

TORNAR-SE EDUCADORA/PROFESSORA – PALAVRAS QUE CONTAM COMO FOI!

*Conceição Leal da Costa**

*Sandra Nunes***

RESUMO

Neste texto partilhamos, particularmente, vivências e dinâmicas investigativas ocorridas durante a profissionalização no Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O conceito de avaliação (FERNANDES, 2008) entrelaçou teoria e prática na intervenção pedagógica. A pesquisa biográfica (DELORY MOMBERGER, 2012; JOSSO, 2002), que inclui o conceito de mediação biográfica (PASSEGGI, 2008), orientou os processos de investigação, também guiados pelo conceito de isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009). Priorizando a investigação-formação e a participação, a narrativa global e retrospectiva mostrou que o papel dos participantes não foi fixo no desenvolvimento daquele projeto e que alguns contornos se alteraram no espaço/tempo de fazer. Observando, escutando, recordando, atuando e escrevendo, aprendemos de nós e das crianças, da e na profissão. A participação afastou posturas tradicionais do investigador e as narrativas tomaram parte numa construção de saberes em que todos tivemos voz.

Palavras-chave: Profissionalização. Pesquisa biográfica. Isomorfismo pedagógico. Participação.

ABSTRACT

BECOMING A TEACHER – WORDS THAT TELL THE STORY!

This text focuses on the research accomplished within the framework of the Practice of Supervised Teaching (PST), as a part of the Master Degree in Childhood and Primary Education. We wrote, supervisor and newly-graduated, focused on the space-time of the teacher education in practice with children and on the processes which enclose the construction of knowledge during the PST. The concept of evaluation (Fernandes, 2008) was always present and it led us to understand that action and research, teaching and learning, children and adult voices, have twined along the path of education and (trans)formation. The concept of pedagogic isomorphism (Niza, 2009) also guided us in the conception of the course, in action in the classroom and in research practices. The biographical approach (Passeggi, 2008; Delory Momberger, 2012) was a very important topic too. As well, we perceived changes that came from reflection and coherency in a project. As agents, we were learning together and building up

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (UE) - Portugal. Membro do Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIEP). E-mail: mclc@uevora.pt

** Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Évora. Educadora/Professora. E-mail: sandra.dsnunes@gmail.com

transformations with children and other people in the school.

Keywords: Practice of Supervised Teaching. Teacher Education. Research. Biographical approach.

RESUMEN

CONVERTIRSE EN EDUCADORA/PROFESORA – ¡PALABRAS QUE CUENTAN COMO FUE!

En este texto nos centramos con especial interés en la dimensión investigativa desarrollada durante las Prácticas de Enseñanza, de la Másteria en Educación Infantil y de Enseñanza Primaria. En esta fase, al final del curso, se pone de manifiesto la presencia y la autoría de futuros profesionales en la investigación llevada a cabo y el proceso seguido. El concepto de evaluación (Fernandes, 2008) nos ayudó a comprender como se entrecruzó la acción y la investigación, la enseñanza y los aprendizajes, la voz de los niños y la de los adultos. Admitimos que la perspectiva de la investigación (auto)biográfica (Josso, 2002; Delory-Momberger, 2012) y el concepto de mediación biográfica (Passeggi, 2008) orientaron el proceso de investigación que exponemos, el cual también se fijó en la acción y en la formación. La noción de isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) nos ha guiado. No solo encontrándonos comprometidas con la coherencia y la escucha, sino también con el deseo de ser agentes del proceso, percibimos cambios en que tales prácticas nos condujeron, a tener voz y a aprender.

Palabras claves: Práctica de Enseñanza, Investigación y (auto)biografía. Formación.

Introdução

Neste texto, partilhamos como escutando e congregando uma reflexividade sistemática e fundamentada, indissociável dos contextos, das ações e de interações entre diversas pessoas ao longo de um percurso qualificante em Educação de Infância, intervimos e caminhamos juntos. Um percurso identitário, com sucessiva (re)construção de sentidos, no qual a participação e a investigação tomaram centralidade. Na primeira parte esclarecemos que o curso profissionalizante em análise tem sido alvo de reflexão em equipe de docentes/investigadoras na Universidade de Évora (UE), da qual a primeira autora faz parte. Explicitamos a concepção de monodocência que nos tem movido no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo e o como articulamos a docência e a investigação na formação inicial. Evidenciamos que nos inquietam horizontes espaciais, temporais e vivenciais com outra amplitude, abrangendo muitos dos desafios educacionais que a contemporaneidade tem lançado às universidades e às escolas,

no que diz respeito à formação dos professores e aos reptos da mudança. Enfatizamos, igualmente, a importância da dimensão investigativa, na qual contemplamos diálogos constantes com as práticas e as vidas em contexto. Nesse sentido, relevamos o processo de aprendizagem entendido ao longo da vida, assumindo que a biografia toma parte na formação inicial enquanto etapa de transição na vida dos futuros professores. No fundo aceitamos que nós somos quem fomos.¹

Entendendo que a investigação é colocada a serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, damos conta do processo de supervisão, clarificando como acontece, com quem, onde e porquê, tomando como exemplo o percurso da segunda autora. Exemplificamos como se terá construído uma práxis, deixando ressaltar o papel das crianças, entendidas como sujeitos de direitos

¹ Esta expressão é utilizada, repetidas vezes, por António Lobo Antunes, médico e escritor português contemporâneo, no livro *Cartas da Guerra*. D'este viver aqui neste papel descripto – António Lobo Antunes (ANTUNES; ANTUNES, 2005).

e socialmente competentes. Envolvendo diversos participantes, interações, atividades e contextos, exigiu e incrementou aproximações entre a universidade e a escola, conexões entre os vários conhecimentos adquiridos durante o Curso e dinâmicas investigativas coerentes com uma aprendizagem ao longo da vida. Reconhecendo que a primeira parte do artigo se alonga, assumimos, todavia, que se constitui fundamental à compreensão da globalidade do texto, pois nela sustentamos a coerência entre a concepção do curso profissionalizante e os projetos de investigação como válidos contributos para a formação inicial de educadores/professores.

Na segunda parte, contando como foi, expomos alguns aspectos envolvidos na formação e na investigação, a necessidade de relações coerentes entre a concepção global do curso, a investigação que o inspira e a que se faz nesta formação inicial no percurso de uma formanda, tendo em conta os cânones que orientam a profissionalização, assim como as possibilidades de, participando, pensarmos e intervirmos juntos.

