

A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Profa. Dra. Rosangela Fritsch

rosangelaf@unisinis.br

Docente do PPGE e Programa de Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: Este artigo articulou a formação continuada com a participação de professoras da educação básica em uma pesquisa acadêmica, tendo como objetivo evidenciar que os espaços e atividades de uma pesquisa podem se constituir em estratégias significativas de formação nas trajetórias de professoras da educação básica. Referencia-se metodologicamente na pesquisa-formação e na abordagem biográfica, articulando com a ideia da pesquisa enquanto formadora. A experiência realizada com professoras do ensino médio de escolas estaduais apresentou-se como espaço formador gerando aprendizagens significativas.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores, pesquisa, experiências formadoras.

RESEARCH AS A STRATEGY FOR THE CONTINUOUS FORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT: This article articulated the continuous formation with the participation of teachers of basic education in an academic research with the purpose of evidencing that the spaces and activities of a research can be constituted in meaningful strategies of formation in the trajectories of teachers of the basic education. It refers methodologically to research-training and biographical approach articulating with the idea of research as a formator. The experience with high school teachers of state schools presented itself as a training space generating significant learning.

KEYWORDS: continuing education of teachers, research, training experiences.

Introdução

Este artigo aborda sobre a formação continuada de professoras da educação básica, inseridas em um projeto de pesquisa vinculado a um programa de pós-graduação em educação de uma universidade privada do sul do país. Três professoras de ensino médio, integrantes do grupo de pesquisa na condição de bolsistas, vivenciaram uma experiência de pesquisa-formação com o objetivo de evidenciar se os espaços e atividades de uma pesquisa acadêmica podem se constituir em estratégias significativas de formação nas trajetórias profissionais. Cada uma das professoras representava uma das três escolas de ensino médio públicas que se constituíam campo empírico da pesquisa. A inserção das professoras na pesquisa se deu em todas as atividades de investigação e incluiu a vinculação em disciplinas curriculares e em eventos científicos. A motivação surgiu a partir das manifestações de insegurança das mesmas em relação à atuação como pesquisadoras pelas competências até então não desenvolvidas. Na condição de coordenadora da pesquisa, propus a elas a vivência de um processo reflexivo sobre os percursos formativos no grupo de pesquisa e em suas trajetórias de vida.

Imbernón (2009) reconhece que nos discursos e textos oficiais, a formação permanente começa a ser assumida como um aspecto essencial. Ao mesmo tempo, a formação continuada de professores não pode ser abordada de forma simplista, restrita a espaços formais, treinamentos, cursos de aperfeiçoamento e especialização, tendo que se afastar do modelo que Candau (1996) chama de clássico, em que a ênfase é posta na reciclagem dos professores.

Gatti (2003) destaca a necessidade de uma reestruturação das propostas de formação, de forma a instigar os professores a serem protagonistas ativos de sua formação. Para Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso por meio da formação continuada são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo como referência o seu cotidiano pessoal e profissional.

Imbernón (2009) compreende que a atribuição de maior autonomia aos professores é a possibilidade de eficácia nas propostas de formação continuada. Entende, portanto, que o professor deve fazer parte da construção e efetivação das políticas

públicas de um modo geral e, mais ainda, das políticas relacionadas à formação, que se reverterão exatamente sobre ele e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos.

O texto inicia explicitando os referenciais de formação continuada de professores e da pesquisa como espaço formativo. Na sequência, o texto apresenta os caminhos teórico-metodológicos da experiência, os resultados e as considerações finais.

Referenciais teóricos e metodológicos

Ser e tornar-se professor é um processo que vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas *fontes pré-profissionais do saber ensinar* (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações desse profissional com as instituições escolares onde atuam, com outros profissionais e, em especial, no exercício docente, sobretudo se houver possibilidades de estudo e reflexão continuada.

A formação continuada do professor é entendida como um processo permanente, agregado à formação inicial, visando o desenvolvimento profissional docente ao longo da vida. Garcia (1999) afirma que o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade, ajudando a superar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada dos professores. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação docente que valoriza o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. (GARCIA, 1999).

