

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONOSCO ... COMO NOS FORMAMOS AO LONGO DA NOSSA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Teresa Sarmento/UMinho
Agência financiadora- FCT (FSE e MEC)
Simone Albuquerque da Rocha PPGedu/UFMT/
Agência financiadora- CAPES/OBEDUC
Rosana Martins/UFMT

Eixo 2: Formação continuada e desenvolvimento profissional de Professores da Educação Básica

sa.rocha@terra.com.br

Introdução

Compreendemos que, nesta sociedade, as rápidas transformações no mundo do trabalho exigem cada vez mais da escola e dos professores, novos conhecimentos teóricos, saberes, experiências e valores que os permitam (re)ver, pesquisar e transformar suas práticas, na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da educação, o que passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada, pela valorização profissional e pelas condições de trabalho dos educadores.

A partir de estudos sobre formação de professores, Flores (2015, p.144-145) comenta que um grande número de investigadores, ao longo das últimas décadas, tem se centrado na investigação sobre o processo de aprender a ensinar, proporcionando condições para “o futuro professor experienciar e refletir sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente”.

Nesse sentido, construir-se professor é um projeto intencional, que envolve conhecimento, teoria, proposta, metas, a fim de adequar-se ao contexto em que atua, sem desprezar o ambiente em que vivem e atuam os professores (TROJAN, 2008). Este processo de construção profissional é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, e exige a simbiose interna a cada um da ação, da experiência e da emoção, no sentido de se constituir como uma ação total de uma pessoa no desempenho de uma profissão específica. A ação total é aqui entendida na relação com o conceito de ‘fato social total’, definido por Setton (2009) como uma prática social vivida por uma dinâmica processual a partir da troca de bens e mensagens simbólicas entre agências e agentes socializadores, que envolve simultaneamente todos [e cada um] os indivíduos com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social.

Segundo Ferrarotti (2013, p.65), cada professor é considerado como um ‘universo singular’, explicando o autor que a pessoa (professor, no nosso caso) se encontra “totalizada’ e universalizada pela sua época, retotalizando-a ao reproduzir-se nela como

singularidade”. Ou seja, na concepção profissional em que nos baseamos, entendemos cada sujeito como singular mas numa individualidade que se realiza na interação com os outros (pares, crianças, comunidades) e com os saberes e circunstâncias específicos da profissão, num tempo determinado, definindo como objeto do nosso estudo “a substância viva de homens e mulheres em sociedade, as suas memórias e experiências de vida; por outras palavras, a história em construção” (FERRAROTTI, 2013, p. 33).

A profissão docente formaliza-se pela formação inicial e formação continuada. A formação inicial para a docência no Brasil, se dá com as licenciaturas e em Portugal adquirida com o grau de mestrado. Nos dois países, o acesso à profissão docente obriga a uma formação de nível superior, certificada por instituições do ensino superior, com a realização aprofundada de saberes específicos das áreas de especialidade bem como de saberes da área das ciências da educação.

A formação para o exercício docente constitui-se em um tema que desperta interesse de muitos teóricos deste campo de estudo, seja pela fragilidade dos projetos de curso de licenciatura, ou ainda pela ausência ou inconsistência de políticas públicas de formação, conforme afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p.90). Salienta Ghedin (2014) que a universidade é um locus privilegiado da formação inicial, e, portanto, precisa ser responsável por experiências inovadoras e não pode ter medo de errar. Para o pesquisador, a experiência que fica é aquela que supera a tradição justamente porque a consolida. Já Mizukami (2005; 2006) comenta que tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras e dependendo da concepção que se tem de processo de formação de professores, vai influir nas relações entre esses dois tipos de instituição. Somando-se às discussões, Gatti (2010), em suas análises sobre a importância da formação inicial a partir de pesquisas por ela coordenadas, ressalta as condições de oferta desses cursos, afirmando que a formação inicial apresenta um quadro preocupante. Afirma que “há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (GATTI, 2010, p.1371). Assim, “um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores e uma revitalização geral da profissão docente” (VAILLANT; 2003, p. 9).

