

Falando e escrevendo sobre a criação mútua do curriculum e dos professores¹

Charly Ryan²

Resumo

Este artigo foi inspirado pela leitura de vários textos da Revista *Leitura Teoria & Prática*, em especial “Quebrando as armadilhas da opressão do mundo”, de Mia Couto (2008), e “Carta a los lectores que van a nacer (con un prólogo que la justifica y un epílogo que le hace imprescindible)”, de Jorge Larrosa (2009). O texto de Couto foi um dos primeiros que li ao descobrir a revista e a qualidade e a amplitude do artigo inspiraram-me a pensar. Reuniu-se ali uma série de questões sobre e com as quais eu vinha me debatendo. Essas ideias aos poucos se espalharam rizomaticamente até levarem-me a redigir este artigo, que busca compreender a experiência que tivemos no projeto “Professores e Crianças e Explorando seus Mundos Juntos”. A escrita é também, em parte, para descobrir o que penso. Escrevo para compreender, algo que espero que todos os escritores façam na escola e fora dela.

Abstract

This piece was inspired by reading various issues of this journal especially ‘Quebrando as armadilhas da opressão do mundo’, by Mia Couto (2008), and ‘Carta a los lectores que van a nacer (con un prólogo que la justifica y un epílogo que le hace imprescindible)’, by Jorge Larrosa (2009). The piece by Couto was one of the first I read on discovering the journal and the quality and range of that piece inspired my thinking. It brought together for me a number of issues I had been thinking with and about. These ideas gradually spread rhizomatically to lead to this article, in search for understanding the experience we have been having in the project ‘Teachers and Young Children Exploring Their World Together’. The writing is also partly to find out what I think; it is written to develop my understanding, something I hope all writers will do in school and beyond.

¹ Tradução de Davina Marques.

² Universidade de Winchester.

A menos que os pássaros jovens voem, eles nunca encontrarão alimento.
Provérbio Burundi

Este artigo foi inspirado pela leitura de vários artigos da Revista *Leitura Teoria & Prática*, em especial “Quebrando as armadilhas da opressão do mundo”, de Mia Couto (2008), e “Carta a los lectores que van a nacer (con un prólogo que la justifica y un epílogo que le hace imprescindible)”, de Jorge Larrosa (2009). O texto de Couto foi um dos primeiros que li ao descobrir a revista e a qualidade e a amplitude do artigo inspiraram-me a pensar. Reuniu-se ali uma série de questões sobre e com as quais eu vinha me debatendo. Essas ideias aos poucos se espalharam rizomaticamente até levarem-me a redigir este artigo (DELEUZE; GUATTARI, 1987). A escrita é também, em parte, para descobrir o que eu penso; escrevo para compreender, algo que espero que todos os escritores façam na escola e fora dela. Escreve-se para si, enquanto se escreve para os outros.

No começo, acreditava que as culturas orais estavam em outro lugar, não aqui. Eu as estava vendo como “outras”. Lentamente, surgiu um broto no rizoma que relacionava a formação de professores à criação curricular. Entendo que a prática de formação de professores e de criação curricular baseiem-se mais nas culturas orais do que em culturas e textos escritos. Primeiro pensei sobre como isso acontece na Inglaterra, mas espero que os leitores e as leitoras venham se juntar a mim em conversa sobre seus próprios contextos³. O que já vi em outras culturas e países da Europa e da América Latina sugere que as mudanças nas salas de aula acontecem mais oralmente do que por escrito. Sei também do paradoxo de escrever sobre a importância do oral. Estou escrevendo para convencer sobre o poder do oral na formação de professores e

na criação curricular, porque não tenho como fazê-lo oralmente. Estou tentando levar a sério as palavras de Larrosa (2009) para tentar evitar ser rebuscado.

(...) [S]e trata de explorar si ese gesto puede insertar el libro en otra transmisión que la de la Pedagogía, si puede situarlo en el interior de una transmisión que no esté construida desde la intencionalidad sino desde la apertura, una transmisión que admita el acontecimiento, la alteridad o, dicho en una sola palabra, la natalidad. (LARROSA, 2009, p.07).

