

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM

Teresa Sarmento

Instituto de Educação – Universidade do Minho
Braga, Portugal

Conceição Leal da Costa

Escola de Ciências Sociais-Universidade de Évora

“No seu aspecto mais profundo, o meu conhecimento de mim própria, é obscuro, interior, inexpresso, secreto como uma cumplicidade”

(Marguerite Youcenar, *Memórias de Adriano*)

RESUMO: Os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros, o que se constitui num processo formativo bem estruturado, desde que reflitam contínua e sustentadamente nas suas experiências. O texto que aqui se apresenta decorre de uma investigação internacional que tem como base empírica narrativas biográficas, as quais nos permitem a construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As questões de partida são: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Como se formam e desenvolvem os professores com essas interações? Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam nos quotidianos, enfatizando as emocionalmente

mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças e as suas famílias constituem os principais pilares com quem cada professor estabelece relação.

PALAVRAS-CHAVE: identidades profissionais; narrativas biográficas; interações educativas e formativas.

ABSTRACT: Teachers develop themselves in a relationship with children, parents, professional peers and others, what is a good structured personal and professional formation, as long as they reflect continuously and sustainably in their experiences. This paper is based on an international research with an (auto)biographic empirical reference, which allow us to build knowledge about professional identities and the lives of teachers. The starting points are: do children and tutors of them have any role in the work of teachers? What is the role of teachers in the lives of children and their families? How do they combine professional expectations with those of families? How are teachers formed and developed with these interactions? Results uncover multiple opportunities for interaction that teachers experience in everyday life, emphasizing those that are emotionally more impregnating or more formative, in which children and their families are the main pillars with which each teacher establishes a relationship.

KEYWORDS: professional identities; biographic

INTRODUÇÃO

Os professores desenvolvem-se numa teia relacional, com crianças, pais, pares profissionais, e outros, o que se constitui num processo formativo bem estruturado, desde que reflitam contínua e sustentadamente nas suas experiências.

O texto que aqui se apresenta decorre de uma investigação internacional que tem como base empírica narrativas biográficas, as quais nos permitem a construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores. As questões de partida são: As crianças e os EE têm algum papel no trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias? Como conjugam expectativas profissionais com as das famílias? Como se formam e desenvolvem os professores com essas interações?

Os resultados desocultam múltiplas oportunidades de interação que os docentes vivenciam nos quotidianos, enfatizando as emocionalmente mais impregnantes ou mais formativas, em que as crianças e as suas famílias constituem os principais pilares com quem cada professor estabelece relação.

AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA ABORDAGEM À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

As narrativas, sob a forma oral ou escrita, podem constituir-se um método de estudo poderoso em Educação. Fazendo valer o que parafraseámos de Marguerite Youcenar em epígrafe, o conhecimento de si é obscuro, interior, inexpresso e secreto, mas pode tornar-se exterior se mediado. A escuta, a reflexão, a análise de conteúdo e a (re)interpretação permitem alcançar, simultaneamente, espacio-temporalidades e evolução de acontecimentos, nomeadamente na construção do conhecimento profissional dos professores, a partir de encontros entre história e memória e confrontos entre voz interior e voz exterior. Configurando o sujeito epistémico sem esquecer o sujeito biografado, nesta linha, a abordagem biográfica permite-nos refletir e investigar de forma participada e a partir da complexidade da profissão. Daqui resulta uma construção (com)partilhada de saberes com voz, valorizando igualmente a ecologia do desenvolvimento profissional.

Muitos são já os estudos sobre os professores, seja sobre a formação, a profissionalização, o conhecimento, a vida, o pensamento ou outras dimensões, interessando-nos particularmente a abordagem sobre as identidades profissionais (Sarmiento, T., 2002; Leal da Costa, 2015). Dentro deste âmbito, mobilizamos para este texto a assertiva de que o professor é um profissional do humano, um interventor mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas. Como diz Nóvoa (1992) “Ser professor obriga a opções

constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que revelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 9); ou seja, ser professor é, a um tempo só, ser pessoa e profissional. Nessa perspectiva, a ação docente só faz sentido se estiver fortemente impregnada de um compromisso social com os estudantes, com os pares e no contexto que habita, pensando no que é mais imediato, mas também com a sociedade e a cultura, em termos mais globais. Neste texto desafiam-nos, portanto, os modos de configuração pelos quais as experiências vividas são mantidas e associadas, mas permanecem amplamente desconhecidas e não são reconhecidas. Envolvidos nos quotidianos, os pensamentos estruturados e que sustentam a conduta da sua vida de professores, ficam muitas vezes descuidados e “ocultados” para si e desconhecidos para os outros, ficando o professor como que refém do pensamento rotineiro que, individualmente, é incapaz de valorizar e transformar em conhecimento. No entanto, o que se sedimenta na memória é também o que possibilita a atividade biográfica, especialmente o que os sujeitos tornaram experiência e, portanto, um percurso de (re)construção identitária que efetivamente não ficou inerte desde a formação inicial, quando falamos de identidade profissional de professores.

