

APRENDIZAGENS DOCENTES: PARTILHANDO REFLEXÕES DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO

LEARNING TEACHERS: SHARING REFLECTIONS OF A RESEARCH-TRAINING

Sandro Tiago Figueira¹

Resumo: O presente texto tem como intenção problematizar os resultados de uma pesquisa-formação, em nível de Mestrado, na qual promovemos um questionamento das práticas e processos formativos em serviço, na perspectiva de três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, à luz da abordagem biográfica através das histórias de formação. A partir dos diálogos teóricos com Fontoura (2009c, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009), Josso (2004; 2010), Monteiro (2006, 2007, 2008), Morin (2000), Souza (2008; 2010; 2011) e Tardif (2010) buscamos entender como o professor implica consigo mesmo na busca por processos formativos em serviço, denominados de formação continuada.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pesquisa-Formação. Histórias de Formação. Desenvolvimento Profissional.

Abstract: This paper has the intention to question the results of a research training at Masters level, which promote a questioning of practice and training processes in service from the perspective of three teachers of the first segment of the school in light of the biographical approach through training stories. Dialoguing theoretically with Fontoura (2009c, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009) Josso (2004; 2010), Monteiro (2006, 2007, 2008), Morin (2000), Souza (2008; 2010; 2011) e Tardif (2010) we intend to understand how teachers develop their own involvement with in service formation processes called continuous development.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFP-UERJ
Faculdade de Formação de Professores da UERJ
Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro
e-mail: figueiratiago@hotmail.com

Keywords: Continuing Training of Teachers. Research-Training. Stories of Teaching. Professional Development.

Descortinando a investigação e o despertar pelo tema

Estudos sobre formação docente em serviço, tanto no Brasil quanto no exterior, apontam para a importância de fomentar processos formativos que promovam a conscientização e reflexão, como nos trazem Alarcão (2008), Schön (1995), Zeichner (1998, 1995) e Josso (2004, 2007, 2008, 2010a, 2010b), entre outros, seja pelo re-exame das crenças pedagógicas, pela narrativa das histórias de vida, pela análise dos campos de conhecimento ou pela investigação das condições sociais e históricas que a profissão vem atravessando.

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor se constitui na totalidade, isto é, um sujeito que é construído nas dimensões cognitiva, afetiva e social e que em seu cotidiano exercita o saber, o fazer e o pensar. Assim, neste trabalho, compartilhamos da ideia de que os saberes profissionais docentes são constituídos por uma diversidade de matizes e origens.

No entanto, para a tomada de consciência perante esses saberes, são necessárias reflexões referenciadas às aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida (JOSSO, 2010a). Esta autora destaca a importância de compreendermos nosso processo de formação para autoconscientização e, assim, possibilitar um movimento de intervenção no ato de agir.

Dessa forma, intencionamos entender como as professoras² implicam consigo mesmas na busca por processos formativos em serviço, denominados de formação continuada. Assim, indagamos:

2 Optamos pelo gênero feminino, pois refletimos na e sobre a formação de três professoras.

quais são as mobilizações³ que as professoras efetuam a si próprias na busca por formação continuada?

Em nossa pesquisa, reconhecemos a invenção de si, principalmente por favorecer a descoberta e a apropriação pelas professoras, de suas histórias e percursos de formação, num contexto multifacetado. E tal apropriação possibilita uma conscientização das próprias potencialidades, levando-as a um fortalecimento do estar na profissão.

Consideramos que a análise das trajetórias de formação docente faz emergir concepções sobre o trabalho do professor entrelaçado em suas práticas cotidianas, proporcionando riquíssimas pistas para a formação e profissionalização desses docentes. Torna também possível andar em territórios que revelam a historicidade das experiências vividas, levando-as a ressignificações, fortalecendo o professor no embate de sua formação, implicando e re-implicando-o na busca do entendimento de si e de sua ação cotidiana.

Os docentes, em suas ações pedagógicas, expressam os conhecimentos apreendidos nos cursos de formação e também no emaranhado de vivências significativas. A gênese de suas práticas relaciona-se nas diversas experiências de aprendizagem vividas nos mais diferentes contextos sociais. Articulam-se, nesse ínterim, as aprendizagens desenvolvidas em situações da vida cotidiana e as aprendizagens formais.

Nesse sentido, o espaço de formação necessita tornar-se um *lócus* da reeducação de nossos sentidos ligados à nossa existência. Para isso, precisa tomar a realidade social no qual os professores e os alunos estão inseridos, possibilitando um processo formativo comprometido com a transformação social.