A concepção que alicerça este texto é a de que a formação de professores é um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo, que incorpora a ideia de percurso profissional como continuidade de experiências constituídas em diferentes momentos e influenciadas por fatores educacionais, sociais, políticos, econômicos, culturais, pessoais e familiares. (NÓVOA, 1997; MARIN, 1996; TARDIF, 2000, 2005).

É necessário considerar também que, por um lado, o processo é resultado do compromisso de cada professor com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, conforme apontam pesquisas que lidam com formação de professores e que reconhecem o professor como construtor de conhecimentos e habilidades. (ZEICHNER, 1993; TORRES, 1998; LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999; TARDIF, 2000, 2005). Por outro lado, faz-se necessário reconhecer que a pesquisa acadêmica pode ser tomada como

espaço formativo, ou seja, pode ser compreendida como aprendizagem profissional autodirigida ou *formação pela experiência*. (CANÁRIO et al., 1997; TARDIF, 2002, 2005). Este reconhecimento parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha.

Portanto, a formação continuada de professores pressupõe o desenvolvimento da capacidade de indagação, problematização e reflexão, aparentemente tão óbvia, mas que precisa de intencionalidade, precisa ser aprendida e – mais do que isso – exercitada, percebendo os professores como sujeitos ativos de seu próprio processo formativo, contextualizado à sua trajetória histórica. Deste modo, é possível produzir um conhecimento que permita a compreensão de si mesmos como pessoas e como profissionais, e direcionado para repensar e mudar as práticas educativas. (NÓVOA, 1997, 2010).

O desafio consiste em romper com a ideia de formação como um processo de acumulação de conhecimento ou técnicas, sendo mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço. Acredita-se na necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação profissional. (NÓVOA, 1997, 2004; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1995; IMBERNÓN, 2010).

Compreender a formação nessa perspectiva requer assumir a experiência como condição de aprendizagem, tomando esse termo sob o ponto de vista de Bondia (2002, p. 21), em que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Todavia, essa condição raramente acontece de forma espontânea, sendo necessário um movimento intencional de criação desta possibilidade. Acredita-se assim, que a mobilização das histórias de vida nos processos formativos seja fundamental para a compreensão da construção desses sujeitos-profissionais e para a resignificação delas, possibilitando a construção de novos sentidos e significados para as vivências – potencialmente produtoras de novas práticas, contextualizadas às realidades políticas, sociais, econômicas e humanas do cotidiano dos professores.

A pesquisa-formação (JOSSO, 2004) apresentou-se como uma estratégia de formação na medida em que tem como preocupação central que, a pessoa, através da narrativa sobre a sua vida, contada para si e para os outros, consiga instituir-se como sujeito ao se apropriar do processo em que vem se formando ao longo da vida. A metodologia de pesquisa tem como pressuposto que formar é sempre formar-se, que toda a formação é autoformação e todo o conhecimento é autoconhecimento.

A formação experiencial é uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo, tendo, portanto, centralidade no aprendente, nas suas singularidades como sujeito e ator do processo de aprendizagem. Para Josso (2004, p. 39), “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” e “aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Para ela, a formação é experiencial ou então não é formação.

A experiência no processo de pesquisa passa a se constituir como um espaço-tempo de transações de vivências para experiências que, para Josso (2004), são vivências refletidas. Segundo Josso (2004), para elaborar suas experiências, o narrador reconstrói as suas vivências de maneira reflexiva e, ao fazê-lo, realiza uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática: então, experiências se diferenciam de vivências. Na elaboração de uma vivência em experiência formadora estão sempre presentes as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre singular e intersubjetivo, bem como entre individual e coletivo.

Delineia-se metodologicamente como uma experiência de abordagem qualitativa, tendo como fonte inspiradora a pesquisa-formação de Josso (2004). Utilizou-se as abordagens biográficas a serviço do projeto de pesquisa, sendo que, neste caso, as narrativas limitam-se a “uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico”. (JOSSO, 2004, p. 30). A escolha da abordagem biográfica esteve a serviço do projeto de formação das professoras inseridas numa pesquisa acadêmica, articulando as implicações das trajetórias de vida, a participação na pesquisa e a formação das pesquisadoras com as aprendizagens significativas desta experiência.