Questionar experiências que se tornaram memórias (momentos vivos, acontecimentos, relações em temporalidades da vida) envolve operar no rescaldo da caminhada, proporcionar a reflexão e gestos que permitam um “voltar-se para si”, interessado novamente sobre algo. Por outras palavras, remete para o nosso papel de formadores de professores, uma compreensão mútua que pressupõe olhares sobre processos singulares, mas que só a comunicação com feedback reflexivo oferece possibilidades de “fabricação do mundo interior da vida exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente singular – dos ambientes de todo o tipo que são os seus” (Delory-Momberger, 2016, p.141). Enquanto docentes da universidade e investigadoras a biografização e a investigação com narrativas mantêm íntima relação, tornando-se necessariamente indissociáveis nas operações e processos de configuração identitária, ou mais propriamente do que é, para cada um e para todos, ser professor.

Encontramos em Roldão (2017) a clareza das palavras que nos permitem pensar sobre a função de ensinar, enquanto definidora da existência deste grupo. Diz a autora que existe um enleio “numa teia de significados que historicamente se foram desenvolvendo, inevitavelmente ideologizados e necessariamente não neutros, acarretando algumas contradições” (p. 1138). Assim, atribuindo uma dupla formalização funcional do que tem vindo a ser professor “entre ‘promover a transmissão de um saber’, ou ‘promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro, faz toda a diferença no que se refere à conceptualização do que são os elementos do conhecimento profissional docente” (Roldão, 2017, p. 1138). A evolução socio-histórica da escola e da educação escolar mostra o quanto se têm ampliado as funções dos professores, redimensionando, inclusivamente, a natureza e

a construção do conhecimento profissional. Apesar de haver uma gramática escolar e profissional que parece perpetuar-se, há hoje uma firme consciência da necessidade de mudar a formação e, com ela, a profissão (Nóvoa, 2017). Entendendo que ensinar pode ser caracterizado pela “figura da dupla transitividade e pelo lugar da mediação”, entendendo que ensinar é, então, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p. 95), na base dessa ação desempenhada pelos professores estão, necessariamente, múltiplos tipos de conhecimentos, que incorporam saberes de conteúdo, saberes didáticos, saberes relacionais, de ação concreta e com significado socio-histórico. Montero (2005) aponta a incorporação de saberes mobilizados pela participação dos professores nas suas experiências formativas e de ação direta em sala de aula “... manifestadas no seu conjunto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional” (p. 218), o que se reforça com a afirmação de Nóvoa (2009), segundo o qual “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”, ou seja, não basta instruir, há que colaborar na socialização, na inclusão social, na construção partilhada de valores (p.31). Pensando do ponto de vista da construção do professor, pode significar que temos que cuidar da “incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional” (Nóvoa, 2017, p.1119).

Ora, nesta linha de entendimento, onde imperam os consensos em torno da incerteza e da complexidade na profissão docente, consideramos que para compreendermos a ação, as crenças, os conhecimentos, os pressupostos, as finalidades dos professores, temos que ouvir e desocultar de sentido as suas narrativas, já que, como defendem Connelly e Clandinin (1990), “O estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Esta noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros” (p.2).

Uma abordagem sobre identidades dos professores não pode ignorar as suas histórias de vida, as quais nos permitem aceder ao conhecimento das suas experiências e do significado que os atores sociais (neste caso, os professores) atribuem a essas experiências como fundadoras de si enquanto profissionais. Ao narrar, o sujeito cria sentido às suas experiências prévias, transformando-se essa atribuição de significado em formação (Josso, 2002), dimensão esta fulcral para a construção da sua identidade. Interessa aqui reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua formação profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo (Sarmiento, T. 2009; Costa e Cavalcante, 2017).

