compreendemos que a escrita é um acontecimento que exige trabalho intenso e exercício de pensamento (Larrosa, 2018), mas que nos permite alcançar ao outro com palavras, mobilizar a reflexão e a produzir 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, 2007, 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 e da cotidianidade escolar.

Nessa direção, socializamos parte de um estudo de caso, que sugere particularidades no percurso formativo de um coletivo de docentes de uma escola pública, que escreve a partir de suas práticas pedagógicas, comunicando-as em eventos e periódicos científicos. Como efeitos das formações docentes, mediante um estudo aprofundado, podemos compreender que experiências no desenvolvimento profissional desse coletivo de professores foram importantes para constituírem suas práticas de escrita, especialmente nas relações com a universidade, pela participação de ações extensionistas de formação docente. Para tanto, compartilhamos interpretações da pesquisa em que objetivamos analisar os sentidos atribuídos à essas experiências de desenvolvimento profissional docente, evidenciando as aproximações entre professores de uma escola pública com a universidade.

Adotamos na pesquisa as compreensões de acontecimento e experiência de Larrosa (2016, p. 25) quando escreve que:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Diante disso, localizamos acontecimentos de escrita de um coletivo de professores, ao longo de seus percursos e espaços formativos, nas relações escola pública-universidade, que possibilitaram interpretarmos efeitos às suas experiências de desenvolvimento profissional docente (DPD). Em outras palavras, entendemos que, ao longo de seu DPD, quando os professores

escrevem, comunicando ‘o que lhes acontece’ na escola, posicionam suas experiências para interlocução com os outros coletivos (Bihringer, 2019).

Essa interlocução com os outros, pela escrita, nomeamos com base em Lüdke (2009, p. 457) de encontros científicos, que podem ser definidos como oportunidades de “reunir professores da educação básica e pesquisadores da universidade” que compartilham de saberes e práticas da pesquisa. Assim, evidenciamos que a escrita de professores tem potencial para ampliação da divulgação da escola, além de estabelecer diálogos com interlocutores em diversos contextos. Como interpretamos com Nóvoa (2009, p. 32), que “o prestígio de uma profissão se mede, em grande parte, pela sua visibilidade social.”

Percurso metodológico

Para a sistematização desta pesquisa, definimos o percurso metodológico quanto à abordagem qualitativa, quanto à natureza do objetivo como descritiva e quanto aos procedimentos como estudo de caso (André, 2013). Justificamos que eleger o estudo de caso como estratégia metodológica nos permite, a partir da investigação de uma particularidade, elucidar um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto. Segundo André (2013), esse método de pesquisa precisa evidenciar que o caso tem uma especificidade que considera a multiplicidade de aspectos para sua caracterização.

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 analisar os sentidos que as professoras atribuem ao seu desenvolvimento profissional docente nas suas relações com o escrever. Por isso, apresentamos compreensões elaboradas a partir de entrevistas semiestruturadas, com o coletivo de professores da escola pública investigada.

Em estudo anterior, identificamos uma escola pública, cujos docentes têm a prática de publicitar suas práticas, com uma quantidade expressiva de publicações, a escola acumula mais de 30 publicações científicas que têm relações com o Projeto de Escola Sustentável, que a Escola Básica Municipal Visconde (EBMVT)¹, situada na cidade de Blumenau/SC, possui, de forma institucionalizada e reconhecida, desde 2011 (Bihringer, 2019).

Iniciado no ano de 2011, o “Projeto Escola Sustentável” tem foco em práticas pedagógicas com experiências sustentáveis e criativas, como: o isolamento térmico de salas de aula com

¹ A opção pela identificação do nome da Escola apoia-se na compreensão de que é preciso dar visibilidade pública a escola pública, especialmente no caso investigado, em que seu coletivo escreve e a publiciza em encontros científicos. É importante destacar que a Escola autorizou a sua divulgação e em conformidade com o parecer de aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil/Comitê de Ética, sob o número 2.840.796.

