

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: narrativas de experiências vividas em escola Pública de Mato Grosso

Continuing education and teacher's professional development: narratives of experiences lived in a public school of Mato Grosso

Formación continuada y desarrollo profesional docente: narrativas de experiencias vividas en escuela pública de Mato Grosso

Recebido: 08/11/2020 | Revisado: 11/11/2020 | Aceito: 21/11/2020 | Publicado: 26/11/2020

Edson Gomes Evangelista

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2092-533X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

E-mail: edson.evangelista@blv.ifmt.edu.br

Critiane Montes de Novais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-0369>

Escola Estadual Francisco Alexandre Ferreira Mendes, Brasil

E-mail: novais.cris@hotmail.com

Resumo

As narrativas que compõem este artigo começaram a ser esboçadas a partir do perscrutar de ações delineadas em uma escola pública de Mato Grosso no ano de 2016. Objetiva-se antes e precipuamente entender como vem se dando os encontros de formação, no âmbito do Projeto Sala do Educador. Que perspectivas apresentam estes encontros quando considerados as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, diálogos autênticos e experiências? Fulcra-se em termos metodológicos na Pesquisa Narrativa, tal como compreendida por Clandinnin e Connelly. O narrar aqui é concebido como um contar de histórias capazes de suscitaram novos sentidos a experiências vividas, narrativizadas. Da incursão realizada naquela manhã de sábado resultou a compreensão de que de modo bastante peculiar, resguardas devidas proporções, coletivos de aprendizagem vem se constituindo em contextos escolares, inclusive fomentadas por políticas públicas do Estado de Mato Grosso. Resta compreender, contudo, o impacto de tais encontros no desenvolvimento profissional docente, portanto pode-se dizer que é preciso perscrutar quais abordagens levadas a cabo nestes encontros favorecem o tornar-se pessoa e professor.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional docente; Sala do educador.

Abstract

The narratives that compose this paper started to be outlined from the scrutinizing of actions done in a public school of Mato Grosso in 2016. It was aimed before and precipitously to understand how the formation meetings were done in the range of the project Educator's Room. What perspectives do these meetings present when considered the relations between continuing education and teacher's professional development, authentic dialogues and experiences? In methodological terms it is based in Narrative Research, such as comprehended by Clandinnin and Connelly. Narrating here is conceived as telling stories capable of bringing new meanings to the experiences lived, narrated. From the peculiar incursion in that Saturday morning it was resulted the comprehension that in a very peculiar way, in due proportions, collectives of learning have been constituted in the school context, been fomented by public politics of the State of Mato Grosso. However, the impact of such encounters in the teacher's professional development needs to be comprehended, therefore it can be said that it is needed to scrutinize what approaches followed in these meetings favored the becoming person and teacher.

Keywords: Continuing education; Teacher's professional development; Educator's room.

Resumen

Las narrativas que componen este artículo empezaron a ser elaboradas basadas en la investigación de acciones desarrolladas en una escuela pública del departamento del Mato Grosso. En marco de ello el reto es comprender ocurren los encuentros para formación continua, en el Proyecto Sala do Educador. Qué perspectivas se presentan en estos encuentros teniendo en cuenta el desarrollo profesional docente, diálogos auténticos y experiencias. En términos metodológicos está basada en la Investigación Narrativa, como conceptuada por Clandinnin y Connelly. Las narrativa en esto se comprenden como un contar de historias capaces de aportaren nuevos sentidos a las experiencias vividas y contadas. De la investigación empezada en aquella mañana de sábado resultó la comprensión de que de una manera propia, colectivos de aprendizaje están siendo construidos en contextos de las escuelas, impulsados, incluso por las políticas públicas departamentales. Hace falta comprender todavía, el impacto de estos encuentros en el desarrollo profesional docente, por

tanto, se pode decir que es necesario investigar cuales abordajes desarrollados en estos encuentros potencian el convertirse en persona y maestro.

Palabras clave: Formación continuada; Desarrollo profesional docente; Sala do educador.

