

# A escrita como dispositivo de formação em educação

Lígia Cardoso Carlos  
Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira

**Resumo:** O texto focaliza a escrita como dispositivo de formação de professores em educação. Toma como referência dois estudos realizados com docentes dos anos iniciais da escolarização básica: um em Portugal e outro no Brasil. Em ambos, evidenciou-se o potencial formativo da escrita, capaz de fomentar reflexões que articulavam e cotejavam elementos das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos, possibilitando compreensões de dinâmicas do cotidiano escolar, bem como a definição de novas formas de organização e encaminhamento das práticas educativas.

**Palavras-chave:** formação de professores; formação continuada; escrita

## Writing as a formation device in education

**Abstract:** The text focuses on writing as a formation device of the teachers in education. It takes as reference two studies realized with teachers from the early years of basic schooling: one in Portugal and another in Brazil. In both it was demonstrated the formative potential of writing, able to stimulate reflections that articulated and acknowledged the elements of personal and professional histories of those involved, enabling comprehensions of the dynamics of everyday school life, as well as defining new forms of organization and direction of the education practices.

**Keywords:** Teacher formation, Continued education; Writing

## Introdução

O texto aborda a escrita como dispositivo de formação em educação, tendo como referência duas situações formativas. Ambas foram foco de pesquisas distintas, as quais se aproximaram ao considerar os registros escritos de professoras como forma de desenvolvimento pessoal e profissional.

A primeira situação investigada refere-se a um grupo de professoras participantes de uma investigação-ação, no qual foram produzidos registros reflexivos individuais e coletivos que potencializaram novas formas de ação e de compreensão do trabalho escolar. Os registros puseram em confronto sentimentos, valores, saberes e histórias de vida profissionais e pessoais; para onde convergiram e onde adquiriram visibilidade as representações culturais e profissionais das professoras, possibilitando estratégias de ação e de mudança das práticas educativas.

A segunda discute aspectos de uma experiência de formação para professoras no exercício da docência na qual a escrita foi amplamente utilizada tendo um papel significativo nos movimentos de aprendizagem produzidos ao longo do processo. Consistiram em narrativas de histórias de vida, diálogos com a literatura acadêmica e organização de projetos de pesquisa e ensino que proporcionaram o alargamento de compreensões sobre o exercício profissional e a formação docente.

Nos dois contextos, o exercício da escrita possibilitou reflexões que ressignificaram conhecimentos teóricos, bem como saberes e práticas docentes em um outro nível de abstração. Saberes docentes, materializados através do código escrito, ampliaram possibilidades de autoria e de atitudes investigativas.

## **Escrita e formação em uma experiência de investigação-ação em Portugal**

Realizamos um estudo que procurou identificar as lógicas formativas que orientaram o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação desenvolvido numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>1</sup> durante três anos. O projeto de investigação-ação organizou-se através da criação de grupos de projeto orientados por uma formadora e pretendia integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e verificar os seus efeitos no desenvolvimento das crianças. A pesquisa incidiu nos processos de formação vividos por um desses grupos de projeto, constituído por cinco professoras e uma formadora. A problemática do estudo pretendeu inter-relacionar as transformações do sistema sociocultural e os discursos educativos que se exprimem no campo da formação, da investigação e da inovação educativas (cf. CORREIA, 1998; DUBET, 2002).

A dimensão empírica fundamentou-se na análise de registos reflexivos individuais sobre a prática educativa e de registos da reflexão partilhada em pequeno grupo - produzidos durante os três anos do projeto - a partir da qual se tomavam decisões de impacto nos projetos pedagógicos de turma e no Projeto Educativo de Escola.

Orientou-nos a preocupação de esclarecer o que diz respeito às relações entre as dimensões pessoal e profissional, a ação individual e a ação coletiva e a teoria e a prática, e de que modo estas relações tiveram impacto nas dinâmicas educativas institucionais e nos processos de formação.

Atribuímos um papel metodológico central à linguagem e à comunicação por reconhecermos que o ator é também autor, ou

---

<sup>1</sup> Em Portugal, o 1º Ciclo do Ensino Básico corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória.

seja, tem capacidade para narrar a realidade social e para se definir nessa narrativa.