Consideramos ainda que nem todos os Relatórios da PES têm apresentado igual natureza, que os vários participantes têm idiosincrasias e mundividades distintas e que os diversos contextos têm influenciado os percursos investigativos. No caso que apresentamos, ressaltaram dimensões da profissionalidade inseparáveis da pessoa que se foi formando, das suas memórias e da sua história. Assim, a inspiração na pesquisa biográfica para elaboração deste Relatório da PES foi coisa diferente. Emergiram as possibilidades singulares das narrativas para a sustentação de uma epistemologia da formação e da prática docente, sendo disso que daremos conta recorrendo à conceptualização de pesquisa biográfica, suscitado por Josso (2002) e também por Delory Momberger (2012), em conjunto com a de mediação biográfica como a entende Passeggi (2008, 2011). Contudo, não olvidamos outros contributos, pois temos sustentado que a vivência de processos significantes é positiva e desejada para os diversos atores e autores, perscrutando uma coerente e sustentada orientação para a nossa ação educacional em geral, e na PES em particular. Isso inclui uma lógica de projeto no funcionamento do curso, coerente com a investigação como estratégia de articulação entre teoria e prática, com o papel

dos formadores de professores, perspectivando a formação na senda do isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009). Neste sentido, a importância que atribuímos à investigação e o como aconteceu partilha-se a partir de um caso concreto. Porquanto o fizemos, também acolhemos a ideia de que não há quimeras para interpretar e significar a nossa presença enquanto formadores de professores ou caminhos certos para responder aos reptos do que é investigar e aprender a ser educadora/professora. Entretanto, contemplamos um conhecimento circunstanciado, porque em Évora, uma cidade pequena, as relações são próximas e continuadas entre docentes da universidade e as instituições cooperantes. Apesar das incertezas e das dúvidas que ainda nos movem, admitimos que os processos formativos envolveram a pessoa e a profissional emergente,² ao mesmo tempo que este percurso profissionalizante se quis cooperado nas diferentes dimensões que abarcou. Ou seja, sem esquecer que as pessoas, em especial as crianças, e os contextos tomaram presença, tivemos em conta processos de transição de quem se foi (trans)formando em educadora/professora e focamos a importância das narrativas da/na formação e, portanto, as dimensões pessoal e profissional, considerando-as indissociáveis.

Na terceira e última parte, escutando a polifonia das vozes, compreendemos que a investigação incluiu as crianças, quebraram-se lógicas tradicionais e fragmentárias na construção de saberes e a universidade e a escola aproximaram-se. A orientadora da universidade tomou presença e a sua participação também foi fonte de mudança. A influência de outras gentes e lugares e alguns incidentes críticos modificaram projetos antes pensados, o que foi potenciado por uma passagem da Sandra pelo Bra-

² Os referenciais legais são, em Portugal, os Perfis, Geral e Específico, de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (DL 240/2001 e DL 241/2001) (DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2016). Acrescentamos que não há memória nem história de uma formação inicial que, em Portugal, tenha preparado educadores de infância e professores do 1º Ciclo. É uma construção recente e desafiante, que nos tem estimulado, ou mesmo exigido, refletirmos não apenas nas estruturas e opções que fazemos no curso, mas também que profissionais temos e quem queremos que estes se tornem, como monodocentes que trabalham e (con)vivem com crianças em ambiente escolar. Para nós, esta premissa traduz-se num *nó* que une os perfis e que, para além da contemporaneidade que nos desafia, tem vindo a orientar pensamentos e ações dos diferentes sujeitos participantes neste mestrado profissionalizante.

sil. Alteramos rumos, num projeto que teve vários momentos, que integrou diversos participantes e contextos variados, enriquecendo possibilidades de conhecer e aprender, quando concretizamos atividades ou o redesenhamos. Ainda que este artigo se concentre na fase final do curso, em especial na PES em 1º Ciclo, por ter sido o contexto que ambas habitamos, concluímos que esta formação sustentou-se em interações e na escrita reflexiva e que a internacionalização foi fator de grande enriquecimento na formação. Concluímos que o Relatório apresentou uma narrativa retrospectiva global. Percebemos como contribuíram as sistêmicas narrativas dos participantes, registradas em momentos variados do desenvolvimento do projeto de investigação, tornando públicas aprendizagens e mudanças. Incluiu opções pedagógicas e processos decisórios fundamentados, revelando também o papel da supervisão para a reflexão e no trabalho entre pares. Compreendemos a importância da escrita partilhada e das interações na identificação de oportunidades de intervenção e na resolução de problemas. Apreendemos, enfim, conhecimentos derivados da investigação, da escuta atenta e da participação, mas também necessidades de profundo e continuado conhecimento dos contextos e apelos ao reforço de sinergias de cooperação universidade-escolas.

Um percurso, pessoas, dinâmicas investigativas e docência

Nesta primeira parte, não nos substituindo à leitura de páginas antes escritas sobre o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora e não aligeirando a conceitualização que preside a nossa ação educacional, partilhamos ideias que fundamentam vivências, experiências e considerações que tecemos neste texto. Incidimos em dinâmicas e processos investigativos que integram a Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular e estágio, que acontece no último ano do curso. As nossas inquietações situam-se, particularmente, no plano da importância que se atribui à prática de ensino, às suas finalidades, à visão de educação e formação que lhe estão subjacentes, competências profissionais a desenvolver, papéis

dos diferentes intervenientes, qualidade da supervisão e sistematicidade da reflexão e da escrita num curso que, habilitando para a docência, também é profissionalizante.

É importante clarificar que, em Portugal, há um enquadramento legal para a carreira docente, o qual agrega os diferentes níveis de ensino, com exceção para o Ensino Superior. A legislação exige o grau de mestre como habilitação para a docência, quer para educadores de infância, quer para professores. Tal significa uma formação longa, cinco anos, em que três são de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e os dois seguintes se cumprem num curso de mestrado profissionalizante com estágio no fim (PES). O caso em análise centra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, um dos cinco percursos possíveis e, talvez, o que é epistemologicamente mais desafiante.³ Anotamos, ainda, o fato de ser vulgar que os estudantes façam o percurso acadêmico sem interrupções e que a habilitação para a docência coincida com a profissionalização. Assim, os futuros educadores/professores têm, em geral, entre 22 a 25 anos de idade, obtendo o grau de mestre bastante jovens e com pouca experiência prévia de ensino, ou nenhuma, para além da PES não existindo um período de *indução* no início da vida profissional.

A nossa concepção da docência e o modo como consideramos dever articular-se com o desenvolvimento curricular ao longo do curso, o trabalho docente nas escolas e a investigação na formação inicial e continuada, não se confinam ao que expomos neste artigo. Muitos autores, sob vários pontos de vista, e outras instâncias também questionam, orientam o que é investigar e ser professor.⁴ No

3 A oferta formativa ao nível da profissionalização contempla os Mestrados em Ensino que podem ser: Educação Pré-escolar; Educação Pré-escolar e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; Professores do 1º Ciclo, Professores do 1º e 2º Ciclo; Professores do Ensino Básico e Secundário (abrangendo as diferentes disciplinas contempladas no currículo português) (PORTUGAL, 2014).

4 Falamos de instâncias como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) ou a Comissão Europeia (CE), entre outras. Tendo em conta o espaço geográfico onde nos situamos, cada país da União Europeia (UE), como é o caso de Portugal, é responsável pela sua política de Educação. Porém, a política da CE tem por objetivo apoiar a ação nacional e contribuir para resolver problemas que são comuns. Este é um bom exemplo de como é fundamental não nos alhearmos de diretrizes internacionais que, no quadro europeu, ou mesmo noutras mais abrangentes, vão influenciando os sistemas educativos e as políticas nacionais, con-

fundo, porquê e para quê investigar durante a formação inicial, com quem, como e para que serve são questões que nos inquietam em horizontes espaciais, temporais e temáticos com outra amplitude, abrangendo, em nosso entender, muitos dos desafios educacionais que a contemporaneidade vem lançando à escola, à formação dos docentes e às universidades, no século XXI.