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). Ademais, destacamos que o desenvolvimento do 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).

Pela leitura e análise do conjunto de textos de autoria dos professores, podemos perceber que o desenvolvimento do Projeto Escola Sustentável foi um acontecimento que conduziu efeitos à escrita docente na EBMVT, pois através do projeto institucional, o coletivo da EBMVT estabeleceu parcerias, como um vínculo com a universidade em ações extensionistas da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) na Universidade Regional de Blumenau, que fomenta o trabalho de escolas em rede. Essa parceria se estendeu com a participação de docentes da escola no PIBID e na pós-graduação (Bihringer, 2019).

A seleção de sujeitos para a entrevista partiu de um inventário das produções científicas dos docentes da EBMVT, no qual podemos identificar seis professoras com a maior expressão de escritos publicados. Entramos em contato com as professoras através de convite enviado por rede social. Com o convite, as cinco professoras aceitaram participar de entrevistas.

Quanto ao perfil das professoras entrevistadas, quatro possuem licenciatura 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.

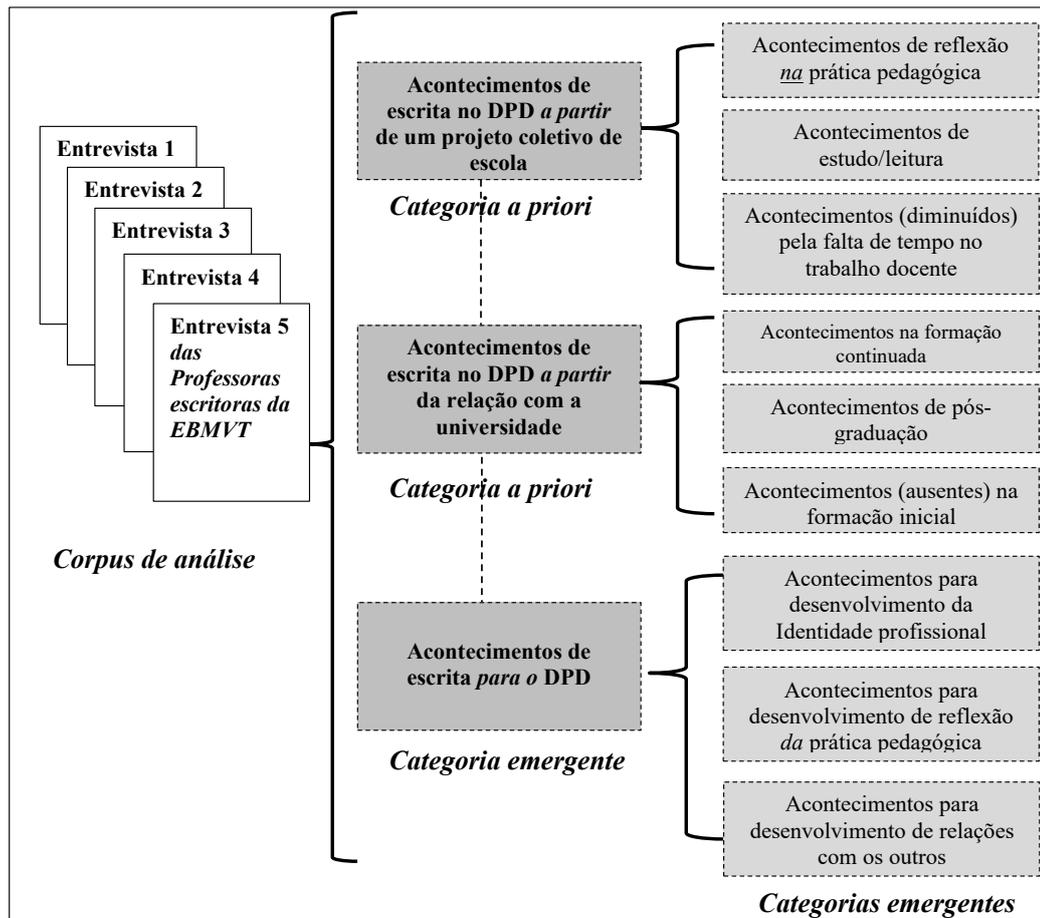
As professoras entrevistadas foram identificadas por nomes escolhidos por elas, assim, preservamos suas identidades no percurso de análise de dados. Como a entrevista foi do tipo semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, compartilhamos excertos de textos escritos pelas professoras e publicados em encontros científicos, usados ao longo das entrevistas para mobilizar a interlocução em relação as suas escritas.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e, posteriormente, transcritas. Logo, esses textos compuseram um *corpus* de análise e realizamos o processo da análise textual discursiva, com a categorização dos dados (Moraes; Galiazzi, 2011). Pela análise dos dados gerados com as entrevistas das professoras, realizamos dois movimentos de construção das categorias. Inicialmente,