Eu me pergunto se ‘natalidad’ pode significar concepção, em vez de nascimento. Concepção é um momento de prazer de comunicação e, como o nascimento, é um ato pedagógico maravilhoso. Talvez eu devesse tentar seguir Larrosa e não seguir Larrosa, ser as duas coisas e nenhuma delas. Mais conversacional do que escrito. A conversa é aberta, fragmentada, muitas vezes incoerente; a conversa nos conecta a nossas experiências, a fim de explorar possíveis futuros. Com esse ponto de vista em mente, este texto é composto de fragmentos prévios de leitura e de escrita. O que pode parecer irônico em um artigo sobre a importância do oral na formação de professores e na criação curricular.

Da leitura de Couto (2008), uma das ideias que aproveitei foi: “[o] que significa ser alfabetizado em uma cultura oral?”. A princípio, parece ser um relato inspirador do trabalho de uma outra pessoa.

Terceira armadilha – é a **hegemonia da escrita**: existe uma ideia mais ou menos espalhada de que a sabedoria mora no universo da escrita e aquela, digamos, é quase residente exclusiva da sabedoria, do saber. Isso permite um certo olhar arrogante para o universo da oralidade;

³ Falo da Inglaterra. O País de Gales, a Escócia e a Irlanda do Norte têm seus próprios sistemas.

como se fosse uma coisa menor, com uma certa condescendência: o mundo da oralidade faz parte das tradições, faz parte do patrimônio histórico, tem que ser preservado. (COUTO, 2008, p.08).

Couto, Larossa e Elliott e Lukes (2009) lembram-nos da tarefa do leitor. Nós, leitores, construímos os nossos sentidos. É minha tarefa pensar sobre o que eu li, fazer escolhas, estabelecer relações com a minha vida. Pensando a partir da minha perspectiva, como um escritor de uma *carta a los lectores que van a nacer* (seria esse o sentido de natalidade de Larrosa?); tento dizer algo de mim e de minhas ideias de modo que venha a facilitar a sua tarefa (a do leitor), talvez diferentemente de muitos dos artigos que já escrevi para revistas sem escrever para leitores.

Uma história sobre uma apresentação em uma conferência

Uma manhã fria de inverno de janeiro, dia de nossa apresentação no Congresso da Associação de Educação em Ciências na cidade de Reading, na Inglaterra. Vou presidir a sessão, apresentando o nosso projeto “Profesores e Crianças Explorando seus Mundos Juntos”. Em seguida, duas duplas de professores, uma de cada escola, vão falar sobre o seu trabalho dentro do projeto. Nós já tínhamos nos encontrado e combinado o que aconteceria. Estimamos que cerca de quinze minutos para cada escola seria suficiente. Elas temem não ter muito o que dizer. Eu disse que, se acabarem mais cedo, tenho material suficiente para apresentar até chegarmos aos vinte minutos finais da discussão. Elas não têm certeza, embora eu tente lhes garantir que o tempo vai passar muito rapidamente, que elas têm muitas coisas importantes a dizer, e que as pessoas vão ficar encantadas. Eu chegaria ao *campus* vinte e cinco minutos mais cedo. Está tudo combinado. Mas enfrento um

engarrafamento na entrada e, depois, dificuldade para encontrar um lugar para estacionar. Eventualmente chego a nossa sala, afobado, apenas três minutos antes da apresentação. Mas não tão confuso quanto minhas colegas. Uma delas estava pensando como poderiam fazer a minha parte introdutória. Não foi bom para os seus nervos. A sala está cheia e eu reconheço muitas pessoas importantes e ilustres na plateia, representantes da educação internacional em ciências, funcionários do governo, o professor de ciências do ano e assim por diante. Eu não digo a minhas parceiras que os notei. Faço a minha introdução de cinco minutos. Então passo a palavra à primeira dupla de professoras e observo sua habilidade em apresentar um trabalho a partir da sala de aula, dos seus alunos. No final de sua fala, elas apresentam a segunda dupla de professoras. O mesmo acontece novamente. Eu só tenho que admirar. Elas abrem espaço para a discussão. As perguntas vêm rapidamente. Como encontram tempo para buscar uma abordagem aberta e investigativa em seu trabalho? “Nós não lhes ensinamos aquilo que eles já sabem”, vem como resposta rápida. Uma por uma, as pessoas da plateia, muitas das quais pareciam ter uma visão de ensino como transmissão, vão sendo convencidas e ficam encantadas com o frescor das apresentações. Minha única outra contribuição foi interromper as perguntas quando o nosso tempo acabou e era hora de terminar para que as apresentações seguintes pudessem começar. Saímos da sala exultantes. Mais tarde, no intervalo, recebi muitos comentários e retornos positivos do público. Um membro do órgão de financiamento estava lá e ficou impressionado, da mesma forma que uma dupla de professores estrangeiros. No final do dia, quando fui pegar o meu carro, percebi que, na correria da manhã, eu não me lembrava do lugar onde o havia estacionado. Já estava escuro e não havia quase ninguém por perto. E ouvi passos atrás de mim. Como podia imaginar que queriam me alcançar? Andei mais rápido. Eles também. Finalmente vi meu carro e