Na experiência aqui refletida, a autora deste texto ocupou o lugar de pesquisadora-formadora, utilizando a abordagem de caráter biográfico centrada em narrativas (orais e escritas) produzidas pelas professoras e socializadas em encontros coletivos com os sujeitos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em uma metodologia de pesquisa e de

formação. As narrativas foram compreendidas e utilizadas como recurso pedagógico na pesquisa, com o pressuposto de que trabalhar com elas na pesquisa é partir para a construção/desconstrução das experiências do professor. (CUNHA, 1997). Segundo Cunha (1997), as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora.

Para Josso (2004), a narrativa oral permite maior fluidez e espontaneidade e a narrativa escrita implica a introdução de uma lógica na narrativa. O trabalho com narrativas produz registros que são, para Josso (2004, p. 50), a objetivação do trabalho consciencial onde “as experiências são narradas em registros de expressão que vão do psicológico ao cultural, passando pelo psicossociológico, o sociológico, o político e o econômico”. Falar de nossas experiências formadoras é um contar a si mesmo (ou a nós mesmos) e ao ouvinte a própria história, bem como é uma forma de compreensão de si mesmo (ou de nós mesmos). Narrá-las é, ao mesmo tempo, um exercício de reconstrução da nossa história e de seleção daquilo que julgamos ter sido relevante na nossa constituição. Através das experiências formadoras acentua-se o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias, colocando em evidência tensões dialéticas particulares: autonomização/conformação, responsabilidade/independência, identificação/diferenciação, entre outras, acompanhadas por uma dinâmica da consciência de si e do seu meio. (JOSSO, 2004).

Na perspectiva de Josso (2004, p. 60), a pesquisa passa a ser um processo autorreflexivo através da utilização da construção da narrativa de vida “como uma mediação para uma reflexão formativa sobre os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. É o processo autorreflexivo que obriga “um olhar retrospectivo e prospectivo”. (Ibidem, p. 60). Ainda, segundo a autora, o processo de pesquisa tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência. Nesse sentido, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação, “ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio”. (JOSSO, 2004, p. 130).

A abordagem biográfica foi escolhida como estratégia, como caminho e processo, tendo sido utilizadas as narrativas orais e escritas das três professoras de educação básica,

bolsistas na pesquisa, para promover a reflexividade sobre as trajetórias individuais de formação. A coleta de dados foi realizada em três encontros ocorridos em uma sala pertencente a uma universidade. Escolheu-se este local por ser um espaço conhecido e frequentado pelas professoras como decorrência pela participação na pesquisa e por identificar-se com a formação docente.

No primeiro encontro, as questões orientadoras foram: *O que é formação e como vocês tem se formado? Quais as vivências que têm sido marcantes no processo formativo?* Utilizou-se a narrativa oral e as professoras foram estimuladas a falar livremente sobre registros relacionados aos seus percursos formativos, os quais consideraram importantes nas suas trajetórias de vida. Coerente com o referencial teórico-metodológico escolhido optou-se por não direcionar para a formação pela e na pesquisa acadêmica.

Cada professora discorreu sobre suas vivências de formação por um tempo médio de 60 minutos, mobilizando e selecionando recordações, e assim, tornando consciente as escolhas, os espaços e os momentos que foram formadores ao longo do tempo. A narrativa oral foi mediadora e permitiu fluidez em relação às vivências, o que gerou um clima de confiança e reciprocidade no grupo. Estas narrativas foram gravadas em áudio e, depois do encontro, transcritas pelos próprios sujeitos implicados, transformando-se, na sequência, em registros escritos com abertura a inclusões e alterações que julgassem importantes.

Antecedendo ao segundo encontro, estas narrativas escritas foram trocadas entre as professoras, as quais leram os registros umas das outras e trocaram *feedbacks*, utilizando o correio eletrônico como recurso.