A formação, nessa semântica, precisa estar imbricada com a invenção, ou seja, com a capacidade criativa dos sujeitos, na relação com

3 Conceito desenvolvido por Tardif (2002), transmite a ideia de movimento.

as experiências pelas quais passamos e a forma como nos tocam. Dessa forma, agregamos o contexto escolar com seu entorno, promovendo práticas pedagógicas mais significativas.

Vemos, também, que os processos de formação continuada referem-se a uma dimensão complexa da docência, que envolve posicionamentos políticos e tensões, algumas vezes em esferas que não dizem respeito diretamente ao fazer docente. Queremos dizer que as formações em serviço, que ignoram os propósitos dos professores, podem ocasionar resistências, que passam a ser entendidas e interpretadas pelos formuladores de tal processo como ausência de comprometimento ou falta de interesse desse profissional. Perde-se, dessa forma, uma valiosa oportunidade de mergulhar os professores num processo de re-criação de práticas pedagógicas através da reflexão sobre o ser e o fazer.

Aprendemos que o desafio que se coloca refere-se ao pensar em dialogicidade⁴ com o fazer, no que tange ao conhecimento consciente, indagador, que se torna forte, inovador, político, que desperta a compreensão de si e que seja provocador de novas maneiras de agir, pois a formação,

tem de viver numa tensão difícil, mas profundamente estimulante, entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento institucional de cada um. Só essa tensão é criadora. Só ela permitirá abrir novas vias para a formação de adultos (NÓVOA, 2010, p. 183).

Conforme já visto, não podemos mais reduzir a formação de professores aos espaços formais e organizados para esse fim. A profissionalização necessita ser concebida antes, durante e depois do processo sistemático de formação. Necessitamos concebê-la como processo

⁴ Conforme Freire (1987), apreendido enquanto um encontro.

de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada.

Concebemos por formação um processo de sensibilização e não de formatação de sujeitos distintos. É encontrar-se através das experiências vividas. Assim, o processo formativo não deve ser entendido em função de seu fim, de seu estado final, mas um processo que permeia toda a vida profissional do professor.

Gauthier (1998, p. 20) nos alerta quanto aos obstáculos que historicamente se impõem à docência: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Para o autor, “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Logo, torna-se um desafio da profissionalização docente evitar esses erros, reconhecendo o professor como profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Utilizamos o termo formação continuada no intuito de expressar o processo de formação docente pós formação inicial. Segundo Engers (2008), quando se trata de um tema como educação continuada, contínua ou permanente, a nomenclatura pode variar, mas a ideia é a mesma em qualquer espaço territorial. A formação continuada tem sido muito pesquisada e discutida (ALARCÃO, 2008; ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ, 2004; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2000; ZEICHNER, 1998, entre outros), ressaltando que esta não se reduz às ações de reciclagens, mas sim se constitui “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (ALARCÃO, 1998, p.118).

A formação continuada, concebida aqui como espaço-tempo constituinte do desenvolvimento profissional docente, possui um amparo legal na LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando o que já determinava a Constituição Federal de 1988, estabelecendo a inclusão da formação nos estatutos e planos de carreira docente e o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive na carga horária do professor. Esses horários são reservados para estudos, planejamento e avaliação. No Art.13, inciso V, a LDB enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, ou seja, vincula a formação aos deveres profissionais.

Defendemos, assim, a necessidade de articulação entre as políticas educacionais, práticas e os contextos sociais. Destacamos que essa articulação, ao basear-se nas contribuições e apontamentos das pesquisas e discussões, poderá propiciar cursos de formação mais efetivos e significativos para os docentes que deles participam.

Trajectoria metodológica e seus interlocutores: articulando conceitos para a compreensão da formação continuada docente

Conscientes de que a definição de um quadro teórico rígido a priori pode engessar uma pesquisa qualitativa, concebemos inicialmente este referencial como um ‘esquema conceitual’, visto como limite e margem às nossas reflexões, pois sabemos que, tanto no decorrer da pesquisa quanto nos relatos a ela pertinentes, outras articulações acontecem. Contamos com o apoio de Alves Mazzotti e Gewandszajder (2001, p. 158), quando afirmam que a definição prévia de “uma direção teórica, não impede que outras categorias teóricas sejam posteriormente acrescentadas, desde que estas não sejam incompatíveis com a posição anterior”.