minha garantia de segurança. Nesse momento, uma voz se fez ouvir: “Oi! Eu estava em sua sessão nesta manhã.” Ele disse que era da diretoria de uma organização governamental, a *Quality and Curriculum Authority* (Autoridade em Qualidade e Currículo). “Fiquei muito impressionado com as apresentações das professoras. Achei que suas professoras foram incríveis. Por favor, diga isso a elas.”

Eu já “sabia” antes que seria assim, e só agora, bem devagar, depois de vários anos de caminhos tortuosos pelos terrenos de formação de professores e de criação curricular, tenho condições de começar a sistematizar o meu pensamento e apresentar este relato.

Leitura de salas

A quarta armadilha é **pensar que a leitura se restringe à leitura da palavra, à leitura do livro**. Nós falamos em ler e pensamos logo em livros, pensamos logo no texto escrito, mas a idéia da leitura aplica-se a um vasto universo; nós lemos as emoções nos rostos das pessoas; nós lemos o mundo; lemos o chão; lemos as nuvens para saber do tempo; lemos a vida em geral, não é? Tudo pode ser uma página; o que faz com que alguma coisa seja uma página é a intenção da descoberta no osso olhar; nós queixamos que as pessoas não lêem livros, mas de fato esse *deficit* de leitura é muito mais geral; nós já não lemos o mundo, nós quase já não lemos os outros. (COUTO, 2008, p.09).

E os professores são especialistas na leitura de suas salas, na leitura de seus alunos. Usam muitas das formas de leitura apontadas por Couto para estabelecer um bom ritmo de ensino. É hora de acelerar, de desacelerar, de mudar de tarefa e uma centena de outras decisões diárias em cada sala de aula? Algo dessa leitura aparece nas apresentações dos professores. Eu

poderia ter apresentado os seus dados, já tinha feito isso em outras conferências. No entanto, o impacto sobre o público é sempre menor do que quando os professores fazem a apresentação. O mesmo pode se dizer a respeito de quando as crianças de um projeto explicam seu trabalho àqueles que visitam a sua sala, aos pais, nos eventos escolares. Há algo nessa conexão direta e oral que transmite energia. Eles dizem mais sobre o que está acontecendo no currículo e sobre a formação de professores e de alunos. Estão dizendo mais sobre a experiência? Afinal, é preciso muito mais do que dados e informações para mudar nossa maneira de pensar (JONES; PICKARD; STRONACH, 2008). Especialmente, quando dizem respeito ao nosso trabalho como professores.

En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia. (LARROSA, 2003, p.02).

Talvez a apresentação dos professores, melhor do que a minha apresentação sobre o seu trabalho, ajude o ouvinte a mais facilmente “pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera”.

Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un *logos* del acontecimiento. Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. (LAROSSA, 2003, p.05).

La tercera precaución consiste en separar claramente experiencia de práctica. Y eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad. (LAROSSA, 2003, p.04).

Ao falar sobre classes que leem e escrevem, talvez o que se transmita no relato de primeira mão é algo dessa experiência, algo além dos conceitos. “Pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión.” Investimos tempo, energia