1. Introdução

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente são conceitos que integram um mesmo campo semântico, entretanto, são termos distintos. Desenvolvimento profissional evoca um continuum que abrange tanto as dimensões pessoais quanto as profissionais/institucionais, delinea-se ao longo de trajetórias existenciais (Nóvoa, 2009; Marcelo, 2013; Day, 2005). Por seu turno, formação continuada, apesar de se constituir em terreno pantanoso, com conceituação polissêmica, conforma, no mais das vezes, uma das etapas do desenvolvimento profissional docente (Monteiro, 2016).

Ao se referir à formação Marcelo (1999, 2010, 2013) a situa no âmbito do desenvolvimento profissional docente, bem como insiste no fato de que a formação inicial e a formação continuada são dimensões de um mesmo processo, concebido por ele como um contínuo de desenvolvimento que comporta avanços, recuos, transformações. Para Pineau (2003) a formação comporta ao menos três dimensões interligadas: autoformação, ecoformação e heteroformação. A busca deliberada por aprender, por evoluir, por forma-se sempre, auto; as contingências e possibilidades do entorno sociocultural, dos contextos, eco e a disponibilidade para aprender com outros, hetero. Nóvoa (1995, 2009, 2016) defende veementemente o fato de que as políticas de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional docente devem reger-se pelo princípio da indissociabilidade entre pessoalidade, profissionalidade e organização institucional. Desde a perspectiva de Day (2005) a paixão e o comprometimento movem contextualmente os profissionais a evoluírem no âmbito da carreira docente.

A ancoragem posposta sustenta, neste artigo, a narração de experiências vividas durante o acompanhamento de eventos de formação que se deram em projeto implementado no âmbito da política de formação continuada de Mato Grosso denominada Sala do Educador, tais experiências presentemente revisitadas remetem ao ano de 2016 e se deram em uma escola pública de Mato Grosso. Mencionada narração fulcra-se em termos metodológicos na Pesquisa Narrativa, tal como compreendida por Clandinnin e Connely (2011). O narrar aqui é concebido como um contar de histórias capazes de suscitaram novos sentidos a experiências vividas e narrativizadas. Citada narrativização foi precedida pela vivência em contexto,

observação minuciosa dos vídeos produzidos, bem como pela transcrição daqueles, sucedida pela leitura destas transcrições com vistas a situá-las em relação ao arcabouço teórico em que se baseiam as interpretações subsequentes.

Assim sendo, ao se buscar compreender os sentidos que subjazem a experiências narrativizadas, busca-se antes e precipuamente entender o como vem se dando os encontros de formação, no âmbito do Projeto Sala do Educador¹. Que perspectivas apresentam estes encontros quando considerados as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, diálogos autênticos e experiências?

A produção em formato de vídeo que serviu de aporte para as interpretação vindouras centra-se em um grupo de pessoas, no caso específico deste texto, um grupo de professores/professora que se reunirem durante a manhã de sábado para lerem, conversarem e debaterem sobre questões que permeiam o processo de ser professor. Por que teria este grupo ocorrido aquele encontro, após uma extenuante jornada? À primeira vista, emergem diversas repostas: performatividade, apresentam-se tão e somente devido à injunção legal ou porque necessitam participar a fim de somarem pontos que os favoreça quanto da atribuição das aulas. Todavia, estas razões ainda que não possam e não devam ser desconsideradas, explicam apenas parte daquilo que move os professores a continuarem professando a profissão, reunidos em fins de semana. Para compreender estes sentidos que estão para além destas primeiras percepções é que se prestou sobejamente a Pesquisa Narrativa.

2. Metodologia

A composição de sentidos ora apresentada neste texto originou de uma Pesquisa Narrativa tal como a compreendem e conceituam Clandinin e Connelly (1995, 2011). Defendem a perspectiva de que as narrativas configuram, ao mesmo tempo, um fenômeno vivencial e um método de investigação (Connelly & Cladinnin, 1995). Desde esta ótica, os autores compreendem os humanos como contadores de histórias por excelência, narradores que ao contarem as histórias que vivem reconfiguram as experiências relatadas e potencializam os sentidos que atribuem a essas mesmas experiências. Assim sendo, o que se busca nas narrativas são as experiências vividas e contadas em um contexto específico.