No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, as reflexões que temos escrito provêm, na sua maioria, da nossa experiência de formadores daquela nova figura: o educador/professor. Tais profissionais podem exercer a profissão na monodocência, quer como educadores de infância (EI) quer como professores no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Apesar do nosso trabalho ser invisível na escrita de qualquer artigo, os textos de Leal da Costa e Folque (2013), Couveiro, Leal da Costa e Folque (2015), Leal da Costa (2015) e Folque, Leal da Costa e Artur (2016) são exemplos do que vamos pensando e do que fazemos na Universidade de Évora. Pensando na investigação que os estudantes realizam durante a PES em 1º CEB, da qual uma foi orientada por nós, consideramos que se tem revelado uma oportunidade para acrescentar conhecimentos ao que se sabe sobre o ensino, sobre os professores, sobre a investigação, sobre

tribuindo assim para que, ao pensarmos a Educação, tenhamos em conta contextos mais amplos e globais e algumas diretrizes a partir de estudos que, nessas sedes, são elaborados, divulgados, assim como as ações propostas a 5, 10 ou 15 anos vão sendo monitoradas. Num quadro onde os direitos humanos em geral e os das crianças em particular são um denominador comum, ao que se junta a inclusão e o desenvolvimento sustentável, as necessidades da investigação feita por professores são claramente emergentes. Nesse sentido, apontam-se prioridades na construção de culturas de colaboração em relatórios internacionais que orientam a ação educativa em Portugal. Sempre perspectivadas no pressuposto de que a educação se dá ao longo da vida e, portanto, orientações para percursos de formação inicial e continuada são apontadas como dimensões emancipadoras: o conhecimento profissional de base que se relaciona com o conhecimento disciplinar e o ensino, a necessidade de espaços e tempos de projetos e produções autônomas nas escolas e com professores tendo em conta as comunidades dentro e fora da escola, e também o trabalho em rede de pares, que com parcerias potencie a construção de saberes entre membros do grupo profissional. Porque aqui não nos é permitido uma mais longa dissertação sobre o assunto, nem propostas resultantes destes apelos à Educação no século XXI, mas, sobretudo, porque o assunto requer muita atenção e há muita informação disponível on-line, cuja leitura é merecida e se impõe a quem pensa sobre os professores e sobre a sua formação, recomendamos Comunidade Europeia (2016), Organization for Economic Co-operation and Development (2016) ou ainda United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2016).

as crianças e sobre a formação destes educadores/professores. Como produtores de conhecimento e da (re)construção de saberes em contexto, com alunos reais, entre interações e relações significativas, resolvendo problemas e tomando decisões que entrelaçam teoria e prática, acreditamos que se têm convertido percursos e acontecimentos em processos de mudança. Ao mesmo tempo, os estudantes tornaram-se educadores/professores. Assim, a emancipação e autonomia destes profissionais vai sendo construída com os próprios, enquanto membros de uma equipe alargada no tempo do curso, quando as interações e a cooperação para tal confluem.⁵ Ambicionando que todos sejamos participantes ativos nos processos de ensino e nas aprendizagens, e portanto agentes de mudança, têm despontado sucessivas questões acerca do processo e do alcance da investigação que ocorre durante a PES, não esquecendo que é parte de um projeto/curso profissionalizante, mas que tem fronteiras legais.⁶ Sobre o assunto, citamos:

[...] Se já conseguimos garantir, ao longo da formação, unidades curriculares centradas na monodocência, ainda nos falta ampliar a comunicação e articulação entre estas UCs e as Ucs da área de docência e das didáticas específicas disciplinares. Esta articulação torna-se particularmente necessária nos momentos da supervisão da PES e feitura dos seus relatórios. Só o constante diálogo entre o todo e as partes permite apreender ‘[...] o que está tecido junto [...]’. (MORIN, 2000, p. 41). [...] Utilizando as palavras de Leontiev (1987), importa em cada momento da formação não perder o motivo da atividade principal (ser educador/professor monodocente) para

-
- 5 A equipe inclui docentes e estudantes deste curso, a quem juntamos os diferentes atores institucionais com quem temos parcerias e as crianças com quem trabalham nos contextos escolares. No que vamos experienciando, emerge o valioso papel de todos os sujeitos e dos contextos no processo de formação dos futuros educadores/professores, mas também o da organização escolar e o da comunidade.
- 6 Neste momento, a formação de educadores/professores em Portugal não depende da legislação que a regulamenta em nível nacional, o que permite compreender a necessidade de uma concepção interna e organização da estrutura do curso, nas margens de autonomia que a lei permite e em cada universidade. O Decreto-Lei 79/2014 manteve a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro de três anos, denominado Licenciatura em Educação Básica, e os segundos ciclos, conferentes do grau de mestre. Possibilitam-se várias opções, entre as quais o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem a duração de 2 anos e, naturalmente, a elaboração de um Relatório (Relatório da PES), equiparado à dissertação e, naturalmente, exigindo a defesa em provas públicas. Para uma leitura mais pormenorizada, ver Portugal (2016).

que as ações e operações que contribuem para a sua realização não percam significado mais abrangente. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 223).

Perceba-se como é igualmente importante o que entendemos acerca do que é investigar com professores e o que é a investigação feita por professores, para nos posicionarmos. Por isso, os cânones que orientam a formação que vamos erguendo devem continuar a ser (re)pensados, assim como o nosso papel de formadores de professores ou as possibilidades de sabermos pensar e intervir juntos – com outras pessoas (profissionais, adultos e crianças), instituições e comunidades. Por isso, ao mesmo tempo que almejamos que a profissionalização seja cooperada nas diferentes dimensões que abarca, admitimos que os processos formativos são interativos e envolvem a pessoa e o profissional emergente.⁷ Ou seja, são processos de transição de quem se vai (trans)formando em educador/professor, que não esquecendo as pessoas e os contextos que tomam presença, tornam o conjunto razão e consequência de construção de saberes e de mudanças. Todavia, acrescentamos que ao considerarmos esta etapa da investigação durante a PES, não podemos olvidar outras participações que têm tomado parte na nossa interpretação do que é, ou pode ser, a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º CEB na Universidade de Évora. Um projeto no qual temos sustentado que a vivência de processos pedagógicos significantes é positiva e desejada para os diversos atores e autores, sendo aqui que o conceito e o exercício do isomorfismo pedagógico se torna fundamental:

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de forma-

⁷ Os referenciais legais são, em Portugal, os Perfis, Geral e Específico, de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (DL 240/2001 e DL 241/2001) (DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2016). Acrescentamos que não há memória nem história de uma formação inicial que, em Portugal, tenha preparado educadores de infância e professores do 1º Ciclo. É uma construção recente e desafiante, que nos tem estimulado, ou mesmo exigido, refletirmos não apenas nas estruturas e opções que fazemos no curso, mas também em que profissionais temos e quem queremos que estes se tornem, como monodocentes que trabalham e (con)vivem com crianças em ambiente escolar. Para nós, esta premissa traduz-se num *nó* que une os perfis e que, para além da contemporaneidade que nos desafia, tem vindo a orientar pensamentos e ações dos diferentes sujeitos participantes neste mestrado profissionalizante.

ção, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 352).

Perscrutando uma coerente e sustentada orientação para a nossa acção educacional em geral, e na PES em particular pela importância que damos às práticas de investigação, tal dimensão requerida legalmente, pode, em nosso entender, ou melhor, deve, aliar a pedagogia e a investigação.

Por isso, reiteramos:

[...] Na Universidade de Évora adoptamos o conceito de professor investigador em linha com o que é preconizado para esta dimensão no perfil de desempenho profissional dos docentes. Assumindo a complexidade da profissão, consideramos ser necessária uma formação de professores que permita a aquisição de competências de ação em contextos de mudança, onde exerçam a sua profissionalidade com autonomia e responsabilidade pessoal, social e científica. Concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar. Promovendo a sua agência na mudança, é capaz de uma prática sustentada científica e eticamente, e participando na construção de saberes profissionais próprios, autônomos e tornados visíveis. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 214).