e nós mesmos em nosso ensino. Alterar uma prática significa mudar a mim mesmo e aquele eu sou. “El maestro explica lo que sabe y enseña lo que es” (LOS PADRES SON MAESTROS, 2011). Quando falamos de ensino, nós o fazemos oralmente. Como professores, não escrevemos textos como este. Falamos. Podemos sentir parte da experiência do colega. Quando um colega explica uma de suas intervenções, ficamos muito mais inclinados a experimentar, sabemos que a ajuda da inovação está a nosso alcance. Quando lemos sobre uma novidade, temos de adaptá-la aos nossos contextos e temos que nos adaptar também. Estamos envolvidos com criação-currículo-professores, uma unidade indivisível. Esse argumento é, obviamente, contrário à abordagem de muitos ministérios da educação e à sua adesão à Nova Gestão Pública (NGP), com base nas ciências da gestão. Tal abordagem apoia-se na ideia de que eles poderiam nos fornecer uma aula ideal desenvolvida por especialistas, baseada na pesquisa desses peritos. Tudo o que temos de fazer como professores é implementá-la, ou, em suas palavras, “dar” a aula nas escolas. No entanto, eles não ajudam a lidar com as muitas mudanças que precisamos enfrentar, que as crianças com as quais trabalhamos precisam enfrentar, e talvez que a sala precise enfrentar. Então, depois de um tempo, nós nos esquecemos desses materiais excelentes e especializados. Temos a história do desenvolvimento curricular dos anos 1960 e 1970, inovação sem mudança.

Felizmente, há uma compreensão crescente de que a transferência da pesquisa para a sala de aula não é simples (por exemplo, BLACK; HARRISON; LEE; MARSHALL; WILIAM, 2003). A pesquisa precisa ser adaptada às pessoas envolvidas.

Los profesores son quienes en definitivo reformen la escuela. Los intentos por cambiar las escuelas tendrían poco o ningún impacto sobre los estudiantes, a menos que afecten a la manera de enseñar los profesores y a la forma de aprender de los jóvenes... Si los esfuerzos de reforma descuidan las necesidades de aprendizaje activo

y de comprensión constructivista de los profesores, las consecuencias serán tan graves como las resultantes de descuidar en el aula los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje. (HARGREAVES; EARL; RYAN, 1998, p.220-221).

Como sabemos, a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, ao passo que o modelo científico pressupõe que as aplicações dos resultados de uma pesquisa assim o sejam, puramente, sem necessidade de julgamento por parte do educador. Como professores, queremos sentir como é ser esse novo professor, experienciá-lo.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Esse tema é mais explorado nesta revista por Oliveira (2010). E acredito que a discussão com os colegas ajude a transformar as informações, os dados ou a pesquisa pessoal em potencial para que algo aconteça. E pode não ser sempre fácil. Estamos nos apropriando de conhecimento proposicional para reorganizá-lo como conhecimento pessoal, como conhecimento prático. E, ao fazê-lo, reorganizamos a nós mesmos como professores e pessoas.

Os estudos que analisam o trabalho de professores alfabetizadores na sala de aula, no entanto, revelam

que as mudanças nas práticas nem sempre se fazem espontaneamente e sem dificuldades, como nos mostra em seu depoimento uma alfabetizadora: “O mudar é muito difícil. A gente tem nossas concepções, a nossa maneira de pensar. Pra sair disso e pensar diferente é muito difícil. A gente sofre muito com isso.” (VIEIRA; GUARNIERI, 2010, p.19).

Aprender não é descobrir o que as outras pessoas já sabem, mas é resolver os nossos próprios problemas para atingir nossos próprios objetivos, questionando, pensando e testando até que a solução se torne uma nova parte de nossas vidas. (HANDY, 1989, apud ELLERMAN, 2001, p.13).

Os discursos nas escolas primárias tendem a ser orais, pragmáticos, contingentes, cheios de nuances, e atentos à dimensão afetiva. Isso se contrapõe à linguagem da academia e dos órgãos de decisão e de políticas, que normalmente é escrita, aparentemente coerente e acima de tudo poderosa. Novamente, há uma bifurcação na linguagem profissional dos professores. Alexander refere-se à representação *pública* do seu mundo da escola primária como ‘fala-primária’. Ele compara as palavras de ordem e slogans da ‘fala-primária’ às conversas particulares, mais sutis e conscientes, de professores primários, em que os sentimentos têm importância – os seus e os das crianças – onde a sutileza e o realismo perfuram as noções de “boas práticas primárias” em que uma serve para todos. (JONES; PICKARD; STRONACH, 2008, p.04-05).⁴

Sistematizando um projeto

Vou apresentar um breve relato do projeto para contextualizar meu trabalho. Uma conversa simplificaria a contextualização, muito mais do que a escrita. Tenho que adivinhar o que você,