Dessa forma, dialogamos aqui sobre nossa questão principal com Fontoura (2009c, 2011a, 2011b), Freire (1987), Garcia (1999, 2009) Josso (2004, 2010a, 2010b), Monteiro (2007), Morin (2000), Souza (2008a), Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009).

Para pensar o conhecimento, mergulhamos em Morin (2000), que descortina aspectos antes encobertos. Em sua acepção, o conhecimento é uma interpretação limitada de nossos sentidos, estando em contínua reconstrução e sendo passível de erros. Assim, de acordo com o autor, na formação de professores precisamos focar o “conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento” (MORIN, 2000, p. 31), não fragmentando as dimensões individual, social e histórica que constituem esse sujeito.

Com Morin (2000) podemos apreender o ser humano com sua singularidade e multiplicidade, promovendo dessa forma o pensamento complexo, entendido como um diálogo entre os sentidos inesgotáveis e o real, envolvendo o olhar para consigo, com a sociedade e com a natureza de forma integrada. Morin (2000) afirma que a educação de hoje se manifesta numa divisão; de um lado a escola e do outro a vida, apesar de as problemáticas que as envolvem serem globais. Essa afirmação nos leva ao entendimento da inseparabilidade entre sujeito e conhecimento, ou seja, propõe o exercício do sujeito implicado no conhecimento.

Trazemos Tardif (2010) e Tardif e Lessard (2009) para compreendermos as questões dos saberes profissionais e sua relação com a formação de professores, pois de acordo com seus estudos, ao levarmos em conta o conhecimento do trabalho docente articulado com o contexto social que o permeia, desconstruímos a ideia tradicional de que os professores não são autores de sua ação cotidiana, sendo somente transmissores de saberes produzidos por outros. Defendem os autores que os professores devam ser considerados sujeitos do conhecimento.

Ao reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento, Tardif (2010) afirma que precisamos dar o direito a esses profissionais de dizerem algo a respeito de sua própria formação, como também levar em consideração seus interesses, pontos de vista e necessidades. Nessa perspectiva, conduzimos a linha de pensamento da presente investigação objetivando uma formação que promova um sentido e significado às professoras.

Josso (2004) nos auxilia a entender as acepções de experiência e vivência, afirmando que a distinção entre estas permite ampliar as dimensões inconscientes da experiência. Para ela, a vivência está relacionada aos acontecimentos que tocam os sujeitos, mas que muitas vezes não são assimilados pela consciência. Para que uma vivência possa atingir o nível de experiência, é necessário realizar um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu. Dessa forma, algumas experiências e vivências do cotidiano docente, como ensino, aprendizagem e papel do professor, entre outras, podem se beneficiar de uma ressignificação através das narrativas das histórias vividas, promovendo uma abertura de espaço às múltiplas possibilidades de ser e de constituir-se a partir de si mesmo.

Com o exposto acima nos aproximamos do conceito de experiência formadora elaborado por Josso (2004), entendido como uma articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A experiência, nessa perspectiva, não pode ser concebida como um adorno da formação, mas, sim, uma referência potencial que dinamiza movimentos de apreensão e avaliação de situações como, também, de promoção de novos conhecimentos.

Em Souza (2010), vemos que a formação configura-se como um problema político, filosófico e histórico situado, envolvendo dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão e sobre a profissão. O autor destaca que compreende a formação “como um movimento constante e contínuo de construção

e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2010, p.159), que integra a construção da identidade social, pessoal e profissional demarcando a autoconsciência.

Aprendemos, assim, mais uma vez, a formação continuada dos professores como um processo permanente que ocorre ao longo da vida, no qual se entrecruzam diferentes saberes e fazeres e que necessitam de uma problematização. Em nosso caso, defendemos o uso das narrativas e relatos das professoras no intuito de clarificar as histórias de formação, pois, de acordo com Souza (2008a, p. 85), “a narrativa abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação, partilhar experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico”. O autor afirma que a abordagem experiencial, através do trabalho com histórias de vida, confronta-se com os métodos baseados na racionalidade técnica, colocando o sujeito no centro de seu processo de formação, valorizando as experiências formadoras como possibilitadoras de orientação e reorientação profissional.

Esta investigação se enquadra na pesquisa-formação por propiciar tanto ao formador quanto aos sujeitos em processos de formação, significar suas histórias de vida, por meio das marcas experienciadas nos contextos formativos (SOUZA, 2008a). Acreditamos que, resgatar as histórias de vida dos professores, seus percursos e processos formativos, proporciona refletir e ressignificar suas concepções, modos de ser e atuar, tanto pessoais quanto profissionais.