O processo de construção de uma história de vida implica um campo de forças

e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros e, portanto, a construção identitária entendida como processo (Nóvoa, 2017). Embora se trate de um caminho interno à própria pessoa, não pode ser deslocado dos contextos onde vai ocorrendo a passagem e de quem influencia a sucessiva construção de sentidos (Dubar, 2000). No fundo, é um processo baseado nas vivências e experiências relevantes que decorreram no decurso da sua própria vida, nas diferentes configurações em que se enleou. Na linha de Josso (2002), a passagem que cada ator faz da vivência enquanto ocorrência factual para a experiência em que há já uma seleção e integração de sentidos, leva, pela atribuição de significado, a novo conhecimento incorporado pelo sujeito-professor na sua forma de ser e, daí, na sua forma de agir. Encadeando relações entre passado, presente e futuro, para Connelly & Clandinin (1988), o conhecimento de cada professor parte de uma forma própria de o mesmo reconstruir o passado e de definir intenções para o futuro em diálogo com as exigências das situações presentes.

O acesso a narrativas biográficas de professores permite-nos enunciar algumas ideias que nos parecem centrais para a abordagem das identidades profissionais dos professores. Em primeiro lugar, evidencia-se a relevância da profissão professor como “profissão do humano” (Boltanski, 1982), em que o ser pessoa é o centro em torno do qual as ações pedagógicas ganham significado. Daí a importância da formação pessoal ao longo da vida, “propiciadora (ou não) da construção de competências relacionais que viabilizem o reconhecimento do Outro (alunos, professores, pais) como pessoa com a qual se promove educação” (Sarmiento, T., 2009, p.326). Carlos Marcelo lembra que, para além do conhecimento de conteúdo, para ensinar os professores precisam ter outros conhecimentos: “o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (2010, 13). Este autor, reforçando que a “identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenómeno relacional” (p. 20), assinala que a mesma decorre de um processo evolutivo de reinterpretções contínuas das experiências, as quais promovem aprendizagens ao longo da vida. Neste sentido, entendendo a formação inicial e contínua como andaimes para as identidades profissionais, subscrevemos Severino (2006), o qual defende que a “formação significa a própria humanização do homem [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (p.621).

Esta referência ao desenvolvimento do professor como pessoa, remete ainda para um conceito de aprendizagem ao longo da vida que admite vários níveis e interseções de perspectivas: macro, meso e micro. Esta última, a micro-perspetiva, será a que mais nos interessa para este texto.

São pressupostos desta visão que a natureza da educação do ser humano se tem alterado na contemporaneidade, através das mutações tecnológicas e sociais que se vão vivendo. Estes estudos, apontam que os sujeitos assumem hoje um tipo de conhecimento e compreensão dos assuntos que não assenta em conhecimentos

específicos e permanentes. Simultaneamente, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, e especialmente auto-aprendizagem, parece muito coerente com este processo. Segundo o autor, num quadro de aprendizagem que acontece ao longo da vida, cada um na sua individualidade integra novas experiências, mas este processo é social e as interações moldam ativamente os sujeitos, tornando-os capazes de mudar o seu mundo social. Consequentemente e pensando em professores enquanto grupo profissional, a construção identitária pode ser vista como uma ação coletiva entre professores, mas também nas interações com as crianças e as comunidades, porque a educação é, também ela, uma ação coletiva. É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem aprendizagens essenciais, não técnicas, mas fundamentais no exercício da profissão. É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores redefinem a forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite mas, sobretudo, quem tem que 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, sem esquecer que as metamorfoses da existência almejam um bem comum.

UMA APRESENTAÇÃO DO PROJETO O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO...

Os professores são atores sociais com um mandato próprio – cumprirem determinadas finalidades educativas, que se distribuem por funções como a instrução, a socialização, a personalização e outras -, que desenvolvem a sua ação em escolas social e historicamente situadas. Ora, retomando um texto recente (Sarmiento, 2017), reafirmamos que não há um universal de sociedade, mas que há sociedades concretas, localizadas em espaços e tempos específicos. No entanto, verificam-se alguns fenómenos comuns nos tempos atuais que nos obrigam a entender este mundo como uma sociedade ampla, sujeita a esse processo designado de globalização, que oculta, e muitas vezes faz submergir, os traços identitários de cada comunidade. A globalização é um fenómeno multidimensional, abrangendo ou afetando dimensões políticas, culturais, ambientais, sociais, tecnológicas, logo, aspetos fundamentais quando se pensa em educação e nos professores. São muitos os autores que nos mostram, ainda que de forma nem sempre direta, a relação de proximidade entre a globalização e a visão atualmente dominante no campo da educação e da formação de professores: ou seja, da relação estrita entre o poder económico e a tendência crescente para uma formação de base reprodutora, ao serviço de uma sociedade sustentada numa ideologia neoliberal, com repercussões na construção identitária dos professores, o que leva a ignorar e desperdiçar o seu potencial construtivo, remetendo-os para um papel passivo, de mero canal transmissivo. Recusando esses posicionamentos extremos, inserimo-nos no grupo de profissionais – investigadoras/