A focalização do trabalho empírico na interpretação de documentos que são textos requer uma explicitação do que se entendeu no estudo sobre as valências epistemológica e empírica do discurso fixado pela escrita, baseando-nos para isso no trabalho de Paul Ricoeur (1986).

A fixação do discurso pela escrita surge sempre no lugar da fala, ou seja, no lugar em que a fala poderia ter sido produzida. No entanto, o texto não perde essa qualidade mesmo quando, não transcrevendo uma fala anterior, “(...) inscreve directamente na escrita o que quer dizer o discurso” (*ibid.*, p. 142). A relação direta do “querer-dizer” do enunciado com a escrita consubstancia-se na função da leitura relativamente à escrita. E aqui emerge a necessidade de nos referirmos ao conceito de interpretação.

Ocupando o leitor o lugar do interlocutor do mesmo modo que a escrita ocupa o lugar da locução e do locutor, não se trata, no entanto, de uma situação de diálogo. Entre o escritor e o leitor não ocorre uma troca de perguntas e de respostas que permite na situação de diálogo uma quase simultaneidade entre a explicação e a compreensão do discurso. O texto liberta-se da oralidade e transforma não só as relações entre a linguagem e as diferentes subjetividades envolvidas, a do leitor e a do autor, como também a “relação referencial da linguagem com o mundo” (*ibid.*, p. 144).

Numa situação de fala viva, aquilo que se diz tem uma referência real, aquilo sobre que se fala. O sentido revela-se na referência que é muitas vezes seguida da exibição. Numa situação de escrita, é a função da leitura, como interpretação, que realiza a referência, sendo a passagem da referência para a exibição interceptada pelo próprio texto. O meio circunstancial em que o texto é produzido é assim ocultado e reconstruído com base na interpretação do leitor. Pode-se dizer que o próprio autor, ao

quebrar a proximidade do sujeito falante com a fala, é instituído pelo texto, mantendo-se no domínio da significação produzido pela escrita.

A análise de conteúdo dos registros reflexivos individuais e de grupo revelou a sua centralidade na produção das dinâmicas formativas e a sua formatividade. Os registros animaram uma dinâmica relacional pondo em confronto sentimentos, valores, saberes e histórias de vida profissionais e pessoais, para onde convergiram e onde adquiriram visibilidade as representações culturais e profissionais das professoras e de onde divergiram novas estratégias de ação e de mudança das práticas educativas.

É pertinente salientar que o que foi registrado resultou de uma seleção: as professoras registraram a ação que, num contexto mais abrangente da atividade profissional, lhes pareceu ser mais significativa para a reflexão que se realizaria no grupo. Este processo de seleção implicou de imediato uma interpretação sobre toda a ação desenvolvida. A realização do registro contribuiu ainda para uma apropriação compreensiva da ação e, por isso, para uma compreensão das suas transformações.

A reflexão realizada no grupo construiu-se a partir de uma prévia interpretação individual da ação; mas esta não diz respeito unicamente à intervenção individual das professoras, pois os registros individuais iam-se referindo, de uma forma progressiva e relacionada com a dimensão espaço-temporal, à ação coletiva.

O trabalho que foi desenvolvido no grupo centrou-se no encontro e no confronto de diversas interpretações sobre a ação educativa. Esse confronto realizou-se através da comunicação e da problematização da ação e pretendeu criar uma «plataforma» interpretativa comum que possibilitasse a construção coletiva do sentido da ação. Os registros escritos constituíam uma memória das interpretações produzidas na reflexão.

Sendo os símbolos interpretantes de condutas, que configuram a ação e lhe dão forma e sentido, podemos dizer que a ação educativa das professoras se construiu também no registrar-se, na medida em que o registro possibilitou a clarificação das regras e dos códigos reguladores da ação. Esta noção de ação mediatizada por símbolos, que se produzem de forma implicada na ação concreta e no registro que posteriormente é refletido no grupo, introduziu na análise a questão da deliberação sobre os fins.

Na deliberação sobre os meios, o raciocínio prático colmata a distância que existe entre o caráter de desejabilidade e a ação a realizar, ordenando os meios numa estratégia; na deliberação sobre os fins, ocorre uma distância reflexiva que produz um espaço de jogo de confronto entre desejos normativos opostos submetidos a julgamento e arbitragem pela razão prática, dos quais resultam decisões semelhantes a sentenças de direito.