⁴ As “primary schools” comparam-se às series iniciais do nosso Ensino Fundamental. Preferiu-se sua tradução como “escola primária”, devido à diferença existente entre os sistemas de ensino entre nações. Nota da Tradutora.

meu futuro leitor ou leitora, precisa saber e adivinhar o que você gostaria de ver neste texto. Por implicação, significa que o que eu tenho a dizer depende do contexto. Então, caro leitor(a), pode ser que você tenha trabalho para o relacionar a seus próprios contextos. Nós já descrevemos a lógica desse projeto em outros momentos (CLARKE; EGAN; FLETCHER; RYAN, 2006). Esse trabalho foi parte de um projeto de formação de professores e de criação curricular relacionadas ao ensino e à aprendizagem de ciências nas séries iniciais da escola básica. Nós nos baseamos em trabalhos sobre aprendizagem e ensino de ciências, em trabalhos com adultos em escolas e em trabalhos em desenvolvimento profissional e desenvolvimento de currículo para caracterizar o nosso. Trabalhamos com dois professores de cada uma de quinze escolas, a maioria das pessoas nós conhecíamos. Um professor(a) trabalhava com as crianças mais jovens, com cinco anos em média, e o outro professor(a) era quem coordenava a área de ciências. Se o coordenador(a) de ciências fosse o professor(a) das crianças pequenas, então haveria um outro professor(a) dessa escola. Tivemos o apoio de diretores e das autoridades locais. Sabíamos que os professores(as) eram os especialistas em seus contextos, e especialistas em explorar espaços e brechas, trabalhando no entre, nos interstícios. Pensamos que, combinando nossas especialidades diferentes, juntos, seríamos capazes de ir mais longe do que sozinhos. Os vários participantes poderiam usar os mesmos acontecimentos para atingir seus próprios objetivos (CLARKE; RYAN, 2007). Seria bom termos sido capazes de racionalizar tudo isso de antemão, como temos feito desde então. No entanto, os patrocinadores da pesquisa ficaram suficientemente impressionados com a nossa proposta, e com sua apresentação oral, e nos deixaram incorporar muitos desses aspectos em nosso trabalho.

Data	Atividade
15.09.04	Encontro: introdução a investigação em aula, via leitura e discussão de uma variedade de estudos de caso. Uma visão de ciências através de atividades abertas.
16.09.04 – 12.10.04	Um dia de visita a outros centros. Análise inicial da situação atual.
13.10.05	Dia de análises orais de dados iniciais, preparar para escrever um estudo de caso emergente.
Novembro	Dia de desenvolvimento do projeto dentro del nodo.
19.01.05	Encontro – apresentação de projetos atuais. Preparar planos de pesquisa ação. Avaliação afirmativa. Técnica de Grupo Nominal.
Fevereiro e Março	2 dias para pesquisa.
Março de 2005	Apresentação de estudos de caso em congressos regionais.
Antes de 15.06.05	2 dias para escrever o estudo de caso.
15.06.05	Técnica de Grupo Nominal. Festa para celebrar as conquistas.

Tabela 01: Resumo do primeiro ano do projeto

A estrutura dos dois anos do projeto foi parecida. O que aconteceu no primeiro ano está apresentado na Tabela 01.

O projeto oficial da Universidade de Winchester é representado na figura pela AZSTT/ Universidade de Winchester, ligado a um tutor e a Amy, a autora, e sua colega da escola como “Year R teacher”. No entanto, essa parte oficial é apenas um pedaço do seu projeto. A expectativa de projetos de pesquisa e de formação dentro do Nova Gestão Pública ~~Programa de Mestrado em Plantas Nativas (NPM⁶)~~ é que os especialistas da universidade forneçam aos professores os resultados de relatos escritos de pesquisa para que possam implementar ou “transmitir” em suas salas de aula (CORDINGLEY; BELL, 2007). Os pesquisadores da universidade, então, coletam e analisam os dados para divulgar mais amplamente os resultados. A representação da professora na Figura 01 mostra como ela escapou do projeto oficial em linhas definidas pelo seu conhecimento profissional, es ~~dizer sabendo que havia muitas~~ coisas boas para fazer (EISNER, 1985). Assim ela amplia o seu aprendizado e o de outras pessoas no mapa. Seus voos também contribuíram para o enriquecimento e o desenvolvimento do projeto como um projeto de pesquisa e de aprendizagem para todas as pessoas envolvidas. Ela fez dele um projeto educacional (CARR; KEMMIS, 1986). O projeto é sobre educação, para educação de todos os envolvidos, incluindo alunos(as), pais, professores universitários e da escola. O saber do professor, ~~de~~ saber coisas boas a fazer, será cada vez mais importante em um mundo onde o acesso à informação está ampliado e onde precisaremos saber avaliar, adaptar e usá-la em nossos próprios contextos.