definimos categorias *a priori*, tendo como base o inventário das produções científicas da EBMVT. Nossas compreensões para as *experiências no desenvolvimento profissional docente em seus efeitos para a escrita dos professores da escola*, sugerem dois acontecimentos: *Acontecimentos de escrita a partir de um projeto coletivo de escola* e *Acontecimentos de escrita a partir da relação com a universidade*.

Dessa compreensão, também emergiram novas categorias pelo ciclo investigativo de análise das entrevistas, novos acontecimentos, que em síntese, podem ser observados na figura 1:

Figura 1 – Ciclo de análise



Fonte – Elaborado pelas autoras

Esses acontecimentos são assumidos aqui como categorias *a priori* para primeira organização dos dados das entrevistas. Complementar a esse processo, o ciclo de análise dos discursos das professoras revela sentidos que atribuem a esses acontecimentos e, que lhes possibilitaram construir experiências ao DPD nas relações com escrever. E em um segundo movimento de construção das categorias, outra compreensão das professoras para as experiências entre o DPD e a escrita foi evidenciada, mas de modo inverso, ou seja, *a escrita em seus efeitos para experiências de desenvolvimento profissional dos professores*. Na sequência, abordaremos estas categorias propostas.

Acontecimentos de escrita no desenvolvimento profissional docente, a partir de um projeto de escola

Iniciamos essa categoria pelas interpretações das entrevistas que revelam as relações entre DPD e o escrever a partir da escola, como podemos perceber pelos sentidos atribuídos pelas professoras a essa dimensão, 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 [...].(Lia)

Em análise aos excertos, identificamos acontecimentos ao longo do DPD que incentivaram a escrita e sua publicação: *Acontecimentos de reflexão na prática pedagógica para escrita*, como quando recorrem nas falas das entrevistadas a referência ao projeto coletivo de escola. Denotamos que um acontecimento de DPD, que repercutiu na intencionalidade de registrar as vivências, foi a possibilidade de uma reflexão *na* prática por meio do projeto de escola:

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. [...] 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)

Pelo destaque 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 das professoras: *registrar, refletir e embasar teoricamente*. Mediante a ideia de um processo de escrita, percebemos que esses aspectos nos permitem compreender que as professoras amparam a escrita de suas práticas pedagógicas em condições que sugerem o contexto da escola como favorável à reflexão e, por conseguinte ao registro. Inferimos, de acordo com André (2016), que um projeto institucional pode promover uma aprendizagem ao coletivo, baseada na troca de experiências, e mais do que isso, favorece pelo diálogo, estratégias para alcançar objetivos comuns a escola, efetivando o projeto institucional.

Para a que os professores consigam refletir sua prática, necessitam de dispositivos que lhe conduzam à reflexão, pois, refletir se evidenciam condições que extrapolam a cotidianidade.