Podemos então dizer que o registro da ação realizado por cada professora, ao ser refletido no grupo e ao pôr em confronto a deliberação sobre os meios tomada individualmente, criou o espaço de jogo onde se produziram as condições possibilitadoras da deliberação sobre os fins, na ação individual e na ação coletiva.

Esta distância reflexiva é responsável por um desvio da representação em relação às mediações simbólicas inerentes à ação que permite a infiltração da ideologia e da utopia. O desvio verifica-se tanto na dimensão individual da ação como na dimensão coletiva, mas com contornos diferentes.

Na dimensão individual, a distanciação do agente relativamente às suas razões de agir leva-o a coordená-las numa representação simbólica que é independente da ação. Na dimensão coletiva, o desvio é mais acentuado e manifesto, pois as representações produzidas constituem “sistemas de justificação e de legitimação” tanto da ordem estabelecida como de uma outra capaz de a substituir.

Estes sistemas de legitimação são, na verdade, ideologias, mas no sentido de uma metalinguagem para as mediações simbólicas que envolvem a ação coletiva e não no sentido de mistificações. As ideologias atuam como representações que reforçam as mediações simbólicas ao transformá-las em documentos através dos quais cada comunidade se perpetua (cf. RICOEUR, 1986).

A metalinguagem que se foi produzindo ao longo dos três anos, e de forma implicada, quer na reflexão do grupo, quer nos processos vividos na instituição, revelou-nos as dimensões que verdadeiramente inquietaram as professoras e a sua prática educativa, iluminando uma área tradicionalmente obscura, a do cotidiano pedagógico e escolar. Para se produzir uma metalinguagem, foi necessário evidenciar e confrontar os afetos, os valores, os saberes, as representações culturais e profissionais das professoras. Foi necessário elucidar o que se entendia por educação escolar e discutir sobre que educação se pretendia com o desenvolvimento do projeto; porquê e para quê.

Ao apropriar-se da ação, através do seu registro escrito, as professoras reforçam uma tomada de consciência sobre o seu saber que se traduz numa maior lucidez sobre a prática profissional. Os saberes que emergem na análise dos registros das professoras não só se referiam ao seu conhecimento na ação como representavam uma reconstrução desse saber. As nossas descrições do conhecimento na ação são sempre, segundo Schön (1996), intenções de tornar explícita e simbólica uma forma de inteligência que começa por ser espontânea e tácita. Este processo de reconstrução do saber através do registro escrito foi fundamental para se compreenderem as lógicas formativas que favoreceram a ocorrência de mudanças educativas na prática das professoras.

O processo de escrita das ações realizadas constitui um complexo de processos organizador do pensamento sobre a ação, logo clarificador das teorias práticas que a orientam. Mas estas teorias não se apresentam como saberes formais, integrando-se sobretudo no

domínio dos saberes experienciais. A reconstrução dos saberes emergentes, através da escrita, elucida-nos sobre as valências cognitivas do registro: ao longo dos períodos analisados, os saberes emergentes foram adquirindo maior densidade, quer relativamente ao número de unidades de registro, quer relativamente às dimensões a que se referiam. Pelo fato de se explicitarem saberes emergentes que integravam o autoconhecimento, o conhecimento sobre os alunos e o conhecimento na ação, e tendo em conta o caráter reconstrutivo do saber através da escrita, parece-nos não ser excessivo concluir que os registros contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

A reconstrução do conhecimento na ação, produzida nos registros individuais, emergia nas conversas do grupo de um modo informal e não identificado pelas professoras como um saber profissional. Na verdade, o trabalho de reflexão foi também um trabalho sobre a visibilidade e organização dos saberes profissionais. Tratava-se de produzir uma ruptura com o conceito de formação enraizado nas professoras, no qual o saber se centra no formador que por isso fornece a prescrição para a ação. Os registros formalizavam esses saberes e atribuíam-lhes visibilidade.