Assim, fundamentamos as dinâmicas processuais da investigação para além do quadro legislativo que nos rege. Aliás, este muda sem o nosso consentimento, contrariando possibilidades de coerente orientação. Agrada-nos a exigência da habilitação para a docência, porque nos enaltece enquanto professores. Entretanto, inquieta-nos a ambição de, simultaneamente, sermos participantes na promoção da autonomia e no reconhecimento do estatuto dos professores, assim como sermos cooperantes na sua exigente (re)configuração profissional, em espaços que não habitamos em permanência mas onde estamos presentes na profissionalização. Assumindo visibilidade como membros de uma equipe, enquanto investigadores/formadores de professores, comprometemo-nos com o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, mas também com o dos cooperantes, na promoção de mudanças que perdurem:

[...] comprovadas competências no domínio científico e praxiológico com capacidade para intervir na ecologia da infância, especialmente no que respeita à educação das crianças até aos 10 anos, e com uma preparação que proporcione e viabilize uma atitude investigativa, capaz de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa nesta faixa etária. (LEAL DA COSTA; MOREIRA, 2015, p. 3).

Por fim, mas não menos importante, percebemos que para veicular tais ideais não podemos perder de vista o papel de cada um e do coletivo dos docentes, que congregando esforços levam a cabo este empreendimento na Universidade de Évora e nas escolas. Ou seja, pensamos que o convívio da investigação educacional com a de outras áreas de saber, contrariando hegemonias nos posicionamentos e nas lógicas tradicionais da investigação, são condições para a qualidade desta formação:

Os alunos na formação inicial contactam directamente com trabalhos de investigação, de diversos paradigmas e desenhos metodológicos, que se disseminam em diversos formatos (artigos, teses, comunicações em congressos, etc). Estes processos socializantes, passam pela participação em estudos e em equipas de investigação durante a sua formação inicial, acompanhando os formadores da universidade. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

E assim, afastando-nos de estereótipos na investigação, mas aliando teoria e prática e fazendo disso parte fundante dessa formação, apostamos na integração e na mudança dando relevância a atividades investigativas que admitam correspondência na universidade e nas escolas e que suportem a aquisição de competências de análise, compreensão e de organização curricular através de diálogos intensos entre a realidade e a sua conceitualização. Seguindo os princípios do isomorfismo pedagógico, procuramos que as atividades investigativas permitam “o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (NIZA, 2009, p. 196). O mesmo é dizer que “admitimos que a prática da investigação partilha características fundamentais em ambos os

contextos, académico e escolar” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215). Todavia, percebemos algumas diferenças, apesar do poder da investigação como estratégia de articulação entre teoria e prática:

A posição do investigador face ao objeto em análise (exterior ou interior) e as relações de poder entre os participantes; a possibilidade de focalizar em objetos de estudo mais singulares ou mais complexos e a consequente capacidade de estabilizar as condições de observação da realidade; as regras temporais que definem a atividade, e de forma muito particular os motivos que definem a atividade, são alguns dos factores que marcam algumas diferenças significativas entre o que é a investigação produzida por académicos e a investigação como parte integrante da atividade docente. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

Encontramos, em Portugal, vários estudos que manifestam semelhantes preocupações para que esses mestrados profissionalizantes não induzam “modalidades de investigação alheadas (ou paralelas) da ação pedagógica e do desenvolvimento de competências profissionais” (VIEIRA et al, 2013, p. 2643). A formação dos professores em geral é uma preocupação que permanece apesar dos muitos trabalhos que discutiram esta problemática. Nóvoa (1992) é um bom exemplo de como era necessário refletir sobre o pensamento e a ação dos professores nos anos de 1990, ou Vieira (2009) ou Esteves (2014), entre muitos outros autores. Contudo muitas inquietações permanecem e por isso, vale a pena referir que a questão está amplamente em debate, como podemos conhecer em Loughran e Hamilton (2016), por exemplo.

Contando como foi, em seguida exemplificamos ações e inquietações a partir do percurso da coautora do texto.

Contando como foi... Vivências e metodologias não foram indiferentes

Durante a PES em 1º CEB, foram ressaltando dimensões da profissionalidade inseparáveis da pessoa que se foi formando, das suas memórias e da sua história, elementos que suscitaram a inspiração na pesquisa biográfica para elaboração de um Relatório de PES, equiparado a uma disser-

tação, mas coisa diferente. Justificamos a opção pelas possibilidades singulares que atribuímos às narrativas, quer na sustentação de uma epistemologia da formação, quer da dimensão investigativa associada. Tendo em conta um percurso investigativo concreto, o recurso à conceitualização de pesquisa biográfica, suscitado por Josso (2002, 2007) e também por Delory Mombberger (2012), em conjunto com o de mediação biográfica como o entende Passeggi (2008, 2011) foram sustentadores. Emergiu a importância de três aspectos, quando ambas analisamos o que tinha sido a dimensão investigativa na profissionalização.

Em primeiro lugar, percebemos que o processo de investigação durante a PES em 1º CEB revelou ser possibilitador de *um caminhar para si*. Recorremos a tal expressão de Josso (2002) porque consideramos que no caso em análise aconteceu um processo de investigação-formação, cuja temporalidade cuja temporalidade ficou explícita, tanto quanto o processo de construção de conhecimento. Escreve a autora ao definir a sua expressão:

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de facto, da actividade de um sujeito, sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrém, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, ao encontros, os acontecimentos, as explorações e as actividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2002, p. 43).

E pode ler-se no Relatório da PES da segunda autora:

[...] Comecei a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, de refletir sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes e interpretá-las com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de me tornar numa educadora/professora crítica e reflexiva. Neste sentido surgiu a necessidade

de compreender o meu percurso de aprendizagens como futura educadora / professora, sem esquecer quem eu era como pessoa. (NUNES, 2016, p. 43).

Ao partilharmos o que foi esse percurso profissionalizante, base e motivação para a redação deste artigo,⁸ o discurso elaborado a partir de olhares mais distantes acerca do que foi a dimensão investigativa que se desenvolveu nesta PES foi revelador do seguinte:

Consideramos que este foi um longo caminho... Foi um caminho de aprendizagens. Um caminho de mudanças. De crescimento pessoal e profissional. Um caminho de construção da aprendizagem que irá definir a nossa identidade enquanto profissionais (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 214). Um caminho que nos ajudou a descobrir o sentido de ser educador/professor, de ser ‘alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.’ (SARMENTO, 2009, apud CALHEIROS; SEIXAS, 2010, p. 213). (NUNES, 2016, p. 82).