A figura é uma reunião de fragmentos conectados por linhas de composição, linhas de fuga, para criar um mapa possível de sua experiência. Dessa forma, a experiência de educação da professora configura-se como um acontecimento entre lembranças e esquecimentos, a fim de criar as condições para que a reflexão possa surgir. Esse acontecimento nos tira do caminho único, entra em conflito com a experiência que as coisas ensinam, não permite réplicas, não através do diálogo, nem através

de qualquer ato autoeducativo. Como impossibilidade, a educação oferece uma promessa de existência no discurso pedagógico e em suas características de inarticulação, rigidez e incontestabilidade. (RYAN; AMORIM; KUSCH, 2010, p.117-118).

A partir dessa complexidade, percebi que poderia dar um passo adiante e relacionar esse mapa a outros feitos por diferentes participantes. Ao tentar representar esses mapas sobrepostos, para tornar mais claro o mapa do território comum, decidi transformá-los. Usei um software de mapeamento conceitual para que pudesse manipular e conectar os mapas no computador. Também esperava ver quais representavam as conexões orais, quais representavam as escritas e quais seriam ambas. A Figura 02 traz a transformação do mapa de Amy. Minha primeira reação foi de prazer por ter alcançado o meu objetivo. Isso logo se transformou em sensação de distância do original, e ainda mais longe de Amy. A distância traz desapego e também desconexão. Os professores que analisaram os mapas parecem sentir-se da mesma maneira; a Figura 01, o mapa original, é muito mais forte do que a Figura 02, sua transformação.

O que a transformação não mostra é a natureza esmagadora da comunicação oral, a natureza face a face do desenvolvimento curricular dos professores. As conexões escritas aparecem em linhas tracejadas; as conexões escritas e orais, em linhas tracejadas em negrito. No entanto, temos que lembrar as tarefas, para desenhar as conexões e formas de apoio. Amy, como outros(as), escreveu um diário reflexivo detalhado, que relatava como ela, a professora, tinha se desenvolvido no projeto. E, claro, com sua parceira, ela escreveu um estudo de caso a cada ano. Esses apoios escritos ficam invisíveis no mapa.

Escrevendo sobre a criação curricular dos professores

Nós temos informações sobre o que os participantes pensaram sobre a escrita no projeto. No final de cada ano,

pedimos que os(as) participantes respondessem a uma série de perguntas e as respostas foram classificadas segundo a Técnica de Grupo Nominal (DELBECQ; VAN DE VEN; GUSTAFSON, 1975). A tarefa foi realizada por dois grupos de professores, professores das séries iniciais e professores coordenadores de ciências. A Tabela 02 apresenta as respostas dos professores das séries iniciais classificadas por ordem de prioridade.

Comentário/Escolha	1	2	3	4	5	Pontos
Trabalhar em estreita colaboração em um projeto com um outro colega é importante. Em escolas pequenas nem sempre há tempo ou oportunidade para trabalhar em equipe.						
Escrever o estudo de caso permite a reflexão sobre minhas práticas de sala de aula e sobre as expectativas de aprendizagem das crianças em ciências.						
Nós nos tornamos mais autoanalíticos(as) ao observar nossos alunos(as).						
Gostamos de trabalhar com outros colegas de diferentes escolas e de reunir ideias para fazer este estudo.						
Não se surpreender se o resultado for diferente das expectativas iniciais.						
Valor de observar as crianças antes das atividades dirigidas e depois da atuação do professor(a) para avaliar as necessidades de aprendizagem e seus resultados.						