professoras - que acreditam que faz sentido questionar a hegemonia dessas posturas, fazendo para nós sentido ouvir o que nos dizem os professores sobre como, nestas sociedades, (re)constroem as suas identidades, ao longo das suas trajetórias profissionais. No fundo, pertencemos ao grupo dos que como refere Nóvoa (2017) acreditam na transformação, num caminho que continua e não enclausura, pois os determinismos “são insuficientes e incapazes de traduzir a complexidade da profissão docente e dos seus processos de formação” (p.1118). Da improvisação e tomadas de decisão em realidades diversas, a vivências, encontros ou acontecimentos que dependem dos grupos e contextos aos quais se pertence ou se está inserido, há aspetos que se revestem sempre uma dimensão colectiva que afeta o professor, mas insistem na possibilidade e autonomia que um agir e intervir consciente permite mudar, em si, nos outros e nos contextos. aproximações se baseiam no pressuposto de que é possível preestabelecer um conjunto de características definitórias do futuro profissional.

O presente texto decorre de uma investigação internacional, desenvolvida por investigadoras portuguesas e brasileiras, com o foco na construção de conhecimento sobre identidades profissionais e vidas de professores experientes. A junção de investigadoras portuguesas e brasileiras deu-se a partir do interesse comum por métodos biográficos (histórias de vida, memoriais de formação, narrativas biográficas) e pela formação de professores. A investigação iniciou-se no âmbito do projeto de um ano sabático de uma das investigadoras, a qual, inserida em rede internacional, entendeu ser a integração das colegas uma forma de coletivamente se alargar e aprofundar o conhecimento desta área e, sobretudo, de afirmar esta metodologia científica no mundo académico. Em comunidade de aprendizagem decidimos que os estudos realizados no âmbito deste projeto podem ser realizados de forma independente ou em grupos de dimensão variada, desenvolvendo estudos em equipa integral e por grupos restritos, seja num ou nos dois países, com vantagens para a amplitude territorial, espaciotemporal e número de narrativas que permite abarcar.

Sustentada na designação de “*O que fazemos com o que fazem connosco... identidades profissionais em (re)construção*”, e com a finalidade de analisar como as identidades profissionais comportam mudanças a nível dos princípios e finalidades educativas dos professores, a investigação parte da seguinte questão: Como integram os professores na sua identidade profissional as alterações que se processaram nas últimas décadas na sociedade em geral, na sua vida pessoal e no sistema educativo em particular? Como principais objetivos pretende-se compreender como se repercutem na construção de saberes e nas identidades profissionais, a evolução do conhecimento de diferentes ciências da educação, as alterações organizacionais, a formação de professores, as dinâmicas sociais, a(s) ideologia(s) educacional(is) vigente(s), as interações com crianças e outros, e as experiências de vida pessoal.

Os sujeitos biografados são professores de crianças dos 3 aos 12 anos de idade, do Brasil e de Portugal, que têm mais de 20 anos de prática docente, sendo considerados

como bons professores pela comunidade profissional. A identificação dos mesmos foi realizada de forma deliberada, por consulta de vários elementos (conhecimento pessoal, trabalho e cooperação na formação de professores, colegas, gestão da escola, sindicatos), de forma a podermos garantir à partida que estamos perante profissionais cujo consentimento informado e participação numa investigação com estas características era sinónimo de vontade própria de (re)construção profissional. Considerando que “história implica passado, implica experiência” (Sarmiento, T. 2002, p. 273), definimos à partida que tínhamos que selecionar professoras com um tempo alargado de serviço. Ao mesmo tempo, assumindo que as identidades são entendidas como construções realizadas por cada agente social na interação com a multiplicidade de contextos de que participam, antecipamos que teríamos que escolher professoras com um número alargado de experiências socioprofissionais.

Em termos metodológicos optámos pelo método biográfico, com entrevistas narrativas, por considerarmos ser esta a técnica mais adequada face ao objeto de estudo e à concretização dos nossos objetivos. Ou seja, no sentido de conhecermos pessoas no seu processo de construção profissional, no âmbito da sua inserção num grupo profissional em desenvolvimento na contemporaneidade e em contexto de trabalho, permitindo reconhecer “A fusão deste duplo movimento (que) significa reconstrução dialéctica entre a sociedade e um indivíduo em particular” (Ferrarotti, 2013, p. 65).

Entre as quatro dimensões que o projeto almeja investigar - formação, experiência, interações e inserção em organizações – selecionamos para esta apresentação o que pretendemos conhecer e compreender acerca das interações com crianças enquanto constitutivas e (re) construtoras de identidades profissionais.