Para atuar neste cenário, o professor tem que ser um articulador, empreendedor da própria formação e um pesquisador. Acerca disso Ghedin e Almeida (2008, p.131), ponderam que “a formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial”, elucidam que as produções a partir do envolvimento com a ‘neciação científica “[...] principalmente a partir da interação com sujeitos que já desenvolvem pesquisas e participam de grupos de pesquisa consolidados”.

Estes autores defendem que o processo do professor-pesquisador se dá também pela aproximação com outros elementos indispensáveis à construção de sua identidade, quais sejam: o ensino, a organização curricular e a própria escola.

A formação continuada, outro componente da formação docente, que se desenvolve no Brasil e em Portugal ao longo do exercício profissional, tem-se processado ao longo das últimas décadas em torno de duas lógicas: a lógica do desenvolvimento do sistema educativo e a lógica do desenvolvimento da profissão docente. A articulação entre essas duas lógicas poderá traduzir-se quer num desenvolvimento profissional efetivo, quer na melhoria da acção educativa em geral, o que facilitará o alcance de uma das finalidades deste tipo de formação, ou seja contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (NÓVOA, 1991, p.21).

Carlos Marcelo (1989), apresenta diversos modelos de formação contínua facilitadores de desenvolvimento profissional que nos interessa mencionar por serem pertinentes para a nossa posterior análise: formação baseada na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; formação através da inovação curricular e da formação centrada na escola; cursos de formação; investigação pedagógica. Estes modelos integram alguns princípios comuns que têm em vista atingir as finalidades atrás definidas: a necessidade de proporcionarem situações de conflito cognitivo; a importância de protagonismo do sujeito em formação; a pertinência de reflexividade crítica; a relevância da construção sustentada e partilhada do conhecimento. Para Marcelo (1999, p.26), afirma ser a formação continuada um espaço para refletir sobre “experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola [...]”

Assim, a formação continuada abrir caminhos “para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, sendo este o espaço em que os professores podem discutir sobre as tensões e os dilemas do mundo atual” (IMBERNON, 2011,p. 15).

Com quem se aprende a ser professor

Há uma diversidade de fatores que influenciam na constituição das experiências, vivências e atuação dos professores ao longo da carreira docente, entre estes, os diferentes contextos com que se deparam na profissão, os desafios que enfrentam, a cultura que partilham em suas histórias de vida a partir das culturas locais onde crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 1995, p.82).

Para Hargreaves e Fullan (2000), em termos de cronologia histórica, podem definir-se quatro fases definitórias da função e da aprendizagem de ser professor: a primeira, em que os considerados bons professores eram os que conheciam bem o seu ofício e

conseguiam pôr ordem nas suas classes, pelo que a sua inserção deveria processar-se ouvindo profissionais mais experientes, a quem cabia encorajar os mais novos; a segunda, pelos anos 1960, em que se considerava que a autonomização se aprendia na interação com outros, mas em que os processos de monitorização se processavam como forma de compensação dos *déficits* de conhecimento e experiência; o terceiro, numa fase de complexificação da função docente a par da criação de culturas colaborativas, em que a formação profissional dos professores é especialmente clarificada.

Nesta linha, ser professor implica ser formado e informado por imagens profissionais de práticas e de definição sobre o que se entende por ser bom professor, o que remete para a importância da construção da docência como actividade relacional. Por fim, na quarta fase, então contemporânea, fundamentada nas alterações sociais, políticas, económicas e culturais, ser professor comporta novos papéis sociais, o que remete, obrigatoriamente, para novas competências e atitudes: a promoção da pesquisa, a capacidade de trabalhar em parceria com atores sociais externos ao espaço escolar (pais, autarquias, outros elementos da comunidade), o lidar com a pedagogia de forma rigorosamente científica, a imprescindibilidade do trabalho em equipe, bem como a aprendizagem que se realiza na relação com as crianças (SARMENTO, 2003). Enfim, aprender a ser professor consiste em tema inesgotável de discussões que não pretendemos estender nesta parte do trabalho.