No segundo encontro, as questões orientadoras foram: *Como vocês têm aprendido? Quais as aprendizagens mais significativas?* A dinâmica foi a socialização das narrativas e a realização de um inventário dos percursos formativos. Os registros escritos e os *feedbacks* foram socializados no grupo, ocorrendo uma troca de percepções. Criou-se um momento rico de troca de experiências e *feedbacks* coletivos.

Estimulado a elaborar processos de sistematização, categorização e reflexão, o grupo definiu marcos, espaços e tempos, que aproximavam cada uma das narrativas, configurando-se nas categorias de análise. Esse processo se iniciou pela narrativa oral,

posteriormente, para a narrativa escrita, retornando à narrativa oral, evidenciando-se nos inventários produzidos coletivamente, aprendizagens significativas enquanto integrantes de uma pesquisa acadêmica e participantes de um grupo de pesquisa.

No terceiro encontro, houve um processo de socialização, de auto e heteroformação, desvelando as singularidades e recorrências nas trajetórias de vida e formação e aprendizagens significativas¹, tendo como questões orientadoras: *Quais as recorrências nas trajetórias? Quais as singularidades? Quais as aprendizagens mais significativas?* Este momento foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito.

Discussão e resultados da experiência

Os resultados estão apresentados pelas categorias definidas coletivamente, as quais emergiram dos processos de socialização: tempos e espaços de vida e aprendizagens significativas na pesquisa. Os trechos das narrativas das professoras aparecem representados pelas letras M, T e W. Algumas vezes, as professoras referem-se a si mesmas com uma linguagem empregada na primeira pessoa (*eu*) e, em outras, elas se referem às sínteses produzidas de forma compartilhada, empregando a linguagem em terceira pessoa (*nós*).

Na categoria *Tempos e Espaços de Vida* foram registradas como singularidades, o enfrentamento e a superação de adversidades por doença no nascimento e luta pela sobrevivência de W; o abandono dos pais e o acolhimento dos tios de M e as dificuldades financeiras que quase levaram T ao abandono da escola. Evidencia-se que problemas sociais associados ao abandono, o pertencimento a uma classe social menos favorecida e a condição de gênero marcam as trajetórias de vida e influenciam na constituição de suas identidades e escolhas.

Sobre o enfrentamento da doença de W:

Na narrativa sobre a infância, a escrita de W foi singular, pois ela relatou as dificuldades desde a sua concepção, nascimento e primeiros anos de vida. Nasceu prematura e precisou ficar no hospital por três meses, e depois, continuou a luta pela sobrevivência. Percebo que todas estas dificuldades uniram a família em torno dela. (Professora M).

¹ Neste estudo as aprendizagens significativas remetem à ideia dos inventários de aprendizagem de Josso (2004).

Sobre o enfrentamento do abandono de M:

Bom, fazendo a análise das três, realmente o que pode ser chamado de singular foi o de M, porque eu e W, como M mesmo disse, tivemos a presença da família. A história de M, ao contrário de W, ela tinha que provar a todo o momento que era útil ali dentro, não que ela tivesse sido rejeitada, mas ela tinha que demonstrar que não era um estorvo que os outros carregavam, mas que poderia ser útil fazendo alguma coisa, contribuindo para aquela família, para ter o seu lugar ali. (Professora T).

Sobre o enfrentamento das dificuldades financeiras de T:

Na infância de T, o fato singular foi o pai dela ter pensado em tirá-la da escola para cuidar dos irmãos. Mas ainda bem que um parente o convenceu do contrário. (Professora M).

Para as professoras, são recorrentes, o valor da família, os laços afetivos, a perseverança e as referências de pessoas que marcaram a vida de cada uma. Compartilharam que os estudos e os processos de escolarização formal foram fundamentais para garantir independência e forjar o caráter.

Os estudos nas nossas trajetórias foram fundamentais para garantir independência e forjar o caráter. O pertencimento aconteceu, o valor família foi muito grande [...]. Da parte da infância foi o que eu destaquei das três. Creio que o que é bem comum entre ambas foi a persistência de ver na educação uma porta, uma saída para mudar os destinos. (Professora M).