Não esquecendo que as interações, a conversa, a reflexividade e a escrita estiveram muito presentes, mas também a pessoa, os contextos e o tempo, aquele que durou a profissionalização, o da investigação durante a PES e o tempo mais amplo da existência, revelaram-nos que a pesquisa biográfica foi chamada a explicitar esta ideia do que foi tornar-se educadora/professora. Um caminho em que tudo isso permitiu o que Josso (2002, p. 43) também aponta:

Tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objectivos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar,

⁸ Em julho de 2016 apresentamos em Braga, e conjuntamente, uma Comunicação oral no II Seminário Internacional Luso-Brasileiro de Educação de Infância (NUNES, 2016). Um reflexão encetada que, afinal, deu origem a palavras conjuntas, culminando na escrita deste artigo.

para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Na Universidade de Évora, “enquanto formadores de professores trabalhamos no sentido de aproximar as pessoas e os contextos em actividades de investigação na universidade e na escola” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). E, como escrevemos num texto anterior:

Assumimos que o convívio com a investigação, educacional e de outras áreas de saber, é condição para a qualidade da formação dos professores. Os alunos na formação inicial contactam directamente com trabalhos de investigação, de diversos paradigmas e desenhos metodológicos, que se disseminam em diversos formatos (artigos, teses, comunicações em congresso, posters). Estes processos socializantes, passam pela participação em estudos e em equipas de investigação durante a sua formação inicial, acompanhando os formadores da universidade. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

Dessa forma, também não terá sido indiferente a escolha da orientadora e o que fizemos na componente investigativa que coube realizar à futura educadora/professora durante a PES. Naturalmente que os interesses e motivações de quem orientou a PES e o respectivo Relatório, no qual a atividade investigativa se expôs e discutiu em provas públicas, foi consonante com interesses pessoais de ambas. Mas não só. Também o foi com conhecimento de pessoas e ambientes, relações antes estabelecidas e continuadas nos contextos e as possibilidades daquele trabalho se realizar. Neste caso procedemos como em todos:

Os alunos dos mestrados, depois de conhecido o contexto da PES, escolhem uma temática para ser objeto de reflexão, análise e intervenção mais aprofundada e que será apresentada no relatório discutido em provas públicas. Dependendo da natureza da temática, assim se determina o orientador do relatório, pois a sua realização e acompanhamento é uma atividade que nos parece crucial no que se refere à integração da investigação na prática docente que vimos defendendo. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 219).

Foi assim que as afinidades entre a investigação (narrativa) da primeira autora e os interesses da segunda se encontraram, pois

[...] enquanto formadores de professores trabalhamos no sentido de aproximar as pessoas e os contextos em atividades de investigação na universidade e na escola, que assistam as aprendizagens de todos os participantes e nos tornem agentes destes processos. (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 218).

Tornando-nos visíveis, ao desenhar um projeto em que as nossas sugestões iam sendo consequentes, permitindo um acompanhamento continuado, participado e refletido, desejamos constituir-nos

[...] como contributos que esbatam fronteiras e estabeleçam aproximações culturais instituintes de uma profissionalidade em construção permanente, aproximando os autores, as atividades, os seus instrumentos de trabalho e práticas, bem como o seu estatuto de especialistas [...] (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 218).

Nunes (2016, p. 83) também o percebeu, escreveu e partilhou publicamente:

É importante referir a importância de todos os envolvidos neste processo de construção identitária de uma educadora/professora. É um crescimento pessoal e profissional que é acompanhado por profissionais que nos permitem crescer e aprender. São estes profissionais, que nos acompanham ao longo das PES, que nos ajudam a refletir e a questionar. É graças ao feedback que nos vão dando que nos ajudam a descobrir quem somos e em quem nos queremos tornar enquanto profissionais. [...] A professora Conceição, a minha orientadora, questionava-me, permitindo assim que eu aprendesse a questionar-me e a tornar-me eu própria. Questionava-me, permitindo assim que eu aprendesse a reflectir. E foi este trabalho contante que me fez crescer e evoluir. [...] As palavras de todas as profissionais que me acompanharam ao longo destes cinco anos de formação foram, sem dúvida, a ferramenta mais valiosa que poderia ter enquanto profissional em formação. Ajudaram-me a descobrir quem sou e, mais importante, quem quero ser enquanto educadora/professora.

Com olhares sobre a nossa experiência, mas também atentas ao que nos últimos anos se tem refletido e escrito no âmbito da formação de professores, caminhamos na procura de relações entre ensino, aprendizagens, subjetividades e reflexividade sistemática (e autobiográfica). Esta última, assumimo-la “enquanto a capacidade de

criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372). Ilustrando como foi, no caso que nos move neste artigo, as palavras revelam o seu poder:

[...] o processo formativo foi muito centrado nas memórias e numa escrita reflexiva em que recon-támos vivências conjuntas, após as partilharmos entre formadoras e formandas em momentos específicos do processo de supervisão. [...] podemos esclarecer e fundamentar ainda melhor o que compreendi ter-nos sido pedido naquele tempo de formação inicial para a docência. Percebi que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, ‘[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]’ (SOUZA, 2007, p. 34). (NUNES, 2016, p. 81).

Continuando nessa busca do que pode ser a dimensão investigativa na formação em geral, e na PES em particular, partindo desse caso concreto, indagamos procedimentos de intervenção educativa na formação inicial que envolveram atividades, pessoas e contextos. A mediação biográfica, tal como a define Passeggi (2011), ou seja, a interação entre formador e narrador, pareceu-nos uma estratégia de saída para clarificar o que aconteceu nesse percurso. Para a explicitar, utilizamos palavras da autora quando define o conceito:

Se trata de una actividad práctica, que puede ser ejercida por el formador, en las más diversas áreas del conocimiento (salud, educación, gerontología, psicología, sociología clínica, etc.), con el propósito de provocar cambios deseables para la persona en formación y deseadas por el sujeto. La mediación biográfica no significa injerencia o interferencia. Por ser formativa, la intención de formar(se) es guiada por el coentendimiento del formador y de quien se forma. (PASSEGGI, 2011, p. 36).

Assumimos pois que, enquanto orientadores, não deveremos perder de vista a nossa intenção de aproximar pessoas e contextos, em processos investigativos que permeiam a universidade e a escola, mas, simultaneamente, servem às aprendi-

zagens de todos, incluindo cooperantes e crianças, tornando-nos agentes de desenvolvimento, porque todos somos participantes (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). E disso demos conta em Nunes (2016, p. 84):

Foi durante o tempo da PES em 1ºCiclo que compreendi que a escrita que eu ia produzindo era co-construída e dialogada, acompanhava as aprendizagens na universidade e aquelas que os contextos de sala e a iniciação à prática profissional na escola me possibilitavam. Como referem Folque, Leal da Costa e Artur (2016), fui significando ‘uma escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções’.

Retomando palavras de Passeggi (2011, p. 37):

Es importante señalar que las funciones del formador en la mediación biográfica evolucionan conforme el narrador va avanzando en el proceso de biografización (PASSEGGI, 2009). En este sentido, no se debe temer lo inconsciente; por el contrario, se debe ayudar a quien narra a hacer un zoom sobre sus experiencias para tener (con)ciencia de lo que sabe.

A procura da compreensão de procedimentos, e/ou atitudes, da pessoa em situação de formação está no centro dessas perspectivas da investigação autobiográfica e das concepções de investigação para que tendemos nesse caso. Isto é, relatar as experiências permitiu aos sujeitos apropriarem-se do mundo social e definir nele seu lugar, pelo que os relatos puderam representar processos de construção identitária e reconstituir os mundos socioprofissionais correspondentes (DELORY-MOMBERGER, 2012). Por isso, terá ajudado a legitimar que o processo de passagem de estudante a educador/professor poderá encontrar na investigação com narrativas alguma coerência metodológica, numa formação acadêmica e longa que habilita e profissionaliza para a monodocência. Simultaneamente levou-nos a pensar que, entrelaçando a pedagogia e a investigação, a participação pode ser uma estratégia de saída para ultrapassarmos modelos que a academia tem sobrevalorizado. Ou seja,

A capacidade de trabalho conjunto com os profissionais de terreno e de co-formação pode ainda ser aprofundada, na linha do que vimos experimentado, com o reconhecimento dos saberes próprios de cada

um e combatendo o poder simbólico paralisante da universidade como locus do saber. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 223).