A motivação e o resultado de aprendizagem estão intrinsecamente ligados e surgem em um nível muito mais elevado quando há autoria e tempo para perseguir interesses e questionamentos.						
Gostei e valorizei muito a experiência de conhecer colegas de outras escolas.						
Não se sentir “culpado(a)” de usar mais tempo para realizar observações.						
A importância das provas/fotografias recolhidas para recordar os acontecimentos.						
Importante o uso de equipamento para a observação. Por exemplo, o gravador mostrou detalhes que não tinham sido registrados apenas ao ouvir as crianças.						
Lemos muitos outros estudos de caso interessantes e de pesquisa baseados em processos de aprendizagem.						
Guardar tudo “junto”, mesmo se achar que seja inútil! Por exemplo, fotos/provas/anotações. Serve para referências quando for fazer o seu estudo de caso.						
Reflexão.						
Como não fazer referências!						
Mais confiante em apresentações.						
Aprendi que trabalho bem sob pressão!						

Trabalhar em/como parte de uma equipe.						
Oferecer retorno (feedback) aos governo/a outros membros da equipe/aos pais.						
Mais analítico(a) ao observar as crianças.						
Aprendemos a acessar revistas.						
Ler mais projetos de pesquisa – muito interessante e relevante.						

Tabela 02: Professores das Séries Iniciais

Questão 2: O que acha que aprendeu ao escrever o seu estudo de caso?

Há uma clara ruptura na prioridade dos dados identificando aspectos-chave. Os aspectos-chave dos coordenadores da ciência são semelhantes.

- Nós nos tornamos mais autoanalíticos nas observações das crianças.
- É ótimo trabalhar em parceria com outras escolas.
- Foi útil refletir sobre o que tinha sido feito e considerar as implicações futuras para a escola.
- Gostamos de trabalhar com colegas de outra escola e reunir ideias para completar este estudo.

As respostas do segundo ano foram paralelas às do primeiro. Para os autores dos estudos de caso, a escrita ajuda a reflexão; ajuda os professores a olhar para a frente. O que se revela nas respostas para a questão de o que você aprendeu com a escrita é a importância da natureza colaborativa da escrita. Ao contrário da escrita de alunos, que é em grande parte individualizada, os professores estavam trabalhando juntos aqui e parecia que estavam escrevendo juntos. A escrita colaborativa é muito

menos explorada do que a escrita individual e talvez haja lições aqui para pensar como apoiamos os pequenos escritores em nossas salas de aula. Na minha experiência, os jovens escritores colaborativos falam mais, escrevem menos e escrevem melhor. Podemos ajudá-los a valorizar a colaboração e seus benefícios, ao invés de vê-los como cópia. As respostas também mostram como os professores valorizam a interação para escrever. Eles trabalham uns com os outros para prepararem-se para a escrita. O que é menos claro a partir deste projeto é quais seriam os resultados se não houvesse necessidade de escrever. Acima de tudo, ele mostra como as diferentes formas de linguagem podem interagir. E além disso, para mim, mostra a necessidade de maior oralidade no planejamento da criação-curricular-professores. Demanda tempo e cuidado e temos que aprender essa nova habilidade (BROOKFIELD; PRESKILL, 1999). Na formação de professores, é preciso enfrentar a quarta armadilha de Couto. Alunos e professores precisam apreciar o valor da conversa. Talvez, então, a universidade escrita e a sala de aula falada possam celebrar uma os modos da outra e assim poderiam se aproximar. E a oralidade oferece possibilidades mais profícuas.

Deveríamos esperar uma maior variedade de resultados. Os alunos aprendem menos e mais do que lhes foi ensinado.

Os educadores deveriam agradecer o fato de que o processo seja assim e que os alunos não aprendem apenas o que os professores pretendiam. A visão de um exército de jovens adolescentes uniformizados todos marchando em direção ao mesmo baterista, no mesmo ritmo, para o mesmo objetivo, pode ser uma visão que alegre o coração dos tecnocratas, mas é uma visão que tem pouco ou nada a ver com esses resultados deliciosos que constituem as surpresas da experiência educacional. Os alunos, de fato, aprendem muito mais e muito menos do que os professores gostariam. Os educadores devem agradecer por isso. (EISNER, 2000, p.344).

Os professores deste projeto nos mostram que o mesmo é válido para aprendizes adultos tanto quanto para os jovens sobre os quais Eisner escreve. É preciso tempo e conversa para desenvolver o currículo e as pessoas, mais ainda. As pessoas que trabalham com a criação curricular dos professores deveriam comemorar esta abordagem rizomática e planejar para que essas erupções ricas em pensamento e aprendizagem aconteçam para todos.