Percebe-se que as professoras valorizam os estudos como possibilidade de ascensão social e reconhecimento, e registram a luta para manterem-se na escola mesmo diante das adversidades. Evidencia-se a relevância do processo de autoconhecimento e de ressignificações inerentes ao entendimento de formação e a centralidade das histórias de vida, desvelando influências, valores, enfrentamentos e tensionamentos. (JOSSO, 2004). Valorizam a escola pública, que se constitui no lugar de trabalho de todas. Reconhecem que enfrentaram situações adversas para concluir o ensino médio e superior, percorrendo uma trajetória de luta, êxito e orgulho, pois apesar das dificuldades, elas venceram. Hoje, reconhecem o processo de ser e tornar-se professor (TARDIF; RAYMOND, 2000) tendo em comum o amor e a dedicação pelo magistério.

Para nós, a escola foi fundamental. Estudamos em escolas públicas no ensino básico. Enfrentamos situações adversas para concluir o ensino médio e superior (morar longe de casa como W e estudar à noite como T e eu). (Professora M).

Mesmo assim fizemos o nosso melhor e concluímos o ensino superior com luta e êxito. Temos orgulho desta caminhada acadêmica, pois apesar das dificuldades, vencemos. (Professora W).

Uma singularidade na história de vida de duas professoras foi a inspiração em outros professores para a escolha da profissão, reforçando o pensamento sobre a importância que tem um professor na vida de seus alunos. Ser e tornarem-se professoras se relaciona com fontes pré-profissionais do saber ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000), na marca e na influência de outros professores.

Outra singularidade na minha história de vida e de W é que nós tivemos como inspiração para a escolha da profissão nossos mestres. Para W, o seu professor de Educação Física e, para mim, a minha professora de História que amava o seu trabalho. Isto reforça o meu pensamento sobre a importância que tem o professor na vida de seus alunos. Sempre que possível, alerto os meus colegas para este fato e reforço que muitas vezes somos o exemplo positivo que eles têm para seguir. (Professora M).

Uma das professoras traz o emprego condicionado à necessidade de sobrevivência, determinando a escolha profissional pelo magistério tardiamente. Marcadas pelas dimensões de classe e gênero, a escolha pela profissão acaba sendo postergada pela necessidade de emprego, pelos papéis de esposa, mãe e dona de casa.

Eu tinha que fazer algumas escolhas e queria muito ter feito o ensino médio Magistério. Eu gostava, admirava e achava interessante a profissão [...]. Mas eu não pude fazer, tinha que trabalhar, esta era a condição para estudar [...] aí eu fiz um curso técnico, na época eram só técnicos que havia à noite, para poder estudar, então eram coisas incompatíveis. Eu entrei no Magistério por outra porta, mas eu tinha que me manter trabalhando para custear a faculdade e, só depois de um ano, me formei, eu já estava até casada [...]. Aí surgiu a oportunidade de entrar no Magistério, mas depois. (Professora T).

São recorrentes nas narrativas, o amor e o carinho pelas escolas. As escolas fazem parte das suas histórias e são locais de prazer e orgulho, este é um fator de união entre elas. Como profissionais docentes, reconhecem a produção de um saber contextualizado que tem a escola como referência. (NÓVOA, 1997).

Este tempo nas escolas as tornou um pouco nossas. Falamos com orgulho e defendemos o nosso local de trabalho. Estas escolas fazem parte das nossas histórias e são locais onde temos o prazer e o orgulho de trabalhar. (Professora T).

No que diz respeito à categoria *Aprendizagens Significativas* a pesquisa se tornou importante para as três professoras, que compartilham a importância de novas aprendizagens, de aperfeiçoamentos, de socialização de novos saberes com os colegas integrantes do grupo e com professores.

Para mim, além de tudo isto, serviu para realizar um sonho antigo, que era voltar a pesquisar, e foi um bálsamo na minha vida, pois me ajudou a superar um momento pessoal muito difícil. Para W trouxe um novo alento, pois a oportunidade de participar da pesquisa chegou num momento de desalento e desesperança com a educação. (Professora M).