¹ Por meio da PORTARIA Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, que instituiu novas diretrizes organizacionais à formação contínua de professores e demais servidores na rede, o projeto de formação contínua em serviço “Sala do Educador” foi reconfigurado.

Para os teóricos mencionados, as experiências narradas devem ser compreendidas em perspectiva tridimensional, qual seja: tempo, lugar e situacionalidade, podem se configurar como um ciclo, no qual as narrativas vividas e contadas podem ser recontadas, revividas e dotadas de novos sentidos. Estes últimos, no entanto, podem ser compreendidos sempre quando, interpretados tridimensionalmente, logo o tempo, o lugar e as interações estabelecidas precisam ser percebidos concomitantemente.

Acorde com este referencial foi que se delineou este artigo resultante de filmagens decorrentes de dois encontros de formação continuada, os quais são oriundo da política de formação implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso. Da análise destes vídeos com fulcro no Referencial da Pesquisa Narrativa adveio o texto ora apresentado.

3. Resultados e Discussão

João Cabral de Melo Neto proclamou poeticamente que um galo sozinho não tece a manhã, para o poeta são necessários muitos galináceos com os respectivos gritos de galos para levar a cabo ação tão complexa. Esta metáfora evoca os sábados em que professores/professoras de uma escola pública de Várzea Grande, reunidos entreteciam manhãs marcadas pela multiplicidade de vozes/gritos/cantos que se enunciavam nos meandros do Projeto Sala de Educador em uma escola pública da rede estadual situada em Várzea Grande.

Fato possível de se depreender no trecho narrado na sequência, o qual ocorreu um momento após a equipe que coordenaria o encontro daquela manhã haver convidado o pesquisador que, devidamente autorizado filmava o encontro, a se pronunciar no que concernia à investigação. O doutorando, apresentou breve esboço da pesquisa àquela altura em andamento havia dois anos, explicitando que lidava com o dilema referente ao modo como os docentes se constituem pessoal e profissionalmente, desde os contextos escolares. Um dos coordenadores do encontro redarguiu que muitos ali, buscavam compreender este processo, sem contudo, alcançarem uma resposta satisfatória, esta afirmação provocou risos e o pesquisador também sorrindo, os instigou a continuarem perquirindo sobre o dilema. E uma das coordenadoras do encontro retomou a palavra.

Prof^a M: Edson, você fez uma pergunta interessante, e como o Mo disse (até hoje estamos nos perguntando), mas também movidos pela paixão é um dos motivos. A

paixão pelo professorado é tudo isso. Não tem como. Paixão. Nosso segundo momento, Mo vai contribuir com as boas vindas através de um vídeo. Mão na massa aí, por favor!

Mo: Bom, toda semana a gente trabalha com a música, de entrada já começa a se trabalhar a questão cultural, identidade através da música. Todo mundo vê que são músicas regionais de vários lugares do País. Hoje foi forró, alguma coisa dos gaúchos, e o norte com carimbó, quem já se esqueceu das origens, então a música te traz isso de volta. Então, vou mostrar um vídeo da semana passada, da última sala, de novo, que foi um vídeo legal e acho que é bom pra se pensar até a questão “porque que o cara se torna professor?” “Porque estou aqui?”.

Mo: coloca o vídeo e todos os participantes assistem, prestando muita atenção.

Mo: esse vídeo já era professor, já estava na educação. Às vezes, no meu caso que não sei porque, mas as vezes é só uma saída que ele achou economicamente viável, fácil e acostumou, os anos passaram, os filhos vieram, o mundo passou e você acaba professor pro resto da vida, muito tempo, e ele falou que se passar três anos você nunca mais sai. Já passou, mas, eu pretendo sair (risos). (Registro fílmico, 2016).