Sobre a pesquisa

A pesquisa, no âmbito do projeto de investigação *O que fazemos com o que fazem conosco ... identidades profissionais em (re)construção*, objetiva compreender como se repercutem na **construção de saberes** e na **ação profissional**, as alterações ocorridas nas últimas décadas, no que se refere à sociedade em geral, a políticas educacionais, legislação, alterações e mudanças institucionais, acordos internacionais, entre outras dimensões. Objetiva ainda investigar como o professor se percebe frente a tais mudanças, a quem atribui a aprendizagem da docência ao longo da profissão, e como consegue manter uma ação e prática docente de qualidade resultando nas aprendizagens de seus alunos, ou seja, como vai (re)construindo a sua identidade profissional. Os teóricos que subsidiaram os estudos nesta primeira fase foram André (2015) Gatti (2010) Sarmiento (2002; 2003, 2009), Passeggi (2003) Rocha (2012), Nóvoa (1991; 1992; 1997), Mizukami (2004; 205; 2006) entre outros.

Pretende-se focar a análise das narrativas destes professores em quatro dimensões, quais sejam: formação, experiência, interações e inserção em organizações. Neste texto, abordaremos em especial a dimensão da formação. Neste texto, traremos recortes em análise sobre a formação dos professores experientes, em exercício

docente, no sentido de compreendermos a quem atribuem suas aprendizagens ao longo da carreira.

A pesquisa se dá entre três instituições, com investigadoras da Universidade do Minho, em Portugal, da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis, e da Universidade de Évora, em Portugal. Os sujeitos são doze professores de crianças dos 3 aos 12 anos de idade, sendo quatro atuantes no Brasil e oito em Portugal, que têm entre 20 e 30 anos de ação/prática docente, sendo considerados como bons professores pela comunidade profissional.

A identificação dos mesmos foi realizada de forma deliberada, por consulta de vários elementos (colegas, gestão da escola, sindicatos), de forma a podermos garantir à partida que estamos perante profissionais ativos na sua permanente construção profissional. Baseadas na consciência de que “história implica passado, implica experiência” (SARMENTO, 2002, p.273), definimos à partida que tínhamos que selecionar professoras com um tempo alargado de serviço. Ao mesmo tempo, entendendo que “as identidades são entendidas como construções realizadas por cada agente social na interação com a multiplicidade de contextos de que participam” (ibidem), antecipamos que teríamos que escolher professoras com um número alargado de experiências socioprofissionais. Ainda que o investimento profissional seja um indicador muito subjetivo, realçamos como critérios para a sua seleção o reconhecimento dos pares, a inserção em projetos de animação comunitária, a participação em investigações, a seleção das suas escolas para a cooperação em estágios, as representações sociais que existem sobre as mesmas.

Em termos metodológicos optamos pelas narrativas biográficas, por considerarmos ser a abordagem mais adequada para a concretização dos nossos objetivos, no sentido de conhecermos pessoas no seu processo de construção profissional, no âmbito da sua inserção num grupo profissional em desenvolvimento na contemporaneidade, ou seja, que nos permita reconhecer “A fusão deste duplo movimento (que) significa reconstrução dialéctica entre a sociedade e um indivíduo em particular” (FERRAROTTI, 2013, 65).

Galvão (2005, 328) comenta que quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. Assim, o autor, baseando-es em Stephens (1992), afirma que a narrativa está imbricada a três componentes, assim descritos: “a História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado”. A seguir cita “o Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador” afirmando que se efetiva a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa entendida por André (2005)

como adequada para investigar junto aos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, como se expressam, a linguagem que adotam, sua cultura e as interações sociais que partilham. A coleta de dados foi efetivada por meio de entrevistas semi-estruturadas em ambiente natural, isto é, nos espaços onde atuam os sujeitos que terão nesta pesquisa os nomes fictícios de Prof^a Helena, docente do ensino básico, e a Prof^a Ádria, docente do Ensino Fundamental.