Os registros de grupo revelaram um trabalho discursivo (oral e escrito) de clarificação e organização dos saberes profissionais que se realizava a partir da reflexão e que se repercutia, quer nos modos de trabalho pedagógico das professoras, quer no seu entendimento sobre a profissionalidade docente. Ao clarificar e organizar os saberes profissionais (que incluem de forma entrosada saberes instituídos e saberes instituintes), as professoras iam assumindo uma nova profissionalidade, que se traduziu numa atitude de autoavaliação, numa postura investigativa da ação e na tomada de decisões ao nível do currículo, do projeto educativo e da própria organização da reflexão no grupo.

## **Escrita e formação em uma experiência de formação em serviço no Brasil**

O estudo que serviu de base para esse texto teve como propósito identificar movimentos de aprendizagem ao longo de um processo de formação acadêmica para professoras no exercício da docência.<sup>2</sup> Foi realizado em uma turma composta de 66 docentes, os quais partilhavam da mesma rede de ensino, conseqüentemente, do mesmo gestor municipal e plano de carreira docente. Aqui será focado um dispositivo presente nesse processo: a escrita.

As protagonistas da investigação são professoras que passaram a integrar o ensino superior como discentes. Nessa condição, vivenciaram situações desafiadoras, as quais exigiram a realização de atividades que não faziam parte de seus cotidianos profissionais, ou estavam pouco presentes nestes. Refiro-me à leitura de textos produzidos no ambiente universitário, à elaboração de trabalhos escritos em uma linguagem e formato acadêmicos, à aproximação com outras formas de abordar temas pedagógicos e educacionais, bem como à necessidade de inserir-se criticamente nessas abordagens e expressá-las oralmente. Além disso, estabeleceram outras condições para a inserção nos grupos profissionais e de convívio entre os pares — disposições que tornaram a vivência no ensino superior ora instigante e estimulante, ora produtora de receios e dúvidas.

Os dados empíricos constaram de textos individuais escritos ao final do curso, como parte das exigências acadêmicas, e entrevistas produzidas para os fins da pesquisa. Os primeiros consistiram em uma conceituação da trajetória do curso e ficaram conhecidos pelos

---

<sup>2</sup> Refere-se ao Curso de Pedagogia no âmbito do Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da região sul do RS, sob responsabilidade da FaE-UFPel. A formação atendeu a cerca de 860 professores, no período de 1998 a 2006, vinculados, majoritariamente, à rede pública de ensino. Foi impulsionado pelas exigências de formação superior para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes na LDBEN-9394/96.

envolvidos em sua produção, e aqui também serão considerados, como “trajetórias”. Cada trajetória foi subdividida em oito partes, referentes aos semestres do curso, e todas elas continham descrições formais das disciplinas, acompanhadas de comentários sobre o seu desenvolvimento e, ao final, uma avaliação do semestre. Nessas avaliações, ficaram explicitadas percepções e expectativas, experiências de aprendizagem, críticas, formas de entendimento e saberes docentes. As entrevistas foram realizadas com seis professoras, as quais manifestaram, transcorridos três anos do término do curso, as contribuições da formação acadêmica em seus percursos profissionais e nas escolas envolvidas.

Através da análise de conteúdo desses dados, foi possível perceber que a ação de escrita, naquele contexto específico, evidenciava movimentos de aprendizagem e constituía-se, dentre outros, em importante dispositivo de formação.

A ocorrência de referências à escrita tem ênfase na abordagem das disciplinas não presenciais.<sup>3</sup> Nelas a escrita foi amplamente utilizada e, conseqüentemente, é a elas que, com maior frequência, os sujeitos se reportam quando sinalizam essa prática. Era uma exigência curricular e uma atividade sistemática, porém, sem um enquadramento excessivamente formal. Desse modo, a escrita constituiu-se em um pré-requisito para a existência e desenvolvimento das referidas disciplinas.