Podemos destacar, assim, que quando as professoras atribuem suas escritas ao projeto de escola, elas identificam no acontecimento uma possibilidade que, também, lhes permitiu perceber novos sentidos em 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 efeitos do desenvolvimento profissional que lhes conduziu a escreverem para publicar as práticas pedagógicas. Isso porque, os excertos nos permitem interpretar que as referências remetem à coletividade, ao espaço da escola. Assim, compreendemos que ao implantarem o projeto da escola sustentável, instaurou-se um impulso de reflexão *na* prática que precisavam para o Projeto de Escola Sustentável.

[...]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).

Ademais, inferimos que as experiências com o projeto coletivo de escola possibilitam aos professores tornarem-se divulgadores de suas práticas pedagógicas e da escola. E nessa direção, Crecci e Fiorentini (2018) nos sugerem 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 com as professoras que as experiências de reflexão *na* prática, por leituras comuns, incidem em sua profissionalidade, convergindo a efeitos para suas condições de escrita, que reverberam em *Acontecimentos de estudo/leitura para escrita*. Ao narrarem suas práticas pedagógicas com projeto de escola em suas produções escritas, 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 pensa. (Regina)

[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 embasamento teórico, como constitutivos para a formação de professores que publicam suas práticas. 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. Interpretamos que as professoras leem e se fundamentam pelos referenciais teóricos sobre *Escola Criativa e Ecoformação*, estabelecendo relações com o contexto da EBMVT em que estão inseridas.

Passamos a compreender que as leituras são aporte ao desenvolvimento da escrita das professoras. Inferimos, portanto, que o aprofundamento teórico e as relações dessas com o projeto de escola também constituem percursos formativos em condições institucionais às produções científicas. Ainda, interpretamos que são esses acontecimentos de leituras comuns que embasam a escrita das práticas pedagógicas e colaboram para construir uma identidade profissional coletiva pelas experiências do DPD.

De outro modo, há *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:

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 os excertos, podemos elucidar que nas rotinas da escola e para além dela, o tempo com a docência implica em diminuição dos acontecimentos de escrita. Isso acontece na EBMVT e entendemos que é a realidade em tantos contextos escolares. Larrosa (2016) acena para uma lógica da escola, que muitas vezes nos captura a experiência, pois esta “[...] é cada vez mais rara, por falta de tempo” (Larrosa, 2016, p.22). Destacamos que a escassez de tempo aos professores compromete a sua capacidade de criar e os coloca numa condição que diminui a escrita docente para publicação. Por outro lado, reforçamos com Larrosa (2016, p. 25) que “o acontecimento afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” Assim, quando os professores assumem que a escrita e a divulgação de sua prática pedagógica têm também uma dimensão política na construção da identidade profissional, podem “reivindicar” para que se criem as condições de trabalho para que ela *aconteça*.

Acontecimentos de escrita no desenvolvimento profissional a partir da relação com a universidade

Nesta segunda categoria, *a priori*, também notamos com as entrevistas que as relações entre DPD e o escrever na e sobre escola recorrem a sentidos atribuídos pelas professoras pela relação com a universidade. Por seus discursos, fica claro que as interfaces com a universidade estão atreladas, principalmente, aos percursos de formação docente. A partir disso, sistematizamos identificamos *Acontecimentos na formação continuada para escrita*:

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[...]. (Lúcia)

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)

Pelos destaques nos excertos, interpretamos que a relação com a universidade é impulsionada pelas formações continuadas em que os professores da EBMVT participaram com autonomia. Essas formações propiciaram, segundo as professoras entrevistadas, um desenvolvimento da capacidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas que já aconteciam na escola, mas por conseguinte, oportunizaram situações para escrita e publicação. Entendemos, sobretudo, que a formação continuada suscitou um envolvimento do coletivo, que pela reflexão mobilizou a oportunidade de diálogo, pela investigação de suas práticas na escola, em uma amplitude de ações que sugerem o desenvolvimento da profissionalidade docente (Marcelo, 2009).