Referências

- ALEXANDER, R.J., WILCOCKS, J., NELSON, N. Discourse, pedagogy and the National Curriculum: change and continuity in primary schools. *Research Papers in Education*. 11(1), 1996.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B; WILIAM, D. *Assessment for Learning: putting it into practice*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- BROOKFIELD, S.D.; PRESKILL, S. *Discussion as a Way of Teaching*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- CARMICHAEL, C.; FOX, A.; MCCORMICK, R.; PROCTER, R.; HONOUR, L. Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*. 21 (2), 2006, pp.217-234.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical*. London: Falmer, 1986.
- CLARKE, H.; RYAN, C. Changing over a project; Changing over: a project. Research supervision as conversation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19 (5), 2006, pp.477-497.
- CLARKE, H.; RYAN, C. Stakeholder growth through appreciative inquiry, *Appreciative Inquiry Practitioner: the international journal of AI best practice*. December, 2007, pp.49-51.
- CLARKE, H.; EGAN, B.; FLETCHER, L.; RYAN, C. Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research: an International Journal*. 14 (3), 2006, pp.407-422.
- CORDINGLEY, P.; BELL, M. *Transferring Learning and Taking Innovation to Scale*. London: CUREE, 2007. Disponível em www.innovation-unit.co.uk.
- COUTO, M. Quebrando as armadilhas da opressão do mundo. *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 26, n.50, jun.2008, pp.5-11.
- DELBECQ, A. L.; VAN DE VEN, A. H.; GUSTAFSON, D. H. *Group techniques for programme planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott Foreman and Company, 1975.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone, 1987.
- EISNER, E.W. *The Educational Imagination*. London: Macmillan, 1985.
- _____. Those who ignore the past...: 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*. 32 (2), 2000, pp.343-357.
- ELLERMAN, D. *Helping People Help Themselves: Towards a Theory of Autonomy-Compatible Help*. Washington: World Bank, 2001.

ELLIOTT, J.; LUKEŠ, D. Epistemology as ethics in research and policy: the use of case studies. In SMITH, R.; BRIDGES, D.; SMEYERS, P. (Eds.) *Evidence-based Education Policy: What evidence? What basis? Whose policy?* Chichester: Wiley Blackwell, 2009, pp.82-114.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN J. *Una educación para el Cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1998.

JONES, L.; PICKARD, A.; STRONACH, I. *Primary schools: the professional environment, Primary Review Research Survey 6/2*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2008. Disponível em <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/handle/2428/29232>. Acesso em 16 abr. 2011.

KINOSHITA, L.S.; TORRES, R.B.; TAMASHIRO, J.Y.; FORNI-MARTINS, E.R. (orgs.). *A Botânica no Ensino Básico: Relatos de uma Experiência Transformadora*. São Carlos/São Paulo: Rima/FAPESP, 2006.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan-abr. 2002, pp.20-28.

_____. La experiencia y sus lenguajes. *Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*, Nov 28-29, 2003. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, 2003. Disponível em <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>. Acesso em 16 abr. 2011.

_____. Carta a los lectores que van a nacer (con un prólogo que la justifica y un epílogo que le hace imprescindible). *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 27, n.52, jun.2009, pp.5-16.

Los padres son maestros. Disponível em <http://lospadresonmaestros.blogspot.com/2010/11/el-maestro-explica-lo-que-sabe-y-ensena.html> Acesso em 16 abr. 2011.

OLIVEIRA, E.K. O corpo da voz no corpo do texto: experiências de leitura em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 27, n.54, jun.2010, pp.57-64.

RYAN, C. Conversando com Lucy: a rizomática como prática educativa, *Pro-Posições*, 17, n.3(51), set./dez.2006, pp.117-136.

RYAN, C.; AMORIM, A.C.; KUSCH, J. Writing ourselves reflectively. *Reflective Practice*. 11: 2, 2010, pp.115-125.

VIEIRA, L.C.; GUARNIERI, M.R. O estudo das práticas de professores alfabetizadores no ensino da leitura e da escrita (1980 a 2005): "O mudar é muito difícil". *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 28, n.55, dez.2010, pp19-27.

Recebido em 27 de junho de 2011 e aceito em 13 de maio de 2012.