Exemplificando com palavras de Nunes (2016, p. 10)

Implica perseguir uma visão ecológica na atuação, na profissão e no desenvolvimento profissional. [...] Temos que conhecer e compreender relações biunívocas, entre a pessoa e o profissional que se é, o mundo que nos rodeia, o sistema educativo em que trabalhamos, a escola e os documentos curriculares orientadores da ação, os outros, em especial as crianças mas sem esquecer os orientadores, os cooperantes e que também tive que compreender-me a mim própria.

Acrescentamos, aliás, uma orientação investigativa que advém do nosso ponto de vista em geral, e deste caso experienciado em particular. Tal exercício permitiu-nos, a ambas, clarificar o quanto vale um comprometimento entre o indivíduo como ser social singular, a temporalidade da experiência e a biografização dessa experiência. Estas foram dimensões que reconhecemos mas que, simultaneamente, nos permitiram assentar em premissas que figuram em três eixos fundamentais da pesquisa biográfica como refere Delory-Momberger (2012, p. 523):

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Delory-Momberger (2012, p. 524) refere-se ao primeiro aspecto, o indivíduo como ser social singular, como objeto da pesquisa biográfica, referindo que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente,

como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social.

Ora, consideramos que para tal concorreu o que percebíamos durante a PES:

O processo de mudança de uma aluna em educadora/professora é longo. Enquanto aluna, posso dizer que foi um caminho repleto de erros, de dúvidas, incertezas e dificuldades. Enquanto profissional em formação que vive a prática pedagógica, confrontando teoria e prática, compreendi que os erros foram aprendizagens, as dúvidas e incertezas foram questões e reflexões e as dificuldades foram desafios ricos em aprendizagens. Este longo caminho de crescimento pessoal e profissional não se iniciou no estágio. Mas o estágio foi um tempo de observar, de refletir, de ensinar e aprender com outras pessoas e(m) contextos. (NUNES, 2016, p. 5).

Defendendo que a incorporação da pesquisa biográfica tem um potencial alcance face a outras abordagens na formação inicial, o segundo aspecto que serviu os nossos propósitos também o encontramos em Delory-Momberger (2012, p. 525):

[...] ela introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. As ciências sociais têm dificuldade de dar conta da dimensão temporal da experiência individual [...] A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.

Ou regressando a Nunes (2016, p. 12):

No início da Prática de Ensino Supervisionada, para além das questões centrais que me moviam com vista à realização deste Relatório, muitas outras me acercavam. Considerei isso natural, pois o meu contacto com os contextos tinha sido, até então, sobretudo como aluna. [...] levei algum tempo a focar-me na temática, porque primeiro, tive que compreender que as práticas avaliativas podiam ser olhadas transversalmente, como potenciadoras da qualidade das aprendizagens, quer das minhas, quer das crianças e, quiçá, das docentes cooperantes que acompanharam e trabalharam no processo.

Retomando os fundamentos de Delory-Momberger (2012), acrescentamos o último aspecto que

terá concorrido para esta investigação-formação. Começou com a necessidade de realizar uma investigação em contexto de prática pedagógica. Contudo, fazendo parte de uma caminhada mais longa, não se fez isoladamente e não terminou com a elaboração e discussão pública do Relatório, ou mesmo com a exposição à crítica em qualquer dos eventos acadêmicos em que participamos. A escrita deste artigo permitiu-nos a compreensão retrospectiva dos acontecimentos e vivências no desenrolar da PES, da sua dimensão investigativa e da escrita em particular, sugerindo uma caminhada onde

Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos scripts repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular. Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão narrativa da experiência se apresenta como uma escrita, isto é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Voltando a palavras na primeira pessoa, exemplificamos:

Para chegar até às produções escritas foi necessário conversar e trocar muitas ideias. Foi necessário saber ouvir e respeitar uma opinião diferente. Ao escutarmos-nos e ao escutar os outros, aprendemos, descobrimos e crescemos com isso. A partir desses registos diários, elaborávamos reflexões escritas que partilhávamos com a equipa docente. (NUNES, 2016, p. 45).

Assumimos que o processo de investigação durante a PES no 1º Ciclo jamais poderia olvidar os conhecimentos prévios que a mobilidade, o estágio no Brasil e formas de vida instituída lhe tinham proporcionado. O Relatório da PES revelou que eram bem diversas das que até então muito bem conhecia, numa narrativa para a qual o Memorial de Formação em muito contribuiu. Foi, para além do mais, um relatório que contemplou um relato, a partir da análise do percurso como um todo, no sentido de desvendar a profissional que se foi tornando educadora/professora habitando espaços e tempos sem perder de vista quem desejava ser. Tal tornou possível “conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, re-significando conhecimentos e aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2008, p. 44). Dito em outras palavras:

Uma vez que a prática em educação pré-escolar foi realizada num diferente contexto, nomeadamente por ter sido em Florianópolis, torna-se fundamental compreender que esta teve um carácter mais reflexivo que me permitiu compreender e pensar sobre o processo de aprendizagem profissional. [...] Relativamente à PES no 1º Ciclo, sendo esta realizada depois, e em Portugal, [...] permitiu, além de aprender a profissão em contexto, pensar também acerca das aprendizagens das crianças face ao trabalho que íamos realizando ao escutá-las e ao escutarmos ecos da nossa voz à medida que o tempo avançava. (NUNES, 2016, p. 44).

Contando como foi... A polifonia das vozes, os espaços e os momentos

Focamos agora o que ambas consideramos terem sido influências ou experiências marcantes que se foram tornando visíveis.

Começamos por admitir que outras possibilidades haveriam que servissem aos nossos propósitos, porém queríamos fazer uma investigação que decorresse da ideia de que “o trabalho conjunto entre ‘[...] os estudiosos, investigadores e práticos, no campo da educação [...]’ (NIZA, 2015, p. 2) é tomado como urgente porquanto ‘[...] a participação na gênese da produção do conhecimento se torna indissociável da aprendizagem desse mesmo conhecimento [...]’ (NIZA, 2015, p. 4)” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 219).

Para dar conta da temporalidade, seria “preciso especificá-la sob o seu aspecto propriamente biográfico, no sentido forte em que o entendemos, o de ‘escrita da vida’, da elaboração da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534, grifo do autor).

Lendo o Memorial de Formação da Sandra, percebemos o alcance do processo de mobilidade acadêmica, cumprindo a ideia que aprendemos quando alargamos a nossa mundividência, incorporando o novo na história da vida,⁹ e não pudemos esquecer que a dimensão investigativa não se fez apenas no espaço/tempo da PES em 1º Ciclo. Embora o que foi a PES em Educação Pré-escolar no Brasil tenha que ficar para um outro texto, e merece que o façamos, os elementos biográficos reuniram-se e organizaram-se “em história segundo a lógica de um eu que imagina elos temporais significativos entre o passado o presente e o futuro” (JOSSO, 2002, p. 200). Esse aspecto remeteu-nos para saberes emergentes que desencadearam a dimensão investigativa da PES em 1º CEB:

Esta vivência foi, pessoalmente, das mais enriquecedoras da minha vida e sinto que dificilmente passarei para o papel aquilo que vivi, que experienciei. Nessa fase do meu percurso acadêmico, parecia-me fácil trabalhar com narrativas escritas naquela perspectiva de formação. Percebi que naquela prática em contexto, se possibilitava que aprendêssemos pela experiência através de recordações e referências circunscritas ao percurso da vida, permitindo aceder a sentimentos, lembranças e subjetividades, possibilitadas pelas aprendizagens experienciais (SOUZA, 2007). [...] era necessário ter em conta que as histórias das nossas memórias eram importantes, para nós e para quem nos iria ouvir e ler. Apropriarmo-nos do que íamos fazendo e pensar sobre o processo naquela formação, configurou-se como um importante fator para o entendimento da nossa trajetória formativa. (NUNES, 2016, p. 44)