Nessa direção, valorizamos que o contexto escolar articulado ao contexto de pesquisa na universidade, fomenta nos professores, um protagonismo e, por conseguinte, um engajamento à pesquisa, assumindo seus contextos de prática como objeto de estudo e de investigação. Pela recorrência nas falas das professoras entrevistadas, as formações continuadas oportunizaram condições à escrita, com incremento do referencial teórico à prática, como interpretamos a partir de 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 PIBID, em projetos de extensão universitária) incentivaram os professores da EBMVT a incorporar, em suas rotinas, uma dinâmica de pesquisa, com efeitos às narrativas de suas práticas e valorização de suas experiências com o projeto de escola sustentável. Com isso, sublinhamos que as professoras, ao

longo de suas experiências de DPD, além de escrever sobre suas práticas pedagógicas, também publicizaram-nas em encontros científicos promovidos, com a 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, por práticas colaborativas entre o coletivo da escola e a universidade, pois

“[...] 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 ruins, 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 isso, compreendemos que a articulação entre a universidade e a escola, principalmente, pela condição de mediar com os professores a prática e a produção científica em percursos de formação continuada, oportuniza ao coletivo um incentivo para escrever e comunicar suas práticas pedagógicas para além de seu contexto. Com isso, interpretamos que uma escola que estabelece relações com a universidade reverbera experiências propositivas, contribuindo também para criar experiências de DPD. Assim, indicamos a categoria *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)

Podemos interpretar pelos destaques nos excertos, que a relação com a universidade, além de estabelecer oportunidades de formação continuada, também estreita laços quando as professoras da EBMVT buscam especialização na área de conhecimento que converge ao projeto de escola sustentável. 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 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 podem ser agrupados 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-se² (Zeichner, Noffke, 2001, p. 322).

Nessa direção, inferimos que as professoras percebem seus percursos de formação no mestrado com efeitos para divulgação de práticas educativas, além da necessidade de aprender e se desenvolver profissionalmente. Compreendemos que há dimensões como prática e identidade que engendram o desenvolvimento profissional, enquanto um processo dinâmico, que constitui aprendizagens. O DPD é, então, permeado por ações que conduzem os professores em suas aprendizagens, por ações que podem ser intencionais, como nesse caso, de fazer uma pós-graduação.

Diante disso, ponderamos que o coletivo de professoras, por sua vez, realizou um movimento de desenvolver-se na profissão, mirando o projeto de escola e, também um crescimento pessoal. As participantes destacam o mestrado como uma das potencialidades em suas experiências de DPD e, por consequência, para espaços-tempos de aprimoramento da escrita. Nessa perspectiva, depreendemos que é necessário aos professores comunicarem sua prática, pela escrita, desenvolvendo habilidades e conceitos que os permitam organizar o pensamento, como assevera Imbernón (2011, p. 44, grifo nosso):

²Tradução livre: [...] 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)

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 à 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 dimensões foram ampliadas, como podemos observar nos excertos, quando se estabeleceu uma relação universidade-escola, pela pesquisa acadêmica, na pós-graduação. Além disso, quando analisamos as falas das professoras, que também se constituíram pesquisadoras, 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, 2018, p.339). Assim, interpretamos que no caso da EBMVT, a pesquisa na pós-graduação torna-se um lugar de acontecimentos à escrita, que permitiu aos professores compreenderem melhor suas realidades, contribuírem para transformá-las e, especialmente, ao comunicar a outros suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, ao mesmo tempo que as professoras valorizam suas experiências de DPD, relacionando a importância da pós-graduação para os acontecimentos de escrita e comunicação de suas práticas pedagógicas, apontam a contradição em sua formação inicial, quando questionadas sobre suas produções científicas, que entendemos como *Acontecimentos (ausentes) na formação inicial para escrita*, conforme apontam os 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 [...] 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)