Vemos, assim, que a inserção da narração sobre as trajetórias formativas na formação continuada sinaliza para um processo que dialoga, na perspectiva de Freire (1987), e, ao mesmo tempo, entrelaça as experiências pessoais e profissionais dos professores, profundamente articuladas com os contextos sociais. O autor complexifica a questão da dialogia na obra “Educação como prática de liberdade” (1999), ao

imbrica-la à dinâmica de conscientização, afirmando que é possível desenvolver a consciência humana a partir da apropriação crítica da realidade, num processo intra e intersubjetivo elaborado nas condições existenciais da vida.

O desenvolvimento profissional docente tem sido objeto de estudo recorrente nas pesquisas educacionais sobre a formação de professores (por exemplo, em NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1995; MONTEIRO, 2007; GARCIA, 2009; FONTOURA, 2011a), principalmente pelo entendimento de que a atividade docente se constitui por uma diversidade e uma dinâmica que não é determinística nem unicausal.

Nesse sentido, reconhecemos o desenvolvimento profissional não como um conceito unívoco ou isolado de um contexto mais amplo, mas, sim, uma categoria que possibilita “um estudo de influências combinadas e não de influências unívocas ou dominantes” (HUBERMAN, 1995, p. 55), que leva os professores à construção de uma visão crítica e reflexiva diante de toda sua história profissional, através de um processo individual e coletivo.

O contexto sistemático de coleta de dados foi um Centro Integrado de Educação Pública, conhecido como Ciep, com todas as especificidades estruturais desses centros. Utilizamos a nomenclatura Ciep, uma vez que é dessa forma que os alunos, professores e a comunidade se referem a essa escola.

Em síntese, nossa investigação no espaço da escola básica ocorreu pelas seguintes etapas: a primeira consistiu numa entrevista narrativa (SOUZA, 2011) individual, na qual propusemos às professoras, sujeitos da pesquisa, narrarem aspectos relacionados à sua formação, ao seu cotidiano pessoal/profissional, mobilizando suas recordações de modo a nos levar a identificar os movimentos de formação e autoformação.

A segunda se desenvolveu por meio do encontro de discussão filmado com as professoras e o pesquisador no qual problematizamos

elementos das narrativas orais, possibilitando uma reflexão sobre os percursos de formação, complementando os dados anteriores. Esse encontro ocorreu no dia 27/09/2011, na própria escola. A escolha do dia e local se deu por solicitação das professoras.

Sustentamos nossa opção do encontro filmado, pois, segundo Erickson (apud FONTOURA, 1997), os dados coletados em vídeo têm se mostrado bastante efetivos em situações de pesquisa, proporcionando um desvelamento que vai além do registro escrito, agregando a complexidade de fatores que intervêm na questão de estudo. Entendemos que esse movimento possibilitou a passagem das narrativas e de sua singularidade para uma reflexão sobre formação no coletivo.

A terceira etapa consistiu na análise dos dados, momento em que cruzamos os dados obtidos analisando as mobilizações apontadas pelas professoras e pelo grupo reunido. Agregadas a essa terceira etapa, temos as observações registradas em um caderno de campo das salas de aula, assim como as fotografias registradas do dia a dia docente.

Acreditamos que o resgate dos processos de formação que as docentes percorrem possibilita um tensionamento das atuais propostas de formação continuada. É nesta perspectiva que esta investigação se desenvolveu, dando visibilidade ao trabalho da memória, que a partir das narrativas articulou a subjetividade e a profissionalidade no processo de desenvolvimento da pessoa-professor/a.

Itinerários da pesquisa em diálogo: construindo caminhos para a formação permeada de sentido

Nossa ótica de investigação buscou formas de compreender a formação continuada a partir das mobilizações docentes, em que procuramos entrelaçar memórias e narrativas de formação das professoras no intuito de tecer fios que revelassem as dinâmicas formativas na realidade concreta da prática cotidiana.

Dessa forma realizamos, no primeiro momento, a entrevista narrativa (SOUZA, 2008a, 2011) com as três professoras, as quais foram convidadas a narrar sobre alguns aspectos de sua formação e do cotidiano escolar, mobilizando suas recordações, saberes e fazeres.

Em seguida, iniciamos o trabalho de transcrição para posterior análise por meio do processo de tematização (FONTOURA, 2011). Nesse processo, elencamos como temas: Formação enquanto compromisso com o trabalho e não com as exigências externas, Formação enquanto processo de investir em si e Formação enquanto processo de implicar-se.