As questões de partida deste estudo parcelar são: as crianças e os seus encarregados de educação influenciam na definição do trabalho dos professores? Qual o papel dos professores na vida das crianças e das suas famílias?

As entrevistas a oito professoras portuguesas que integram o presente estudo foram realizadas em dois momentos, mediados por um espaço de duas a três semanas, de forma a possibilitar a transcrição, a devolução às entrevistadas para sua ratificação e mobilização de novas memórias, na base da defesa feita por Nóvoa (1992, p.37) que numa metodologia qualitativa se tem que manter “uma responsabilidade social e ética (que) obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio”. Simultaneamente, quisemos acautelar um certo feedback reflexivo, que como sugere Breton (2018) possibilitasse reflexões mais profundas e com outros contornos, não esquecendo que uma outra entrada do nosso estudo é a formação dos professores em diferentes nuances. No primeiro tempo de entrevista, as questões foram lançadas de forma muito aberta, flexível, numa busca de interações orais diretas, geradoras de confiança e de produção de informações (Cohen; Manion, 1990; Poirier et al, 1995; Bertaux, 1997). Cada entrevista foi então transcrita e sujeita a uma análise flutuante, no sentido de realizada ainda com alguma leveza, sem estar sujeita a grandes categorizações,

com o propósito de nos irmos apropriando dos conteúdos e do sentido das mesmas. O segundo momento, norteado por essa análise prévia, foi já mais direcionado, procurando delimitar questões concretas que nos ajudassem a garantir a recolha de dados respondentes aos objetivos pré-definidos no desenho da investigação. Na identificação dos estratos integrados no ponto seguinte é indicado o nome pelo qual cada narradora decidiu ser designada, seguindo-se EI significando que é educadora de infância, logo, a sua experiência de trabalho é com crianças dos 3 aos 6 anos, ou 1°Cc, ou seja, é professora do 1°Ciclo, sendo a sua experiência docente realizada com crianças dos 6 aos 9 anos de idade.

REFLETIR EM INTERAÇÕES DE PROFESSORES COM CRIANÇAS

A escuta de narrativas de professoras permitiu-nos compreender como as interações com crianças se vão diversificando, ao longo das trajetórias profissionais, consoante o ciclo educativo em que atuam, a maior ou menor dependência da regulação educativa e das suas circunstâncias de vida. As mudanças que acontecem ao longo dos percursos são momentos que marcam a vida profissional dos professores e que fazem mudar os seus olhares sobre a criança, o que se traduz em formas diversas de trabalhar com as mesmas.

Conhecedoras de que a vida das crianças de hoje é muito diferente das suas próprias vidas, apoiadas em memórias eufóricas das suas infâncias - *“Eu fiz coisas, fiz coisas que os meninos hoje não conseguem fazer, ou não têm oportunidade de fazer”* (Ana, EI) - aliado ao compromisso de efetivar os direitos que a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca promulgaram, leva estas profissionais a repensarem muitas das suas ações. No próprio ato de produção da narrativa, a Cristina reflete na sua ação pedagógica balizando-a com as suas memórias de infância: *“Nós às vezes agimos muito como adultos, por exemplo, eu tinha imensa dificuldade em comer, a minha mãe punha-me o prato de comida, eu achava sempre que aquilo era imensa comida, e sei o que sofri a olhar para a comida e não me apetecer comer, não ter vontade... não conseguir comer, e ser obrigada a comer. E às vezes custa-me imenso passar ali na cantina e vê-las (às crianças) serem obrigadas a comer ... eu arranjo ali uma brincadeira e metade da comida desaparece! ... elas têm direito a não gostar, têm direito a não gostar de fazer determinada coisa, têm direito a não gostar de comer determinado alimento, e têm direito a gostar de fazer mais umas coisas do que outras”*.

Ao articularem o seu passado com o seu presente, estes olhares são integrados na forma de ver, de pensar e de ser dos professores, o que é incorporado nas suas práticas profissionais; a pessoa/profissional vai-se transformando mediante o contexto externo, a partir da interação que estabelece entre o que é seu (crenças, saberes, valores, práticas) e o que é do contexto (as crianças, as condições sociais, os conhecimentos, as orientações globais,...).