Por essas falas, podemos observar que as relações com a escrita não foram significativas às professoras na formação inicial. Assim, podemos inferir o quanto é importante oportunizar aos futuros professores acontecimentos de escrita em eventos científicos, porque, segundo as professoras, foi só nas formações continuadas que tiveram suas primeiras escritas e publicações de práticas pedagógicas. Assim, inferimos a necessidade, já na formação inicial, de incentivar os futuros professores a participarem de encontros científicos, bem como comunicarem suas produções (trabalhos das disciplinas, relatórios de estágios, por exemplo) em situações sociais de escrita que possam ter outros leitores (Bihringer, 2019). Pressupomos que quando esse processo de escrita

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

Acontecimentos de escrita *para* o desenvolvimento profissional docente

Em análises às 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. Consideramos, inicialmente, os *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 de uma identidade profissional. A identidade profissional dos professores 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, p. 11). Diante disso, pressupomos que quando os professores se percebem autores, no sentido de publicarem suas práticas pedagógicas, também desenvolvem suas identidades: “Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Quando essa escrita se torna experiência de um coletivo de escola, pois, suspende o automatismo da sala de aula, permite falar (escrever) o que lhe acontece, contribuindo para uma identidade profissional, que tem potência para como “se veem e como querem ser vistos”. Assim, 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 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 denotar 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 os professores no lugar de produtores de conhecimento acerca da realidade escolar, porque também têm compromisso com a formação de seus pares. Nisso implica circular esses saberes e fazeres para além dos endereçamentos escolares. Diante disso, corroboramos o que Andrade (2014, p.184) defende:

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 experiências de DPD é entender também, que a escrita ao ser exteriorizada, permite comunicar os professores, as práticas pedagógicas e 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 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 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 e realização profissional. Destacam, também, que a escrita lhes acontece em um processo de divulgação das práticas pedagógicas, que depois incide à construção de identidades docentes. Assim, podemos interpretar que os acontecimentos de escrita possibilitam aos professores se perceberem em desenvolvimento:

[...] 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).

Por essa compreensão, interpretamos que escrever e comunicar práticas pedagógicas para outros leitores contribui ao desenvolvimento profissional, voltado à construção da identidade individual e coletiva e no reconhecimento dos fazeres da escola pública. De outra maneira, evidenciamos no caso da EBMVT, como a instauração do projeto de escola sustentável implicou na necessidade de formação continuada, leitura, por conseguinte, no trabalho da escrita com a reflexão na prática. No entanto, pelas falas das professoras, é possível interpretarmos também outro sentido às relações da escrita e a prática pedagógica, que incide em *acontecimentos de escrita para desenvolvimento de reflexão da prática*, como identificamos nos excertos:

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, interpretamos que as professoras participantes da pesquisa percebem seus aprendizados, pelas leituras, pelas relações com a universidade e mesmo, pelos percursos individuais, como no caso do curso do mestrado. Porém, quando as professoras refletem sobre suas escritas, também percebem experiências que se referem ao refinamento da prática docente. Esse refinamento pode ser entendido como um impulso de resignificação, de (re)construção de conhecimentos que extrapolam a cotidianidade da sala de aula, que com Crecci e Fiorentini (2018) 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 acontecimentos com a escrita proporcionou ao coletivo um processo de desenvolvimento profissional 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, confere aos professores uma reflexão *da* prática, pois integra diferentes aspectos da profissionalidade. Além disso, a escrita científica oportuniza aos professores 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 (Bihringer, 2019). 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 nos sugerem que os acontecimentos de escrita foram percursos de 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 pela fala da professora, 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 estudo deste caso, que a escrita científica tem efeitos para o desenvolvimento profissional, sugerindo o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esses acontecimentos de escrita integram diferentes experiências à profissionalidade que são oportunizadas aos professores pelos encontros científicos.

Ao destacar acontecimentos de escrita que propiciaram 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 conseqüentemente de suas práticas pedagógicas, como *Acontecimentos de escrita para desenvolvimento de relações com os outros*, evidenciados nos excertos, quando as professoras foram questionadas sobre as perspectivas da escrita:

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)

Com os destaques nos 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, Nóvoa (2017, p. 1129) assevera que “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 públicas as suas práticas e as 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 *interação, troca e partilha*.