Partilhamos em seguida como vozes e memó-

9 Uma ideia roubada de Ernst Mach que foi um influente cientista, físico e filósofo austríaco, cujo pensamento marcou grandes físicos do século XX, nomeadamente Albert Einstein ou Max Planck pelo valor que atribuiu à crítica, por exemplo. Comemoram-se em 2016 os 100 anos da sua morte, pelo que vale a pena recordá-lo e reconhecer o valor da sua obra, embora não caiba neste texto seguir na sua rota. Aliás, bem distante dos quadros teóricos e das experiências que orientam esta reflexão e que aqui partilhamos acerca do que pode ser um percurso investigativo.

rias do Brasil se tornaram conhecimento prévio e experiência emergente. Compreendendo o valor da reflexividade no contexto brasileiro, permitiu a continuidade na construção de saberes e de saber fazer profissional, reflexivo e fundamentado. Em Portugal, no quadro da PES em 1º CEB, iniciou-se um projeto que rumou a investigação-formação e(m) ação:

O facto de me ter sido exigida uma escrita diferente da que seria depois exigida na Universidade de Évora, dificultou o ofício de redigir o presente Relatório. Assim, considero que esta foi a principal dificuldade sentida, pelo que tive que me adaptar e apropriar do paradigma que era assumido no meu percurso de formação na Universidade de Évora, do qual me afastei por breves meses. Isto incluía o tipo de escrita que me era exigida, o que só por si, não foi coisa pouca nem de menos importância, pois tratava-se da valorização da relação entre ensino e investigação, passando pela obrigatoriedade de produção de um Relatório a defender em provas públicas. [...] Este foi um enorme desafio, pois envolveu aspetos formativos que até então não me tinham sido exigidos. Por exemplo, o rigor, associado a uma sistematicidade na organização e recolha da informação, uma escrita a que não estava habituada e que levei tempo até o fazer com sentido e perceber que podia construir saberes profissionais no seio do meu trabalho com as crianças, planeado, agindo, registando e refletindo em conjunto com vários intervenientes, para depois voltar a escrever. [...] À medida que a PES foi acontecendo, compreendi que esta poderia ser uma estratégia poderosa para melhorar significativamente, o ensino e as aprendizagens de todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente, educadores/professores, o que me incluía, as crianças que assim envolvidas aprendiam com mais facilidade, porque o que faziam tinha sentido e o seu interesse estava regulado, mas também a escola que tinha um projeto educativo, em que nos integrámos e sustentámos e, por fim, as famílias, que foram acolhedoras e, em determinados momentos, também participantes. (NUNES, 2016, p. 84).

Tornando-me educadora/professora – na primeira pessoa

Não foi fácil encontrar um título que retratasse o meu percurso. Durante a prática em Educação Pré-Escolar, realizada em Florianópolis, comecei

a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes. Interpelei-as, escutei-as e interpretei-as com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de ir-me tornando uma educadora/professora reflexiva e que sabe fundamentar o trabalho com as crianças. Neste sentido, chegada a Portugal e iniciando a PES em 1º CEB, senti ainda necessidade de compreender o meu percurso de aprendizagens, tendo em conta que a investigação e a reflexão seriam promotoras de desenvolvimento se fossem participadas e associassem a sistematicidade e a ação, objetivadas, analisadas e interpretadas. Desde cedo tive intenção de ter em conta o papel central das crianças nos processos de aprendizagem, a noção de contar com a complexidade e a incerteza e percebi o valor das interações. Posso agora concluir que foi necessário mobilizar conhecimentos teóricos nas práticas, ou melhor, para exercer práticas escolares de qualidade com as crianças quiçá, construir uma práxis em contexto.

As observações, os registos, as planificações diárias, as reflexões semanais, as gravações em áudio realizadas em sala, as fotografias das atividades e das produções, o *feedback* das crianças e das professoras orientadoras em ambas as PES e o meu questionamento continuado foram importantes instrumentos de coleta de dados. Destaco a escrita reflexiva e partilhada entre formanda, cooperante da escola e docente da universidade. Foi complementar à observação e à conversa entre nós e ao que fui registrando com as crianças. Penso que foi semelhante o que aconteceu conversando com colegas e com outros professores experientes, que de alguma forma nos acompanharam. Às vezes também, e apenas, escutando-me! Compreendi ainda que o processo foi cíclico: observação, registo, planeamento, trabalho com as crianças, conversa, reflexão, (re)planeamento. Tudo foi formativo. Considero que a investigação, assim realizada em interação e em contexto, foi um projeto que se foi desenvolvendo, com acompanhamento, reflexão escrita e escutas continuadas. O caminho percorrido permitiu-me compreender o quão importante é envolvermos as crianças no que

planejamos fazer, escutarmos as suas vozes sobre o que sabem e querem saber, dar-lhes *feedback* e deixá-las devolverem-nos percepções e vontades, e valorizar o erro, porque estamos dispostos a agir em conformidade e com fundamentação.

Com lentes teóricas, compreendi que há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. “A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.” (LIMA, 1989 apud AGOSTINHO, 2003, p. 81). Percebo agora o quanto e o como mudei as minhas concepções sobre a docência, pois entendia, por exemplo, que o educador/professor era o centro do planeamento. Trabalhando em comunidade, os adultos foram responsáveis pela orientação do processo, mas as crianças aprenderam a participar na administração da sua própria aprendizagem.

Arriscando-me a exceder a dimensão do artigo, partilho dois exemplos concretos. Começo pelo que denominei “avaliar de um outro ponto de vista”. Foi um momento de *feedback* oral, dado pelas crianças, acerca da minha presença na escola, da minha relação com o grupo, tendo em conta o meu papel docente e enquanto profissional em formação. O primeiro registo foi no dia 5 de novembro de 2015 e o segundo no dia 3 de dezembro de 2015, ambos realizados em assembleia de turma e com registo em áudio.

Após analisadas as falas das crianças, compreendi quanto o *feedback* do trabalho do professor pode ser importante. Acredito que esta avaliação tenha sido importante para mim, no sentido de compreender qual a opinião que os alunos tinham sobre o meu trabalho como estagiária, como também acredito que este momento tenha sido importante para as crianças, pelo fato de terem sido ouvidas e compreenderem que a opinião delas contava e tinha consequências. Entendi que

Os professores precisam de ter um *feedback* relativamente à sua prática. Em particular, necessitam

de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos. (CORREIA et al, 2002, p. 2).

Não resisto a partilhar outro exemplo, por ter como ponto de partida um ambiente informal, o intervalo. A fotografia é um gosto pessoal que partilhei com as crianças. No seu interesse, percebi, ao conversar com a orientadora do Relatório e com a professora cooperante na escola, que poderia partir de uma brincadeira para as aprendizagens em sala de aula e para as minhas, questionando-me sobre a melhor forma de organizar o ambiente educativo, trabalhando o currículo partindo dali. Foi a partir de registros fotográficos, da análise das falas e das escritas das crianças que parti para mais uma planificação diária, podendo assim trabalhar as diferentes áreas curriculares, explorando a criatividade, a curiosidade, num ambiente lúdico mas intencionalmente organizado. E foi assim: após desenvolvermos um projeto de curta duração com as fotografias tiradas no exterior, surgiram diversos produtos delas derivadas, trabalhando em grupo de pares: as crianças enunciaram problemas de matemática; trabalharam diferentes tipos de texto, nomeadamente a carta e a poesia; criaram histórias em quadrinhos, jogos etc. Desta forma, trabalhamos conteúdos programáticos através de interesses mútuos e sem fragmentações disciplinares. Após esta atividade, pedi aos pares que realizassem uma narrativa sobre a autora das fotografias provocatórias – eu. Verifiquei que as interações e a relação que o grupo tinha comigo foram os aspetos mais presentes nas escritas das crianças. Disseram: “gostou muito de estar conosco e aprendeu muito”; “ela é uma ótima professora e gosta muito de nós”; “fora da sala de aula brinca com os seus alunos”; “gosta de brincar no recreio com os alunos, quando está disponível”; “é amiga de todos na escola”; “ela não é só uma professora: é nossa amiga”; “está sempre presente quando nos magoamos” etc. Compreendi, então, o quanto momentos em interação foram fundamentais na minha aproximação das crianças. Como afirma Katz (2006, p. 21):

A melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e

sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interações diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interações sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. [...] Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos.