Torna-se também evidente na análise destas narrativas que ao mesmo tempo que dirige a atenção das crianças para a compreensão de novos saberes, o professor aprende com as próprias crianças (Pramling, 2006; Sarmiento, T. 2016). Como diz a Cristina (E1) “(...) os grupos fazem o nosso trabalho, há grupos que temos que fazer andar e há grupos que nos fazem andar, que estão sempre a pedir coisas(...)”, ou como salienta a Dulce (E1) “(...) As crianças têm as reações mais estranhas até nós percebermos o porquê, o que é aquela reação e quando acontece, mas é preciso compreendê-las.... Geralmente, é face a essas atitudes, nessas situações que eu acho que ainda preciso de saber muita coisa, quer para abordar os pais quer para os escutar quando me contactam”. Nesta dinâmica interativa ficou claro que “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 *deficits*” (Leal da Costa & Nunes, 2016, p. 133).

Na narrativa de Isabel (E1), tal como em outras, é manifesto o compromisso com a vida das crianças, reforçando-se o caráter humano da profissão docente: “*Mantenho um compromisso ético com as crianças mais vulneráveis (DDC, 1989, art 28 e 29), como um direito a todas as crianças, criando igualdade de oportunidades. Procuro desenvolver a qualidade do ambiente educativo, em que a sala pretende ser um espaço com sentido, um microcosmos de uma sociedade democrática e de cidadania, criada pelas crianças, de onde irradia toda a vida do jardim-de-infância*”.

Em algumas narrativas é possível descortinar a ambiguidade entre o uso de *discurso correto* em que a criança é reconhecida como agente, ator social participante nos processos de decisão. Por outras palavras, encontramos uma narrativa que parece manifestar a ideia de uma educação de qualidade que pressupõe que as crianças tenham oportunidade de interagir umas com as outras, com os adultos e com o ambiente, como anota Katz (2006) – “*Nesta dinâmica de trabalho, todos participam, todos planificam as suas atividades, todos vão inventariando os problemas e arranjam soluções*” (Teresa, E1) -, mas, ao mesmo tempo, ainda que muito bem intencionado, um discurso fortemente normativo, em que o *deve* e o *tem que* está demasiado presente - “*o educador é aquele que orienta, que desperta na criança o desejo de construir o seu próprio conhecimento*” (Teresa, E1) –, revelando uma postura transmissiva, de quem, externamente, leva o conhecimento e a vontade de aprender à criança. Neste caso parece-nos evidenciar-se que a educadora valoriza a linguagem, permitindo-lhe iniciar e manter interações sociais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), parece reconhecer também que as crianças precisam de interações amplas e continuadas com adultos significativos (Katz, 2006) valorizando interações enriquecedoras e envolventes, mas, simultaneamente, transparece a ideia contraditória de que as crianças (ainda) não são vistas como construtoras de um modelo do mundo, e como alguém capaz de encontrar sentido para as experiências, através da conversa ou da troca de palavras ou discussão de ideias com outros.

Ao narrarem as suas experiências pedagógicas, recorrentemente as professoras realizam um processo de distanciamento no sentido de procurarem analisar os seus

posicionamentos, mostrando que a reação das crianças direciona ou influencia a ação profissional, como nos conta a Elizabeth: *“Apesar de ser um grupo agitado e com a necessidade da intervenção do adulto em muitas das situações de conflito, as ocorrências dentro da sala diminuíram e o facto de registarem no ‘Diário’ para depois se discutir na reunião de ‘Conselho’, ajuda na sua gestão. A minha esperança de conseguir regular alguns comportamentos menos apropriados não se esgotou e conto com as reuniões de conselho para esta árdua tarefa”*. Neste caso, apoiar aprendizagens holísticas e diversificadas, com uma abordagem positiva do erro e com questionamento, parece ajudar a construção da ideia da participação e de vivências democráticas que permite a escuta atenta da criança e que ela aprenda a escutar o outro, portanto, uma construção de aprendizagens mutuas e em comunidade. No fundo, a participação de vários autores que vai possibilitando a ampliação e negociação de significados, assim como a reflexão, anotada como prática pedagógica de qualidade em Folque, Leal da Costa & Artur, 2016.

Nas narrativas recolhidas surgem muitas reflexões que evidenciam as preocupações com as dificuldades que os pais manifestam em atender adequadamente os seus filhos, com reflexos irrefutáveis na interação pais-filhos e pais-professores: *“(...)porque as pessoas não têm tempo, os pais não têm tempo, não estão disponíveis para os ouvir(...) eles têm necessidade de falar, de escrever às vezes... (...) Quando o relacionamento, por exemplo, de um familiar não está bem, quando há problemas entre os pais, eles sofrem imenso (...)”* (Maria, 1Cc).

