

## Palavras Iniciais

*Signifier vitalement une vie est un acte vital de création, de co-creation de traits d'union entre soi et la vie, celle des autres et celle du monde. C'est un acte de naissance, de co-naissance, signant peut-être l'aboutissement ultime d'une des dernières étapes métamorphosants de l'existence.*

(Gaston Pineau, 2012, p. 184)

Neste texto falamos do papel das narrativas na construção da identidade de futuros docentes, tendo em conta a sua natureza dinâmica e biográfica e, portanto, a refiguração que ocorre tendo em conta processos de aprendizagem que acontecem ao longo da vida. Assumindo o quadro da pesquisa biográfica em Educação e a corrente das histórias de vida em formação, incluímos estudos atuais que guiam a investigação que fazemos e orientam, simultaneamente, a docência e a formação que promovemos na universidade. Consideramos que através de uma racionalidade narrativa se podem perceber ritmos, momentos, unidades ou descontinuidades, abrindo espaços de compreensão que a humanização da formação e da investigação reclamam. Falar da formação de docentes é, nesse sentido, falar de como, onde e com quem o professor aprende e se desenvolve, mas também contribuir para a sua auto compreensão, num quadro interpretativo que os próprios mobilizam para dar sentido às suas experiências e revelado na narração. Para tanto, advogamos uma necessidade de efetiva participação, de construção partilhada de conhecimento e de reconhecimento da sua agência na formação e na construção do profissional, sem esquecer um desenvolvimento curricular que incorpore, sujeitos, contextos e saberes com voz na universidade, ao mesmo tempo que se promove a reflexão e a mudança.

Com o título *Traços de vida e(m) narrativas de (trans)formação*, pretendemos destacar compromissos e implicações de um modelo de formação profissionalizante e, conseqüentemente, de um curso que, simultaneamente, profissionaliza e sustenta uma formação de educadores/professores<sup>1</sup>. Ao mesmo tempo, com base nas nossas práticas docentes, assim como nas investigações que temos vindo a desenvolver e nas teorizações que temos analisado, afirmamos o valor e a vitalidade da pesquisa biográfica,

---

<sup>1</sup> Explicitaremos, mais adiante, que este docente, educador/professor, é um perfil profissional que tem especificidades que desafiam a epistemologia da profissão de educador de infância, assim como a de professor, uma vez que é um monodocente cujo mestrado lhe confere habilitação e acesso ao trabalho com crianças de uma faixa etária entre os três e os dez anos de idade, como educador de infância ou como professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas sem integrar um grupo profissional, o que entendemos ser ética e profissionalmente questionável e mesmo prejudicial a uma construção identitária.

pretendendo, também, oferecer subsídios para a sua afirmação como fenómeno e método, como reivindicam, por exemplo, Clandinin e Connely (2000), Josso (2002), Kelchtermans, Ballet & Piot (2009) ou Delory-Momberger (2016). Nesse sentido, muitos estudos sobre os professores e a sua formação também anotam a urgência de se mobilizarem memórias, emoções ou experiências curriculares na formação, remetendo para a história de vida o importante papel de movimentar processos de autoconsciência da própria identidade cultural, de expressão de palavras com efeitos libertadores ou de permitir a hétero-formação e que a experiência do outro fique mais próxima de si (NÓVOA, 2004; MOREIRA & CANDAU, 2005).

O lugar de onde falamos é Portugal e perpassamos a ideia que na contemporaneidade, docência e investigação na universidade não devem, e não podem, separar-se nem separar, mas sim comprometer-se com currículos que promovam a emancipação e a autonomia das pessoas que se acompanham em processos de aprendizagem e, conseqüente desenvolvimento, de si, de outros e dos contextos que habitam nos seus ciclos vitais. Ou seja, rejeitando visões deterministas e assumindo dificuldades e limites, na senda de propostas de autores como Apple (1987), Ellsworth (1997), Kumashiro (2002), Moreira e Candau (2005), Alonso e Silva (2005) ou Alleit (2018), entre muitos outros, defendemos que a formação de educadores/professores pode, e deve, oferecer e garantir possibilidades de criação e ação, a todos os que participam da sua edificação. Servem-nos as ideias de aprendizagem como um processo de transformação, a formação assente em visões holísticas numa ecologia de saberes que a sustenta e, conseqüentemente, que as dinâmicas e vivências curriculares podem ocorrer em movimentos contrários, ou pelo menos diferentes, daqueles que são impelidos por normativos, pela hegemonia académica d(n)a formação ou pela epistemologia de saberes disciplinares. Estes são aspetos que movendo o nosso pensamento e ação na formação de professores, temos vindo a afirmar em textos anteriores, como por exemplo, Folque, Leal da Costa e Artur (2016), Leal da Costa & Nunes (2016), ou Leal da Costa & Sarmento (2018). Aqui, roubando palavras a Moreira & Candau (2005), destacamos a intenção de “propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma reflexão antropológica e estimule a entrada no mundo do outro” (p. 53).

Importa, porém, esclarecer que a complexidade de que se reveste esta problemática, ou mesmo o que entendemos por complexidade e(m) formação, não se esgota nesta reflexão nem naquelas que temos vindo a realizar. Sabemos já se pensou repetidamente e que muito mais há para conhecer e mudar, combatendo repetições. Com

Ellsworth (1997) ou Kushimaro (2002), postulamos ser deveras importante ter em conta as distâncias que existem entre o professor e o seu ensino, entre aprender e fazer aprendizagens, entre quem os professores pensam que os alunos são e quem eles são realmente, ou entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. Reconhecemos que o simplismo muitas vezes preside à incerteza com que se responde, tendo por base apenas o que se conhece, percepções ou crenças inerentes ao que é conhecido ou conhecível, conduzindo recorrentemente à perpetuação do controle sobre quem se quer que os alunos sejam, o que eles devem aprender ou como se quer que os alunos se comportem, mesmo quando falamos do papel da investigação e da reflexão na formação dos professores. Julgamos que trabalhar num estado de permanente incerteza, afinal, causa resistências, enorme desconforto e apesar de reflexões continuadas escritas em textos publicados, dificilmente encontramos construções de conhecimento com a voz de estudantes. Isto contraria o que defendemos alinhados com Freire (1975, 1997), ou seja, uma emancipação e autonomia que a mundivisão alargada e a mediação do mundo propiciam, que atenuem relações de poder e de saber e que valorizem os profissionais e a profissão.

Acreditamos que para um paradigma de escuta perpassar no seu trabalho, com as crianças, com outros adultos e ganhar sentido a reflexão na, sobre e para a formação, o *isomorfismo pedagógico* e mesmo a pedagogia veiculada, terão que passar pela escuta e pela comunicação dialógica com construção de significados em conjunto. Sustentamos, pois, que uma formação de professores nos exige pensar e agir contra reproduções, valorizando relações sociais e processos comunicacionais que facilitem a promoção de interações e as transições, para todos os que participam e erguem tal projeto. Como refere Kumashiro (2002), esse percurso provavelmente exigirá que cada um e todos, incluindo os docentes da universidade, reconstruam ideias de *bom ensino*, percebendo a formação como processo envolvente de educadores e educandos que assumem papéis diversos. Neste caminho, complicam-se em permanência as respetivas identidades, conhecimentos e práticas, que, afinal, são primeiramente de vida humana. Porém, estes amplos ângulos de visão, permitindo-nos reconhecer a vasta problemática que envolve processos de formação e de mudança, impedem-nos, naturalmente, de a abordar em toda a sua extensão, o que implica opções e manifestos rumos neste capítulo.