Percebemos que as vozes das professoras revelavam algumas pistas sobre o que as mobilizava e o que despertava o interesse em fazer uma formação continuada. Trazem elas que o que as motiva é o próprio contexto de trabalho, isto é, a vida na escola e não necessariamente cursos denominados de reciclagem, capacitação ou atualização. Trazem, ainda, o compromisso com a aprendizagem do aluno, o que as leva a mudar suas formas de ser e agir, isto é, o implicar-se em seu cotidiano, como potenciais fontes de mudanças.

Identificamos, dessa forma, o lócus de ação docente como o espaço-tempo onde o professor se constrói e reconstrói e ao mesmo tempo se desenvolve pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, a partir dos indícios assinalados acima, evidenciamos a reflexão pautada na sala de aula como uma dimensão que pode promover no professor a mobilização por formação contínua. Assim, optamos por fazer, na própria escola, um encontro de discussão filmado sobre a formação, no intuito de melhor clarificar os elementos trazidos nas entrevistas individuais.

Buscando uma interlocução entre as narrativas e as imagens do agir pedagógico das professoras, efetuamos uma reflexão crítica acerca das mobilizações docentes (TARDIF, 2002), a partir da observação participante, por nós efetuada, das salas de aula das professoras. Essa

interlocução poderá trazer outras formas de pensarmos na e sobre a formação a partir da escola.

Com o diálogo entre agir e as narrativas das professoras buscamos a construção de conhecimentos que se pautasse no real de forma coletiva. Um conhecimento que partisse do (re)viver de cada uma das professoras desta pesquisa, tecida na complexidade que entrecruza a formação e a mobilização.

A partir das narrativas das professoras articuladas às observações, entrelaçamos investigação, acompanhamento e vínculos, aspectos esses destacados respectivamente por Alessandra, Vanda e Viviane, como dimensões mobilizadoras.

Podemos inferir que os três termos, investigação, acompanhamento e vínculos atrelam-se ao conceito de busca desenvolvido por Josso (2008, p. 20), que fala da busca pelo conhecimento tecida pelo projeto de vida e profissão, que está enredado na busca de si, que não é solitária e que vai no sentido da “procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento”.

Apresentamos, agora, a segunda etapa de nossa investigação que se desenvolveu através do encontro de discussão filmado com as professoras e o pesquisador, no qual problematizamos elementos das narrativas orais, possibilitando uma reflexão sobre os percursos de formação, complementando os dados anteriores por solicitação das professoras.

Nas leituras das cenas, registramos por escrito o modo como cada professora interpretava as situações junto com suas reações, as interações que estabeleciam entre si, as expressões faciais e seus comentários. Acreditamos que estes aspectos podem favorecer o entendimento da prática pedagógica e das mobilizações formativas por ela propiciada, com suas múltiplas variáveis e seu dinamismo.

Da análise dos dados em vídeo, destacamos como temas: O trabalho coletivo e suas implicações no contexto escolar, Interligando a

formação continuada docente na relação diária com os alunos e Práticas docentes e conscientização.

Nas cenas analisadas articuladas às narrativas das professoras, podemos visualizar que o contexto escolar e toda sua dinamicidade de relações podem possibilitar a transformação das experiências docentes em elementos para potencializar o agir pedagógico, assim como também proporcionar um movimento de rever os referenciais e as próprias condutas. Para tanto, torna-se necessário existirem espaços para os professores (com)partilharem saberes, debaterem problemas e produzirem alternativas para um caminho mais fértil no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de formação continuada precisa pautar-se nas aprendizagens efetuadas pelos professores e professoras em seu contexto de trabalho, pois com elas orientamos nossas ações no cotidiano e damos sentido ao estar/ser docente. Trata-se de reconhecer essa formação como movimentos de desenvolvimento da autonomia docente, de criação e recriação de práticas necessariamente refletidas e embasadas, onde se situam e são construídos os saberes e fazeres da profissão.

Considerações sobre a formação continuada num continuum de sentido

Identificamos, com as reflexões empreendidas neste trabalho, que o ponto de partida das mobilizações por formação continuada docente emerge do contexto do trabalho conjugado às interações professor-aluno e professor(a)-professor(a). Afirmamos que, do contexto escolar com suas múltiplas interações, emergem as necessidades como também as possibilidades de atuação. Torna-se necessário enfatizar o aspecto coletivo que atravessa as mobilizações docentes, no qual o redimensionamento individual atravessa o coletivo, tecendo-se por

partilhas e reflexões sobre as experiências e conhecimentos construídos por todos e por cada um/a.