Intencionalmente, e porque expor a sua vida implica desgastes emocionais que podem ser agravados se o espaço em que é feito oferecer alguns constrangimentos, as entrevistas foram realizadas no espaço de trabalho das entrevistadas, também para, enquanto investigadoras, podermos conhecer o ambiente educativo em que as mesmas lecionam, procurando que as professoras se sentissem o mais à vontade possível ao narrarem espaços-tempos das suas vidas, assim como os horários das entrevistas que foram por elas agendados. A entrevista foi realizada em dois momentos, mediados por um espaço de duas a três semanas, de forma a possibilitar a transcrição da entrevista, a sua devolução às entrevistadas para sua ratificação e mobilização de novas memórias, na base da defesa feita por Nóvoa (1991, p.37), que numa metodologia qualitativa se tem que manter “uma responsabilidade social e ética (que) obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio”. Por outro lado, a cuidou-se para que a investigação se desse de forma colaborativa e com “envolvimento mútuo” pelo que o avanço da investigação dependeu da mútua concordância entre investigador e respondente (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 4). No primeiro tempo de entrevista, as questões foram lançadas de forma muito aberta, flexível, numa busca de interações orais directas, geradoras de confiança e de produção de informações (COHEN; MANION, 1990; POIRIER et al, 1995; BERTAUX, 1997). Cada entrevista foi então transcrita e sujeita a uma análise flutuante, no sentido de realizada ainda com alguma leveza, sem estar sujeita a grandes categorizações, mas no sentido de nos irmos apropriando dos conteúdos e do sentido das mesmas. O segundo momento, norteado por essa análise prévia, foi já mais direccionado, procurando delimitar questões concretas que nos ajudassem a garantir a recolha de dados respondentes aos objetivos pré-definidos no desenho da investigação. Assim, no presente texto, com base nas histórias de carreira de duas professoras do ensino fundamental (há uma correspondência entre o ensino fundamental do Brasil e o ensino básico de Portugal), buscamos responder às seguintes questões: como acontece a formação dos professores de crianças ao longo da sua trajetória profissional? Qual o papel dos professores na mobilização e reelaboração de novos conhecimentos? Com que finalidades? Quem é que os professores identificam como formadores ao longo da carreira? Quais as aprendizagens mais significativas identificadas pelos professores? Como veem a relação entre formação e ação docente?

Numa breve apresentação das duas professoras que integram este estudo, poderemos dizer que a Prof^a Helena se formou há 29 anos, numa Escola do Magistério Primário que na altura realizava a formação de professores em três anos, com um grau académico equivalente a bacharelato. Posteriormente realizou o Mestrado em Novas Tecnologias na Educação, na Universidade do Minho, tendo, ao longo da carreira, participado em diferentes formações na UM e noutros contextos organizadores de formação. Atualmente participa numa modalidade formativa internacional, no programa ERASMUS+, centrado também em TIC. Iniciou a atividade profissional seis meses depois de concluído o curso de formação inicial, tendo, no seu trajeto de carreira, passado por trinta e cinco escolas: uma de ensino privado (dois anos) e as restantes do ensino público, quase na totalidade no Distrito de que é natural, no Norte de Portugal. Atualmente, trabalha numa escola do município em que reside.