Com Nóvoa (2017, p. 1129), também destacamos que quando os professores publicam seus conhecimentos há 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, houve uma valorização de 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 dos professores, alcançar a sociedade, conhecer melhor os fazeres da escola e dela participar.

Assim, destacamos que os acontecimentos de escrita, além de favorecer a comunicação das práticas pedagógicas com o projeto institucional, também permitem que a EBMVT estabelecesse diálogos com outros coletivos, e alcançar a comunidade. No entanto, destacamos excertos das professoras com 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 isso, inferimos que divulgar e ler os textos dos próprios colegas acerca da escola pode ampliar o interesse de outros profissionais da escola a aderirem ao projeto da escola sustentável, embora não atinja a todos:

[...] que a escola tem muito ACT³, sorte que agora eles ficam 2 anos assim, já é um avanço! Mas assim, eles vêm fazer um trabalho, que eles adoram o trabalho, participam e daqui a pouco, acabou. (Ângela)

Essa condição de rotatividade entre os professores nos permitiu entender também que há um coletivo de professores-autores que se destaca mais na produção. Essa constatação nos remete a compreensão de que a escrita docente não depende só das condições pedagógicas, mas, essencialmente, políticas e institucionais que garantam aos professores condições para escreverem. Com isso, também elucidamos que as professoras que mais possuem produções científicas pertencem ao corpo docente efetivo da EBMVT. Esse dado evidencia a importância de políticas públicas que viabilizem aos professores permanência nas escolas, de modo a incrementar propostas coletivas de aprendizagem docente, logo, de desenvolvimento de identidade profissional.

Considerações finais

Pela 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 nos inspiram 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 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,

³ ACT sigla que denomina professores admitidos em caráter temporário.

destacamos que *acontecimentos no DPD*, nas interfaces da escola com outros contextos, também aqueles *acontecimentos (diminuídos) por limites na formação inicial* para o desenvolvimento de competências para o escrever, bem como nos meios de circulação dessa escrita. Na figura 2, sistematizamos essas compreensões elaboradas com a pesquisa:

Figura 2 – Sistematização do ciclo investigativo



Fonte – Elaborado pelas autoras

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*. Assim, elucidamos que os acontecimentos de escrita no desenvolvimento de identidades individual (dos professores) e coletiva (da escola) se confirmam, pois, podemos interpretar que escrever é uma construção de experiências ao DPD, que lhes permite enxergar a si e a escola sob novas lentes. Ainda, evidenciamos 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 por meio de encontros científicos. Um compartilhar de novas possibilidades de ensinar e aprender, resignificando as experiências, tanto para si, quanto para outros coletivos.

Já a circulação de conhecimentos, a partir da produção escrita das práticas pedagógicas, sugere uma interlocução na escola e com a comunidade, 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.

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 fomentar as relações entre a universidade e a escola encaminha a promoção de experiências de desenvolvimento profissional em efeitos para a escrita dos professores da educação básica. Ademais, quando os professores escrevem e comunicam sua escola para outros contextos favorecem o aprimoramento da prática pedagógica, o desenvolvimento de suas identidades e da formação de seu próprio coletivo.

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. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753> Acesso em 20 out. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. São Paulo: Papirus, 2016.
- BIHRINGER, K. R. B. **Experiências do desenvolvimento profissional de professores que escrevem sobre suas práticas pedagógicas e as reverberações na comunicação de uma escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em PPGE – Mestrado em Educação) –Universidade Regional de Blumenau, FURB, 2019.
- 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 2023.
- CÔCO, V. **A Dimensão Formadora das Prática de Escrita de Professores**. Curitiba: Editora CRV, 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.). **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. 2023.

MARCELO C. 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. 2013.

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

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. 2023.

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

NÓVOA, A. 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.

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

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.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago, 2008, p. 535-554. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 jul. 2018.

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