As alterações a nível das tipologias e dinâmicas familiares encontram-se muito presentes nas narrativas, mobilizadas como muito pertinentes na diferença de interações que se estabelecem e da influência dessas interações nas representações e práticas profissionais: *“Ao mesmo tempo que o número [de tipo de famílias] aumenta, o que é dramático, é que cria perante eles uma igualdade, um paralelismo em que eles sentem, se lhes possibilitarmos, partilharem. Dizem, por exemplo: “Eu já sou igual à Maria, porque à Maria por vezes já lhe aconteceu a mesma coisa” (...) eles próprios depois conseguem encaixar-se no contexto, o que passa, quase, a ser normal (...) há um padrão por eles reconhecido, na minha opinião que se está a criar, mas onde eles se integram e não se sentem sozinhos”* (Dulce, EI). Neste ‘o que é dramático’, a Educadora revela o seu posicionamento face a alterações sociais a ocorrerem, obrigando-a a repensar as suas interações no reconhecimento de como a aceitação das novas tipologias familiares se justifica pelo facto de a normalização da aceitação destas situações conferir segurança às crianças. Por outras palavras, parece-nos evidente que estas docentes, quer em Jardim de infância, quer no 1º Ciclo, assumiram o risco de escutar a voz das crianças, pondo em causa práticas e concepções antes não questionadas, com a habilidade de aprender “a partir de diferentes pontos de vista e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem” (Correia, Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2002, p. 24).

As identidades profissionais obrigam a analisar processos de construção social

contingentes, que se articulam com o tempo e as circunstâncias, na diferenciação e na generalização (Dubar, 1991; Sarmiento, T. 2009, 2015), o que nesta dimensão, dada a complexidade das interações exigidas, se torna muito premente e edificante. Na narrativa sobre um processo de formação coletivo entre educadoras, muito baseado na socialização da reflexão sobre práticas pedagógicas, é manifesto o interesse desta forma de construir conhecimento para a formação pessoal/profissional, como nos diz Júlia (EI), “*Com a riqueza das partilhas aprendemos a mudar o nosso olhar, a apurar a nossa sensibilidade*”.

Giroux (1998) defende que os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, os professores exercem “[...] ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem” (Giroux, 1998, p.176); ou seja, para além ou mesmo antes dos conteúdos académicos, os professores de crianças pequenas, aprendem e trabalham a partir da relação que estabelecem com as crianças, as famílias e a comunidade, intervindo pouco a pouco na transformação social.

UMA SÍNTESE, TERMINANDO SEM CONCLUIR

Terminado este texto é tempo de sistematizar as ideias centrais que procuramos apresentar no mesmo, ou seja:

- . os métodos biográficos constituem um método fundamental para o acesso ao conhecimento sobre identidades profissionais de professores, a sua forma de construção e de desenvolvimento profissional, a epistemologia dos seus saberes, os significados que os mesmos atribuem às interações que ocorrem ao longo das suas trajetórias;

- . a investigação em rede, sustentada na pesquisa biográfica, amplia as oportunidades de conhecimento de um maior número de histórias de vida, de que resulta a complexificação das abordagens analíticas, garantindo a formação aprofundada das próprias investigadoras e maior segurança na afirmação deste paradigma no mundo académico;

- . o projeto “*O que fazemos com o que fazem connosco... identidades profissionais em (re)construção*”, desenvolvido por investigadoras portuguesas e brasileiras, tem permitido focalizar a análise sobre as identidades profissionais, seja pela abordagem de diferentes dimensões em separado (formação, interações, organização educacional,...), seja pela abordagem caleidoscópica das suas articulações;

- . a abordagem específica das interações de professores com crianças permite desocultar algumas ambiguidades entre discursos apologistas da relevância das interações horizontais criança-adulto, com reconhecimento da agência das crianças

e, por outro lado, descrições de práticas em que a ação está concentrada no adulto, mantendo-se a criança como simples respondente;

. ao mesmo tempo, as narrativas manifestam propósitos e princípios educativos na defesa do bem-estar e do incremento dos direitos das crianças;

. é possível também desvendar transições ideológicas nas professoras quando partem de um modelo ideal de família e de sociedade conotadas com as suas infâncias e as realidades diversas com que se confrontam atualmente, o que as leva a repensar as suas interações com as famílias das crianças de que são responsáveis e as práticas pedagógicas que desenvolvem;

. nesta análise fez-se sentir a necessidade de profundo e continuado conhecimento dos contextos de prática profissional para acompanharmos, realmente, atuais e futuros docentes, assim como apelos ao reforço de sinergias de cooperação entre docentes da universidade, docentes das escolas, futuros professores e contextos – um tecer da formação e da transformação;

. percecionando que investigação e docência na universidade podem igualmente tomar os contornos de uma construção partilhada, quando com os outros entrelaçamos memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo com construção de sentidos, compreendemos que trabalhar na formação de professores nos tem permitido, de alguma forma, operacionalizar a significação do *cuidar e acompanhar* enquanto dimensões estruturantes no desenvolvimento humano. No fundo, a nossa atividade com professores, ao desocultar processos pelos quais a vida quotidiana foi acontecendo, deixa-nos inscrever uma certa dimensão operatória do conceito de *cuidado* na prática profissional educativa e afirmar que pode ser também projetar, valorizar memórias, saber escutar e aprender em conjunto. Certamente foi não silenciar conexões entre conhecimentos que se narraram e o que se viveu, favorecendo a apreensão de especificidades que se exprimiram nos atos de viver e de narrar.