As propostas dessas disciplinas podem ser compreendidas dentro de um movimento no campo educacional, com ênfase a partir dos anos 1990 no Brasil, o qual compreende que os professores constroem sua vida profissional a partir de múltiplas referências. A formação ultrapassa a fronteira do acadêmico, incluindo a história familiar, as experiências de escolarização e de

---

<sup>3</sup> A estrutura curricular do Curso de Pedagogia previa oito semestres de estudos, sendo cada um deles composto de três disciplinas presenciais e três disciplinas em serviço com acompanhamento do coordenador de cada turma.

trabalho, a inserção na cultura local, dentre outras. Nessa perspectiva, investigar e narrar dimensões da própria vida e sua interface com experiências de trabalho constitui-se em um investimento de formação que enfatiza o papel do sujeito no processo. São reconstruções do vivido que presentificam representações da realidade e possibilitam o surgimento de novos significados e outros parâmetros para a inserção e a compreensão da própria prática profissional.

Diferentemente, nas disciplinas presenciais, a escrita não foi utilizada como recurso central e, sim, como uma prática entre outras. Estava representada em anotações privadas e em alguns trabalhos de sistematização de conteúdos.

Ao questionar-se sobre qual escrita tem o potencial de construir conhecimentos e transmiti-los, Cifali (1996) argumenta que a escrita narrativa pode ser um espaço de teorização das práticas, um modo de compreender as situações cotidianas. A autora pondera que a narrativa, estando próxima da ficção, do poético e da imaginação, distancia-se da mentalidade científica convencional e incita um outro tratamento diferente do que é considerado pertencente ao mundo da ciência. Ela não é apenas uma soma de informações ou descrições de algo exterior ao sujeito.

Estabelecendo uma relação dessa compreensão com a atuação profissional, a autora afirma que a narrativa perde seu valor se o sujeito não assume sua subjetividade e nega a importância do afeto em sua profissão. Essas duas condições associam a escrita narrativa à exposição do eu e à postura de assumir a autoria da ação. Escrever sobre a prática profissional e sobre processos de formação implica aceitar dificuldades, desinteresses e resistências, envolver-se plenamente, dar sentido às ações e nomear os acontecimentos. Fazer associações, descobrir continuidades, delimitar e perceber o aparentemente banal.

Além disso, enfatiza que esse exercício seleciona, estabelece uma versão da história e oferece inteligibilidade para uma determinada situação. Proporciona um benefício de ordem cognitiva e uma capacidade de reflexão a qual pode estruturar o eu profissional e o eu pessoal.

Nesse sentido, há um potencial de aprendizagem na escrita através do armazenamento, da difusão e socialização de informações e do estímulo à reflexão que a permeia. A escrita narrativa funciona como uma forma de organizar o pensamento, identificar e problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, conseqüentemente, proporcionar novas práticas.

Explicitando as referências à escrita nos dados da pesquisa, é possível percebê-las como caminho de teorização das práticas, no sentido atribuído por Cifali (1996).

Na escrita das trajetórias, a maioria das alunas considerou o registro escrito como parte integrante de processos de investigação e intervenção. Além disso, manifestaram o seu potencial de redimensionar a prática pedagógica e proporcionar processos de reflexão. Essas opiniões foram emitidas tendo como referência a escrita de memoriais individuais iniciados por uma pesquisa de si, nos dois primeiros semestres, nos quais as alunas escreveram suas memórias das primeiras experiências escolares e profissionais e, posteriormente, por registros de processos de estudo, investigação e intervenção em situações compreendidas como problemas ou desafios presentes no cotidiano escolar.

Ao referirem-se a uma outra atividade escrita, na qual deveriam ser definidas intenções semanais ou mensais de trabalho na escola, discussões e avaliações dos encaminhamentos, houve divergências. Algumas alunas não identificaram a proposta como significativa para a atividade profissional ou estratégia de reflexão e planejamento, apenas como o registro burocrático de uma exigência curricular. Pareceram associar a ação de realizar

planejamento escrito ao trabalho pedagógico mais convencional e de menos resultados. Outras alunas indicaram a importância dessa escrita para os processos de observar, acompanhar e analisar a prática pedagógica, associando o registro como uma possibilidade de fazer do exercício docente uma prática de pesquisa e uma boa forma de acompanhar o desenvolvimento escolar e desenvolver estratégias de intervenção com vistas à aprendizagem.