Entendemos que não há uma resposta fechada, exata, mas, sim apontamentos que descortinam possibilidades de compreensão sobre as mobilizações por formação continuada. Não pretendemos apontar conclusões definitivas, uma vez que muito há para se entender sobre as experiências e o desenvolvimento profissional docente. Estamos conscientes de que uma gama de experiências formadoras estão a acontecer, assim como o desenvolvimento segue enquanto práticas pedagógicas ocorrem.

Aprendemos que precisamos formar docentes críticos, com consciência de seu papel na sociedade e pesquisador de sua própria prática, percebendo sua ação cotidiana como um *lócus* de construção de saberes, onde se constrói e reconstrói seu percurso.

O isolamento entre a formação e realidade social destitui do professor a capacidade de pensar a ação pedagógica, de compreender os mecanismos de reprodução de desigualdades nas práticas pedagógicas, impedindo-o de intervir na (re) construção da realidade.

Os resultados de nossa investigação apontam para a necessidade de compreender o desenvolvimento pessoal e profissional do professor atrelado às experiências cotidianas. Sendo assim, defendemos que a formação continuada esteja voltada para a produção de saberes e não por um consumo acrítico, mas, sim, partindo das reais necessidades, baseando-se nos diversos aspectos do que se passa no local do trabalho, tomando a realidade em que a escola está inserida.

A contribuição de nosso trabalho para o campo da formação de professores e professoras reside no fato da fertilidade e potencialidade do coletivo nas dinâmicas formativas, uma vez que a ausência do outro dificulta a (re)criação de ideias e de outras formas diferentes de atuação. No coletivo, ampliamos a percepção que temos de nós mesmos, dos

colegas e dos alunos, entendendo todos como sujeitos que coletivamente (re)constroem conhecimentos.

Compreendemos, assim, que a formação continuada pode ser realizada de diferentes formas, desde a prática cotidiana, passando pelas reuniões ou centros de estudos, nos diálogos realizados no corredor ou no recreio, nas leituras e estudos. Queremos dizer que a dinâmica formativa necessita reconhecer o professor como protagonista, ator e autor de sua formação, produtor de um saber rico de sentido. E, por ser significativo, esse saber deve ser convidado a adentrar nas instâncias formativas, produzindo formas verdadeiras de desenvolvimento.

Referências

ALARCÃO, I. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, M. (Org.). Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, nº 68, dez. 1999, p.301-309.

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. Página 77–96. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 03 set. 2010.

FONTOURA, H. A. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. In: FONTOURA, H. A.; MATTOS, C. L. G. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009b.

FONTOURA, H. A. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.** Niterói: Intertexto, 2011a.

FONTOURA H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.** Niterói: Intertexto, 2011b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 19 jul.2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação como Prática da liberdade.** 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Revista SÍSIFO, Universidade de Lisboa, jan/abr, nº 08, 2009, pp.7-22. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>>. Acesso em: 25 jun.2011.

GATTI, B. S.E. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO. Brasília, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A.(Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. In: BOIS, D.; JOSSO, M.C.; HUMPICH, M. (Orgs.), *Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e da somatopsicopedagogia*, Centro Universitário São Camilo, Paulus, 2008.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986 (9a reimpressão, 2005).

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: E. E. et al. (Orgs.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (Livro 1)

MONTEIRO, F. M. A. Formação continuada de professores em exercício no ensino fundamental: investigando a aprendizagem da docência. **Revista Educação Pública**, Cuiabá: EDdUFMT, v.15, n.28. 2006. p.59-68.

MONTEIRO, F. M. A. Processos de aprendizagem profissional dos professores-formadores. In: MONTEIRO, F. M. A.(Org) **Trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MONTEIRO, F. M. A. Narrativas: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C. (Org.) **Pesquisa (Auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

PIMENTA, S. G. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Por que escrever é fazer história.** (Orgs.). Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 47-62.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão.** vol. 25, n. 11, jan./abr. Natal, RN: EDUFRRN, 2006, p. 22-39.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

SOUZA, E. C. et al. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PEZEZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis, DP et all., 2008b.

SOUZA, E. C. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B.(Orgs.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão narrar a vida. **Revista eletrônica Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>>. Acesso em 10/10/2011.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, V. M. (org.), **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo)

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.