. a curiosidade que nos moveu inicialmente, levando-nos a focar a identidade profissional como objeto de estudo, mais propriamente a sua (re)construção utilizando a via da investigação biográfica com entrevistas narrativas por ser a que considerámos mais adequada, levou-nos a nós, formadoras de professores e investigadoras, a uma busca de sentidos para a ação profissional na universidade e o papel a assumir nas duas vertentes. Garantidamente, esta tem sido uma oportunidade para afirmarmos valores intrínsecos da pesquisa biográfica – “ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Por fim, a participação em processos de investigação colaborativos, motivamos enfim, enquanto docentes e investigadoras, a continuar esta caminhada, a questionarmos saberes inacabados. Enfim, um caminhar para nós na certeza de que “A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores” (Mia Couto, “*O outro pé da sereia*”, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris : Ed. Nathan. 1997.

BOLTANSKI, L. **Les cadres - la formation d'un groupe social**. Paris: Les Editions de Minuit. 1982.

COHEN, L. e MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Muralla. 1990.

CONNELY, F. M., & CLANDININ, D. J. Teachers as Curriculum Planners — **Narratives of Experience**. New York: The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers, Columbia University. 1988.

CONNELY, Michael & CLANDININ, Jean. Stories of experience and narratives inquiry. **Educational Researcher**, 14(5), 2-14. 1990.

CORREIA, Ana, CALDEIRA, Elsa, PAES, Isabel & VITORINO, Teresa. As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. **Revista Inovação**, 15 (1/3), 261-283. 2002.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, V1-1, nº1, 133-147, 2016.

DUBAR, Claude. **La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin.1991.

DUBAR, Claude. **La socialisation. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, 974-977. 2000.

FERRAROTTI, F. **Sobre a Ciência da Incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais**. Mangualde: Ed. PEDAGO. 2013.

FOLQUE, Assunção, LEAL DA COSTA, Conceição & ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas, pp. 177-236. Manaus: EDUCA. 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1998.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação Experiências de vida e formação Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa. 2002.

KATZ, Lilian. **Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. Saber e educar**, 11. pp. -7-21. 2006.

LEAL DA COSTA, C. "**Viver construindo mudanças – a vez e a voz do professor. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores**". Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Évora. 2015.

LEAL DA COSTA, Conceição & CAVALCANTE, Isabel. Alteridades(s), escritas de si e reflexão - olhares cruzados sobre formação de professores em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 25 (10), 108-126. 2017.

LEAL DA COSTA, Conceição & NUNES, Sandra. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 25 (47), 119-136. 2016.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. in **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. 2005.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992.

NÓVOA, António. «Para uma formação de professores construída dentro da profissão». www.**revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf**. Acessado em 31-03-2016, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, nº 66, pp 1106-1133. 2017.

POIRIER, Jean; CLAPIER – VALLADON, Simone; RAYBANT, Paul. **Histórias de Vida - Teoria e Prática**, Oeiras, Celta Editora. 1995.

PRAMLING e JOHANSSON. Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. **Early Child Development and Care**, Volume 176, p.47.65, 2006.

ROLDÃO, M^a Céu. **Revista Brasileira de Educação**, v.2, nº34, pp 94-103. 2007.

ROLDÃO, M^a Céu. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, vol.47, nº 166, pp. 1134-1149. 2017.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. Formosinho, J. (Org.), **Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Ação Docente**. Porto: Porto Editora, pp.303-327. 2009.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista da Educação**. PUC-Camp., Campinas, 22(2):285-297. 2017.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de Vida de Educadoras de Infância**. Lisboa: IIE. 2002.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In **Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**, Ferreira, F e Anjos, Cleriston (Org.), Maceió: De Facto Editores, pp 69-86. 2015.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. in **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV. 2016.

SEVERINO, A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. V.32 n.3 São Paulo. 2006.

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina & NUNES, Clarisse. **Linguagem e Comunicação no jardim de infância**. Lisboa: Ministério da Educação. 2008.