As participantes acreditam que o carinho e o engajamento que todas têm com suas escolas são um elemento importante para o trabalho de pesquisa. Manifestam o privilégio de fazer parte de um grupo de pesquisa e o fato de o trabalho ter aplicação nas escolas e na caminhada profissional. O projeto de pesquisa tem ampliado o conhecimento sobre o tema estudado e a educação, sendo descrito pelas participantes como a realização de um sonho antigo, um bálsamo nas suas vidas, pois neste percurso, a participação no projeto tem as ajudado a superar momentos difíceis, de desalento e desesperança com a educação. Dessa forma, a pesquisa viabilizou um processo de formação continuada, oportunizando o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999) articulado e a construção de conhecimentos e habilidades. (ZEICHNER, 1993; TORRES, 1998; LUDDKE, MOREIRA; CUNHA, 1999; TARDIF, 2000, 2005).

Compartilhamos a oportunidade de novas aprendizagens, de aperfeiçoamento da nossa formação, da socialização de novos saberes com nossos alunos, colegas e grupo gestor. Temos um sentimento comum, que é o privilégio de fazermos parte deste grupo de pesquisa. Este trabalho tem aplicação nas escolas, na universidade e na nossa caminhada profissional. (Professora M).

Para nós o projeto tem ampliado o nosso conhecimento sobre o tema que nos encanta: a educação [...]. (Professora T).

Em relação às aprendizagens significativas relacionadas à experiência de formação vivenciada, as professoras consideram ser um tema complexo, vinculado às experiências de vida e aproximando-se das concepções de Candau (1996). Percebem que têm histórias de vida semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros, sendo o que marca a individualidade de cada uma. Concluem que estas diferenças e semelhanças as aproximaram, estreitando ainda mais os vínculos afetivos dentro do grupo de pesquisa, Assim, vão se constituindo atoras e autoras durante o processo formativo. (TARDIF, 2008).

Formação é um tema complexo. A formação de cada pessoa está relacionada com as suas experiências de vida. Após a releitura das narrativas, percebi que temos histórias de vida semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros, e é isto que marca a nossa individualidade. Concluo que estas diferenças e semelhanças nos aproximaram, e que hoje, com este trabalho das narrativas, estreitamos ainda mais nossos vínculos afetivos dentro do grupo de pesquisa. Parafraseando T “o vínculo que criamos vai além do profissional, há cumplicidade e afetividade em nossas ações”. (Professora M).

As experiências adquiridas tanto na educação quanto na vida, eu vejo o que é comum, as nossas decisões de vida foram tomadas muito cedo. Não sabíamos se íamos conseguir chegar lá, mas nós a tomamos muito cedo. (Professora W).

Isso que nós fizemos foi tão bobo, mas depois, tu sistematizas e deixa de ser bobagem [...] Isso sou eu [...]. (Professora T).

É possível afirmar que a experiência apresentada neste artigo e todas as atividades propiciadas pela inserção em uma pesquisa acadêmica têm se configurado como espaços reflexivos e impulsionadores de novos desafios e conhecimentos, com impactos nas práticas educativas destas professoras. (NÓVOA, 1997).

Considerações finais

Como resultado, confirmou-se que ao vivenciar situações que integram formação, pesquisa e ação, o profissional muda, mudando também o contexto em que trabalha. Esta triangulação produz aprendizagens significativas que foram inventariadas pelas professoras. As participações em uma pesquisa acadêmica têm contribuído na formação continuada das mesmas.

O relacionamento do grupo com a pesquisa-formação, através do exercício realizado, contribuiu para um processo formativo e, consequentemente, para a valorização dos referenciais teórico-metodológicos escolhidos, indicando a pertinência de sua utilização em formação continuada.

Considera-se oportuno criar espaços de formação que estimulem um olhar autorreflexivo sobre a experiência, um processo de autoconhecimento e de ressignificação da trajetória profissional construída ao longo de vidas, ou seja, as histórias de vida devem estar no centro dos processos de formação dos professores – interpretando, provocando a reflexão, a ressignificação e a reconstrução do ser docente.