Entendo agora a importância de investigar e refletir, participando em processos de melhoria do ensino, das aprendizagens das crianças e para práticas de qualidade em que não basta ensinar e aprender, mas sim aprender a ensinar e aprender (conosco e com os outros) a aprender, mudando e tomando decisões em projetos acompanhados e contextualizados para os quais o currículo é ponto de partida.

Considerações Finais

Entendemos que o Relatório da PES apresentou uma narrativa retrospectiva global, para a qual contribuíram o acompanhamento e sistemáticas narrativas dos participantes, inscritas em situações e momentos variados, tornando públicas aprendizagens e mudanças.

Tornar-se educadora/professora aconteceu durante o percurso académico e profissionalizante. A (trans)formação ocorreu enquanto vários fios se foram ligando, porque muitos aspectos da vida, pessoal, da escola e fora dela, foram ganhando sentido. Esse processo incluiu opções pedagógicas e processos decisórios fundamentados, revelando também o papel da supervisão para a reflexão, para o trabalho entre pares e para as aprendizagens individuais e coletivas. Fomos compreendendo a importância da escrita partilhada e das interações na identificação de oportunidades de intervenção e na resolução de problemas em conjunto. Foi neste sentido que a *avaliação* foi um veículo poderoso para melhorar o ensino e as aprendizagens, porque a conceitualização foi mobilizadora de práticas emergentes d(n)os contextos, sustentadas, intencionais e promotoras da integração curricular. Foi assim que também as crianças tomaram centralidade, tornando-se agentes na ação e na formação, de si e dos adultos, partindo-se do que sabiam e não de déficits.

Compreendemos que esteve ao alcance da escola, dos professores e das crianças melhorar como se aprende e com quem, compreendendo por que e para quê. Por isso, a lógica de projeto que nos tem parecido ser adequada a uma concepção do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB e no trabalho curricular na universidade também parece poder aplicar-se às dinâmicas investigativas da PES. No fundo, um processo isomórfico de formação e de investigação a serviço da pedagogia, não porque está legislado, mas porque ganhou sentido. Ou seja, valorizaram-se as possibilidades profissionais, procedentes da observação para conhecer e questionar, de interações com voz, do acompanhamento, de práticas (inovadoras) baseadas em conhecimento antes existente, carregando ainda a importância da internacionalização na formação dos professores.

Aprendemos, enfim, conhecimentos derivados da escuta atenta e da participação e o seu alcance

praxeológico. Entretanto, também se fez sentir a ausência da internacionalização dos professores, a necessidade de profundo e continuado conhecimento dos contextos para acompanhar atuais e futuros docentes, assim como apelos ao reforço de sinergias de cooperação universidade-escolas. Por isso, contamos esta história pensando que a singularidade de uma investigação com narrativas pode ser inspiradora de outros projetos e de parcerias, em que a participação, o rigor, a credibilidade e a vontade de conhecer sejam características das dinâmicas investigativas. Pensamos, pois, que tornando público um trabalho coletivo desenvolvido na formação inicial, poderão mobilizar-se vontades de maior aproximação entre o Ensino Superior e os outros níveis de ensino, ao mesmo tempo que insinuamos que lógicas fragmentárias na construção de saberes dificilmente servirão às pessoas e processos educacionais humanizantes e promotores de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. **O espaço da creche**: que lugar é este? 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.
- ANTUNES, M. J.; ANTUNES, J. L. (Ed.). **Cartas da guerra**. D’este viver aqui neste papel descripto – António Lobo Antunes. Lisboa: D. Quixote, 2005.
- CALHEIROS, M. J.; SEIXAS, S. Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica? **Revista Interações**, n. 14, p. 185-215, 2010.
- COMUNIDADE EUROPEIA. **Quadro estratégico – educação e formação 2020**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- CORREIA, A. et al. As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. **Revista Inovação**, v. 15, n. 1-3, p. 261-283, 2002.
- COUVEIRO, C.; LEAL-DA-COSTA, C.; FOLQUE, M. A. Sendo educadora-professora – aprendizagens de qualidade (re)construindo saberes. In: MATA, Lourdes. et al (Ed.). **Atas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. Lisboa: ISPA, 2015. p. 389-403.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. **Legislação**. 2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ESTEVES, M. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. **Educação em foco**, Belo Horizonte, n. 23, p. 17-44, 2014.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

- FOLQUE, A.; LEAL DA COSTA, C.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.
- KATZ, L. G. Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. **Revista Saber e Educar**, n. 11, p. 7-21, 2006.
- LEAL DA COSTA, C. **Viver construindo mudanças: a vez e a voz de professores**. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Évora: Universidade de Évora, 2015.
- LEAL DA COSTA, C.; FOLQUE, A. Learning with a project approach: an experience of a pedagogical support for supervision and teacher development. In: RAMIRO SANCHÉZ, T.; RAMIRO, M. T.; BERMÚDEZ, M. P. (Coord.). **Avances en ciencias de la educación y del desarrollo**. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual/Universidad de Granada, 2013. p. 341-347.
- LEAL DA COSTA, Maria da Conceição; MOREIRA, Lurdes. **Programa e planeamento didáctico de prática de ensino supervisionada no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Évora: Universidade de Évora, 2015.
- LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (Ed.). **International handbook of teacher education**. Washington D.C.: Springer, 2016.
- NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. In: FORMOSINHO, J. (Ed.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: VILHENA, G.; SOARES, J.; HENRIQUE, M. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NUNES, S. **Tornando-me Educadora/Professora**. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Universidade de Évora, 2016. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18556/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Sandra%20Nunes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- NUNES, S.; LEAL DA COSTA, C. SEMINÁRIO LUSOBRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 2., Braga, 2016. **Comunicação oral**. Braga: Universidade do Minho, 2016.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Achieving sustainable development goal for education by 2030 will be major challenge for all countries**. 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/achieving-sustainable-development-goal-for-education-by-2030-will-be-major-challenge-for-all-countries.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-40, Sep./Dic. 2011.
- _____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo, Paulus; Natal, EDUFRN, 2008, p. 43-59.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.
- PORTUGAL. **Diário da República**, 1ª série, nº 92, 14 de maio de 2014, p. 2819-2828. Lisboa, 2014.
- SOUZA, E. C. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, n. 2, p. 37-50, 2008.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZACION (UNESCO). **Education for 21st Century**. 2016. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- VIEIRA, F. Towards a transformative vision of pedagogical supervision. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 197-217, 2009.

VIEIRA, Flávia. et al. O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 2641-2655.

Recebido em: 30/07/2016

Aprovado em: 30/10/2016