Ao escreverem sobre essas diferentes propostas de escrita nas trajetórias, revelaram a existência de uma importância diferenciada para a escrita realizada pelas crianças na escola, para a escrita no trabalho docente e para a escrita na formação. Para algumas, a exigência da escrita para as crianças ora é entendida como um formalismo que impede experimentações mais abrangentes, ora é vista como necessidade de acesso e incorporação ao mundo letrado. A escrita no cotidiano de trabalho foi associada, em alguns momentos, apenas a um modelo tecnicista de elaboração formal de planos de aula e, em outros, a uma estratégia com potencial de organizar e sistematizar o trabalho docente. A escrita na formação foi, de forma significativa para a grande maioria de alunas, vivenciada como uma prática que produz compreensões de processos e autorias e como um estímulo para a prática investigativa. Provavelmente, como consequência de seu uso inadequado nas experiências de escolarização e de formação anteriores, ela não foi compreendida por todos os sujeitos como dispositivo de formação permanente e abrangente, apesar de todos terem reconhecido sua capacidade de mobilizar e produzir saberes.

Vancrayenest (1990), ao comentar sobre grupos de investigadores na França e na Espanha que trabalham com escrita descritiva das práticas, ressalta que todos constatam a formação inicial e a formação continuada como bastante abstratas e teóricas. Nesse contexto, o uso de diários de análise é proposto como um recurso formativo para partir das preocupações concretas dos professores, alargando compreensões e estabelecendo relações

entre os conteúdos e o exercício profissional. Na mesma sintonia, em nosso país, verificam-se alunos de licenciatura e docentes manifestando a percepção de distanciamento excessivo entre estudos teóricos e cotidiano profissional, provocando pesquisadores a debruçarem-se sobre o tema. No caso investigado, as atividades não presenciais, necessárias para totalizar a carga horária e viabilizar o ingresso e a permanência de professores em exercício da docência e com pouco tempo disponível, tinham a prática como ponto de partida do trabalho de formação e a intenção de incorporar as experiências de vida e trabalho no contexto curricular. No texto do projeto do curso, é possível ver esse encaminhamento:

A heterogeneidade do grupo de alunos, por sua vez, possibilitará que diversas práticas (as várias trajetórias) sejam analisadas, criticadas, incorporadas, sendo assim alçadas ao nível da práxis, entendida no sentido de recuperação da unidade entre sujeito e objeto, processo e produto. Em contraposição à lógica da fragmentação e individualidade do conhecimento que tem norteador a organização tradicional dos currículos, contrapomos a lógica da complexidade crescente [...], dos múltiplos e variados percursos [...], da articulação e da construção coletiva, incorporando a totalidade da cultura como conteúdos a serem trabalhados/recriados no decorrer do curso. (p.3)

A autora, ao referir-se aos diários como recurso formativo, chama a atenção para o fato de que fazem parte de um processo de autoformação, partem do pensamento do professor, supõem a implicação pessoal e estimulam a autoria, desde que situados em um contexto curricular, voltados para a socialização e, conseqüentemente, desencadeadores de novas reflexões.

No processo analisado, a escrita teve relevância como recurso formativo. Foram escritas diversificadas que narraram momentos de

histórias de vida, diálogos com a literatura acadêmica e projetos de pesquisa e ensino ao longo dos oito semestres da licenciatura. Todas com potencial de alargar compreensões a partir do estabelecimento de relações entre o exercício profissional e o programa de formação.

Nesse sentido, a escrita tem um potencial formador — que pode ser acionado ou não — para a melhoria da prática e para o desenvolvimento profissional docente.

Em um diálogo entre Gadotti, Freire e Guimarães (1986), sobre o desequilíbrio entre competências de leitura e escrita, os autores afirmam que essa condição mantém a discriminação entre autores e leitores, na qual só alguns têm acesso ao desenvolvimento pleno da escrita. Nesse contexto, a educação crítica baseia-se em ambas para que o movimento dinâmico entre palavra e mundo seja apreendido e registrado pelos sujeitos. *“O próprio ato de escrever é uma forma de operação do conhecimento, sistemática e disciplinada”.* (p.114)

Os sujeitos da pesquisa são pessoas inseridas no mundo letrado, com exigências profissionais de exercício da escrita e com a tarefa de ensiná-la e estimulá-la. Com o curso, desenvolveram escritas mais reflexivas, promotoras de autonomia intelectual e que ultrapassaram a exigência curricular. Esse processo foi, com intensidade singular em cada sujeito, incorporado na prática profissional para apreensão e registro do movimento dinâmico entre palavra e mundo.