Por sua vez, a Prof^a Ádria formou-se no magistério do Ensino Médio em Minas Gerais, e após sua conclusão, fez um estágio sobre o método fônico que estava no auge de sua adoção. Depois mudou-se para o Mato Grosso onde passou a lecionar como alfabetizadora adotando o método fônico Casinha Feliz, destacando-se com esta proposta. Licenciou-se em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso, fez especialização em Literatura Brasileira e concluiu o Mestrado na UFMT em 2009, retomando seus estudos com outra licenciatura, em Pedagogia em 2014. É professora alfabetizadora no Ensino Fundamental, há 35 anos, tendo se aposentado da escola pública e atualmente atua em escola particular. Nunca se afastou da alfabetização, sua paixão de ensinar a ler a acompanha. Trabalhou em sua trajetória em duas escolas públicas e três privadas, todas no município de Rondonópolis, em Mato Grosso/Brasil.

O que narram as professoras sobre quem as forma ao longo da carreira...

Na sua longa e fluente narrativa, a Prof^a Helena não gasta muito tempo com referências à formação inicial; refere que foi realizada num período de transição na formação de professores, quando passa de um grau de ensino médio, numa Escola Normal, para o ensino superior, com o grau de bacharelado. Avaliando essa formação inicial como débil nalgumas áreas, sobretudo quando comparada com a formação e o conhecimento atual, no entanto, considera “que os períodos de observação e prática desde o 1.º ano foram essenciais para a minha formação. A aquisição de conhecimentos acontece quando nos deparamos com um “problema” e temos que encontrar estratégias para o resolver. Foi esta prática constante que contribuiu para a minha formação.”. Realça desses tempos a boa relação com os colegas, “o espírito de camaradagem entre os colegas, a partilha, a interajuda e o apoio em dias menos positivos”, aspetos fundamentais para a criação de um clima relacional no âmbito de uma profissão do

humano, em que a interação entre pares se pode constituir como fundante no campo da formação.

Ao longo do seu trajeto profissional, a Prof^a Helena realizou múltiplas formações, umas por procura voluntária, outras porque a isso obriga o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário – a formação contínua constitui um direito associado ao exercício da função educativa. Logo à partida destaca a realização da Licenciatura, curso que lhe garantiu um grau académico de nível superior, realizada de acordo com a regulamentação que permitiu aos professores que possuíam uma formação de grau de bacharelato ou equivalente, passarem a licença, o que veio na sequência das alterações exigidas para a formação de professores, onde pode aprofundar o seu interesse pelas novas tecnologias de forma a servir-se das mesmas na sua ação docente. Atualmente participa de um programa de ERASMUS+, numa network internacional, com professores gregos, polacos, usando parte do seu tempo de férias para a concretização de ações que lhe permitem atualizar-se no campo das TIC. Ainda que note grande interesse dos seus alunos por estas novas ferramentas, e reconheça o valor pedagógico das mesmas, sente que há grandes limitações na utilização desses instrumentos dada a fragilidade de recursos tecnológicos existentes na escola em que leciona. Como nos diz “É pena não poder serem I pads, porque o I pad tinha funções extraordinárias, mesmo ao nível da matemática. [...] há uma... tipo a nossa Moodle, mas eu acho que a nossa Moodle é estática, não é? É um bocado parada, que não há interactividade.”. Refere-se também ao desajuste existente entre as oportunidades que os novos recursos oferecem e a realidade socioeconómica do grupo com que trabalha: “Podemos marcar o trabalho de casa, por exemplo, se fosse possível com estes alunos, se eles tivessem todos net, marcar o trabalho, eles respondiam e ía logo, automaticamente via a resposta deles”. De qualquer forma, mobilizando a sua experiência e cruzando-a com os novos conhecimentos, procura rentabilizar ao máximo as oportunidades, procurando garantir a alfabetização informática, rentabilizando os recursos existentes, numa linha de superação de desigualdades sociais, o que ilustra da seguinte forma: “É pena não poder serem I pads, porque o I pad tinha funções extraordinárias, mesmo ao nível da matemática. O que nós estamos a utilizar de outra forma, através do Scratch. O Scratch e o Kodu, o Kodu ainda não conseguimos instalar aqui, mas o Scratch já instalámos. A relação que a Prof^a Helena estabelece com a universidade, acompanhando estagiárias dos cursos de formação de professores e participando em projetos de formação, garante-lhe participar de uma “nova cultura de formação de professores”, definida por Nóvoa como “troca de experiências e partilha de saberes [que] consolidam espaços de formação mútua” (id, 1997. p.26).