É possível pensar que a relação de parceria entre escola/universidade em projetos de pesquisa acadêmica, além de trazer resultados em termos de produção de conhecimentos, provoca mudanças significativas nas trajetórias de vida das professoras envolvidas e, consequentemente, em suas práticas docentes.

A abordagem biográfica de Josso (2004) dá referências epistemológicas e metodológicas para estabelecer um tipo específico de relação com os sujeitos implicados na experiência, fornecendo elementos e conceitos centrais, fazendo das narrativas a forma de mediação que permite explicitar a singularidade das experiências de cada um, aproximações ou recorrências. O processo de elaboração das narrativas potencializaram reflexões e questionamentos das professoras sobre diferentes aspectos, tais como: suas escolhas profissionais e as repercussões nas suas vidas; as relações da instituição universidade com a instituição escola e comunidade; as relações entre as professoras, entre si, e com outros professores e alunos, etc.

A formação provoca tensionamentos que ocorrem no interior de cada indivíduo, que não vive sozinho, mas na coletividade. Deste modo, as narrativas das histórias de vida possibilitam a construção de significados para cada sujeito que se narra, bem como para cada um que o ouve, num processo dialético, tensionado pelas diversidades culturais, sociais e históricas de cada participante.

Sentidos e significados diferenciados, abordagens distintas, compreensões e percepções que vão ao encontro das emoções, dos desejos, dos conhecimentos, das expectativas, das experiências, dos fazeres de cada sujeito – partícipe de seu próprio processo formativo e transformador de sua prática –, tornam-se, assim, elementos indissociáveis da formação e da ação docente. Portanto, a formação pode ocupar um lugar importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, na medida em que possibilita o desenvolvimento pessoal dos professores. As relações entre experiências de vida e percursos pessoais e o tema da formação se interpenetram na reflexão realizada por Josso (2004). Ao produzir e analisar as suas próprias narrativas orais e escritas, o grupo construiu novas experiências fundantes para compreender a forma como se relacionam com o conhecimento e com as realidades nas quais estão inseridas. Na reconstrução de suas trajetórias, as professoras atribuíram novos significados às situações relatadas, um importante aporte na compreensão de seus percursos formativos e no próprio processo de pesquisa. Ao assumirem conscientemente as suas aprendizagens, levam estas experiências para as suas práticas como professoras: a pesquisa como ato educativo no espaço escolar.

A pesquisa-formação e a abordagem biográfica se confirmaram nesta experiência como estratégias pertinentes e significativas de investigação e de formação. A experiência

permite afirmar que a utilização das biografias e das narrativas gerou um processo profundamente formativo em todos os sentidos, principalmente na forma como elas passaram a compreender a si mesmas, umas às outras e aos outros. Configurou-se em possibilidades de interpretação, as professoras ressignificaram suas experiências de vida no contexto de um grupo de pesquisa. A formação reafirmou-se como resultado de um trabalho individual e coletivo de reflexão sobre percursos de vida.

A pesquisa permitiu a formação continuada das três professoras da educação básica, sujeitos desta experiência, que se mantiveram como pesquisadoras vinculadas e atuantes no grupo de pesquisa, dando continuidade à formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez 2009.
- BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./fev./mar. 2002.
- CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANDAU, V. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação/USP**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez.1997.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M.; MOREIRA, A.; CUNHA, M. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Dossiê: os saberes docentes e sua formação**. Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, ano 20, n. 68/especial, dez.1999.

MARIN, A. J. et al. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, M.; MIZUKAMI, M.G. (Org.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar/Finep, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. São Paulo. Natal: Paulus, EDUFRN, EFRN, 2010.

SCHÖN, D. A Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

TARDIF, M. “Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação de profissionais do ensino”. In: GARRIDO, S., CUNHA, M., GUE MARTINI, J. (Orgs.). **Rumos de Educação**, Pelotas, Faculdade de Educação/UFPel, ano 10, n.16, p. 7-14, jan./jun. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, I.; EGGERT, E.; PERES, E.; TRAVERSINI, C. (Orgs.). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 1990. In: **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP - Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, 1998.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. 1. ed. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em: 15/05/2017

Aceito em: 18/10/2017