A formação acadêmica no ensino superior proporcionou aos docentes em formação o contato com situações e práticas de valor simbólico elevado, tais como o vocabulário acadêmico, a interpretação teórica de situações escolares cotidianas e as contribuições da investigação científica educacional. Ela não forneceu apenas explicações abstratas ao contexto educacional com seus problemas e desafios, foi possível inteirar-se da complexidade

das relações sociais nas quais a escolarização e a docência estão envolvidas — dentre elas, as relações entre escola e universidade, ensino e pesquisa e teoria e prática — através dos dispositivos de formação acionados e dentre eles a escrita.

### **Considerações para ambos os contextos**

A reflexão proporcionada pela escrita permitiu uma ressignificação de conhecimentos teóricos, bem como de saberes e práticas docentes, já que a experiência e a prática educativa puderam ser recriadas em um outro nível de abstração. O conhecimento, muitas vezes implícito, materializou-se através do código escrito, ampliando compreensões, possibilidades de autoria e de atitudes e competências investigativas.

Zabalza (2004), ao desenvolver a ideia de que o diário escrito é um documento de expressão pessoal do professor, argumenta sobre o seu sentido no contexto das pesquisas que desenvolve, bem como no âmbito das investigações de outros pesquisadores. Nesse diálogo, surgem afirmações relevantes para a compreensão do papel da escrita no contexto de ambas pesquisas. Dentre elas, estão:

- os professores, ao irem escrevendo suas ações, motivações e ideias, vão percebendo a riqueza intrínseca da escrita, com seu potencial reflexivo e repercussões pessoais;
- o processo de escrever recria uma determinada experiência que havia sido representada originariamente de outra forma, possibilitando novas compreensões e aprendizagens;
- a escrita proporciona ao escritor informações sobre ele mesmo e sobre o que está sendo escrito, explicitando o desenvolvimento de seus pensamentos e sentimentos;

— todo o sujeito que escreve manipula os símbolos que utiliza e, nesse sentido, não há uma escrita inconsciente;

— a escrita e a reflexão são inerentes. Ao escrever, há um distanciamento que permite tomar as experiências sob outra perspectiva.

Nas pesquisas aqui referidas, o registro escrito revelou-se como um dispositivo de importante potencial formativo capaz de fomentar reflexões que articulavam e cotejavam elementos das histórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos, possibilitando compreensões de dinâmicas do cotidiano escolar, bem como a definição de novas formas de organização e encaminhamento das práticas educativas. Além disso, revelam que o registro escrito foi uma forma de reapropriação da ação, de reconstruções de saberes e de fomento de mudanças na prática educativa.

## Referências

CARLOS, L.C. Formação e profissionalidade em ação: estudo de caso em um Curso de Pedagogia para professoras no exercício da docência. 2010. Tese – Programa de Pós Graduação em Educação, UNISINOS. São Leopoldo.

CIFALI, M. Démarche Clinique, Formation et Écriture. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: Boeck Université, 1996.

CORREIA, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL, 2002.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

PEREIRA, M.F.C.R. *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Investigação Educacional, 2001.

RICOEUR, P. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: RÉS-Editora, 1986.

SCHÖN, D. A. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Projeto Pedagógico do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes Públicas de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul. Documento, Pelotas, 1999.

VANCRAYENEST, A. A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança. In: *Pratiques de formation*, n.20, dec., p.45-56, 1990. Tradução de Manuela Terraseca e Natércia Pacheco.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Lígia Cardoso Carlos** é Licenciada em Ciências Sociais e mestre em Educação pela UFRGS e doutora em Educação pela UNISINOS. Professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: [ligi@ufpel.edu.br](mailto:ligi@ufpel.edu.br)

**Maria de Fátima Carneiro Ribeiro Pereira** é Doutora em Educação pela FPCEUP. Professora e investigadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Integrante do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP.

E-mail: [fpereira@fpce.up.pt](mailto:fpereira@fpce.up.pt)

Recebido em setembro de 2010

Aceito em fevereiro de 2011