A professora Ádria apresentou-se como alfabetizadora há 35 anos e disse que a condição para ser alfabetizador é ser leitor. Para ela “gostar de ler”, é uma matéria prima, para ensinar a ler, por isso, o alfabetizador tem que ser leitor. Falando sobre sua formação e a que fatores atribui o conceito de professora que tem obtido bons resultados com as crianças, relatou que sua formação inicial foi muito boa, mas a primordial mesmo, foi a formação continuada, pois “a gente aprende muito na escola. No meu caso, a escola pública onde passei 90% do meu tempo de magistério público, foi muito expressiva e marcante a formação continuada de professores”. Ao solicitar que comentasse sobre isso, Ádria respondeu que nesta escola havia muita reflexão no grupo de professores, “havia mesmo um coletivo que discutia, lia textos, se apropriava das últimas produções e assim, essa formação foi muito importante na minha trajetória. Era uma escola militante na formação, aprendi muito lá!”.

Quando questionada sobre com quem se aprende a ser professor, Ádria respondeu que sua professora da quarta série foi marcante para a sua docência e referencial na forma como trata os alunos, sendo a afetividade um dado importante, em sua prática, atribuindo também boas lembranças à sua professora do Ensino Médio, afirmando que “em muitos momentos da docência, me vejo nela”.

Um outro componente central em sua formação, afirmou: “são as crianças, a gente aprende muito com as crianças”. Relatou que na atualidade, devido ao acesso a tecnologia e ao conhecimento pelas crianças “há muitos imprevistos na sala de aula hoje em dia, então o professor lida muito com o inesperado, cada dia é um novo dia, às vezes a gente prepara uma aula e a criança nos surpreende”. Salientou que forma-se também no Centro de Formação onde as discussões se dão em maior amplitude, com uma diversidade de escolas e de colegas. Disse a professora que com a política de inclusão, o professor tem que se atualizar, pesquisar, a educação é inclusiva, o que requer da gente mais estudos, mais pesquisa, “tem que ter um olhar inclusivo!”. A formação continuada com os colegas também é espaço de aprendizagens para Ádria, pois afirma que lá refletem sobre teóricos importantes e relatam experiências produtivas, assim como relatos de maus professores são referentes que aprende a não incorporar em suas práticas. Como salienta Mizukami (2004), a base do conhecimento para o ensino “[...] se torna mais profunda, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada com os pares”. A professora salientou que na escola particular onde atua, não há formação continuada e que ela tem procurado na universidade grupos de pesquisa e disciplinas no mestrado como forma de atualização, além de investimento pessoal, na continuidade da escrita de artigos, capítulos de livros; enfim, Ádria se define como professora pesquisadora. Acredita que os avanços que ela tem sobre os demais colegas se dá pela busca de atualização, pelo investimento em grupo de pesquisa e ao perfil de

professora pesquisadora. Ghedin e Almeida (2008) ressaltam sobre a importância de o professor ser um pesquisador, envolver-se com grupos de pesquisa e processos de interação entre pares que já produzem. Tais ações mobilizam saberes.

Os dados em análise na primeira fase da coleta de dados...

As narrativas de Ádria e de Helena vão tecendo os significados que dão aos modos de formar-se. Neste sentido, Passeggi (2003), resalta que o ato de narrar mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Conforme Martins (2015), essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida na vida de quem narra.

Os primeiros resultados da pesquisa evidenciam que são múltiplas as modalidades que os professores identificam como formativas, umas de caráter formal, outras mais informais, sendo que realçam em especial aquelas em que tiveram um papel ativo na sua escolha e com possibilidades de reelaboração da ação pedagógica. Verifica-se também que identificam áreas de formação muito focadas na sua atividade específica, ainda que mostrem que ao longo do seu tempo profissional vão encontrando oportunidades formativas mais abertas, com inserção em projetos, universidades, redes nacionais e internacionais, o que viabiliza um alargamento dos saberes até então encerrados pelos muros das escolas.

Nas narrativas recolhidas pode-se afirmar particularmente, importante a diversidade de filtragens que cada ator social faz da sua própria vida, sendo nosso propósito aceder a essa vida através da voz do próprio agente. Este 'contar-se', interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s), permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de casos individuais, salientando a voz de cada pessoa, que Nóvoa (1990,p.18) salienta como a possibilidade de fazer "reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído" .

As narrativas revelam também como as aprendizagens informais (com as crianças, os pares profissionais e as comunidades) constituem alicerces fundamentais para a construção de saberes profissionais. O cotidiano pedagógico suscita a pesquisa de novas modalidades formativas mas é, em si mesmo, formativo. A observação de como as crianças aprendem, a experiência de novas estratégias, a compreensão de como a comunicação com os pais pode colaborar na definição de formas de ajudar na motivação da criança e na sua aprendizagem.

As narrativas realizam-se num tempo específico, são, a um tempo, descritivas mas também muito avaliativas; o narrador não consegue contar sem julgar, sem refletir

tendo em atenção, neste caso, os seus novos conhecimentos, a evolução da ciência e, sobretudo, a sua experiência. A experiência integra ação e reflexão sobre ação, é esse cruzamento que gera conhecimento. Daí que a narrativa que estas professoras fazem do seu percurso formativo, é já muito analítico. Há, como se discorre dessa análise, uma linha condutora em cada professora que tem a ver com os seus interesses principais: na Helena, as TIC, na Ádria, a leitura. Decorre a compreensão de que o professor é agente ativo na construção da sua formação: ela pode ser acionada externamente mas só acontece de facto se se verificar uma interiorização da mesma na forma como cada um se vê e se projeta como docente.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*, Paris, Ed. Nathan, 1997.
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, Ed. Muralla, 1990.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19- 5, 1990. p. 429-433.
- FERRAROTTI, F. *Sobre a Ciência da Incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais*. Mangualde: Ed. PEDAGO e Ed. MULEMBA, 2013.
- FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.- abr. 2015.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problema. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-3132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.
- GHEDIN, E. Aprender a ensinar na profissão docente. *I Seminário OBEDUC/2014* (Projeto 24.232)/PPGEdu/UFMT, em Rondonópolis-MT, em fevereiro de 2014. Conferência de abertura.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. de. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, S. A. (Org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá. EDUFMT, 2008.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Entering in the millennium. Theory in Practice*, vol.39, nº1, 2000.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos In:

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO, C. G. *Introducción a la formación del profesorado*. Teoría y Métodos. Sevilla Ed. U. Sevilla, 1989

MARCELO, C. G. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.

MARTINS, Rosana Maria. *Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora*. 2015. 285f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v.29, n.2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufms.br/revce>>. Acesso em: 28 maio 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, vol. 1, n.1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em:<www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 14 maio 2012.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. pp. 9-33

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Ed. Dom Quixote. 1997.

PASSEGGI, M. C. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. *Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set./2003*. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acessado em: 18 mar. 2011.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBANT, P. *Histórias de Vida - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1995.

ROCHA, S. A. Formação de licenciandos e consituição docente. *Relatório de Pós-Doutorado*, PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. São Paulo, 2011, 98f.

SARMENTO, T. *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Col. Ciências da Educação, IIE, nº47, 2002.

SARMENTO, T. De estudante a educadora de infância: expectativas e ansiedades no processo de inserção profissional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, nº8 (vol 11), ano 7, pp. 1242-1253, 2003

SETTON, M. da G. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, 2009. p.296-307.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.- jun. 2008.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe Partner ship Revitalization in the Americas. N. 25, outubro de 2003.