Ressalte-se no excerto, a disposição dos coordenadores do encontro em integrarem discursivamente os distintos enunciados ali elaborados. Desde a enunciação do pesquisador até as músicas apresentadas no acolhimento aos participantes, há uma intenção deliberada em se promover o entrelaçamento temático. Já a pergunta de investigação do pesquisador, bem como os autores referenciados por ele, como exemplo, Day (2005) com definição da docência como um metier eminentemente relacional assente na paixão e no comprometimento pessoal e profissional, torna-se mote para convidar os participantes a refletirem sobre identidade, cultura e letramento, tema que subleava o encontro de formação naquele momento.

Excogitações que partem da narrativização de experiência de ingresso à docência, como o faz o professor Mo e que enunciam o modo como vinha lidando como a constituição profissional desde o contexto escolar. Note-se que destaca a temporalidade "três anos" como tempo em que marcaria a continuidade na docência, como uma opção para toda a vida. Tempo que, quase coincide com aquele convencionado por Veeman (1984) como "choque com a realidade", secundado em diferentes pesquisas conduzidas nas últimas décadas por Marcelo

(1999, 2010, 2013) em diferentes latitudes do Planeta, bem como se aproxima do período que Nóvoa (2009) define como sendo de indução à docência - dois anos.

Aflora ainda nesta conversação, a disposição em marcar que, a docência nestas terras, nem sempre se apresenta como opção altaneira, mas como um caminho ao que se é conduzido devido a contingências sociais e econômicas. Ao que parece o professor que se enuncia chegou à docência ele mesmo levado por mencionadas contingências, quiçá, por isso, perspective no horizonte possibilidades outras que corroborem com a intenção de deixar o ser professor. Isto, diz muito sobre a valoração, a menos, na percepção daquele sobre a profissão professor neste País, tudo proferido em um tom de leveza, todavia profunda, que deixava após os risos a sensação de que o leve carrega a insustentável leveza de ser, quando referido aos dilemas que perpassam a docência.

Contrabalança a enunciação do professor Mo, a assertiva da professora M, ainda que sigam perguntando já sabem algo sobre a profissão docente que desde a perspectiva pessoal dela fulcra-se na paixão pelo professorado. Neste mesmo diapasão M destaca no âmbito do encontro de formação o comprometimento do grupo no que se refere a cumprir com o horário pactuado. Sinergia temporal, fazer coincidir múltiplas temporalidades, não se trata de algo de menor relevância quando considerado o impacto de encontros de formação na trajetória de docentes envolvidos no processo. Assiste-se, por vezes, a encontros em que o início dos trabalhos são postergados devido ao atraso de grande parte dos participantes; há casos ainda em que as reflexões oriundas dos temas debatidos ficam prejudicadas pelo fato de que muitos participantes continuam chegando mesmo após passados muitos minutos, por vezes, horas após o início da conversação. A menção de M á pontualidade dos presentes, porquanto não é fortuita.

M: Começamos no horário certo, parabéns pra nós. É um passo muito grande para a escola, respeitando quem chega no horário. Isso é muito bom, estamos evoluindo nesse sentido. Nós pegamos surpresas, 'Nossa estamos aqui, 7:45!', então parabéns pra nós. Enquanto isso, vamos olhar um para o outro. Gostaria que um olhasse para quem está ao seu lado, mas olhe bem. Olhe bem.

(Conversa muito alta entre os participantes)

M: Gente, peço desculpa que a colega aqui, disse que a sala do educador também começou no horário, perdão, perdão! E os outros grupos também. Pode entrar o colega?

Entretanto, a reação do público, leva M a reconsiderar a afirmação precedente e estende o elogio a todos os que acorreram aos encontros anteriores. O aspecto concernente à temporalidade é complexo e evoca as discussões de Pineau (2003), que versam sobre a mecanização brutal do tempo moderno, o que teria gerado segundo o pesquisador francês, a esquizofrenia oriunda da imposição de um tempo único, mecânico e externo indistintamente, esquizocronia, nas palavras dele. Também Vieira em estudos mais recentes problematiza o que denominou hegemonia do tempo escolar. Deriva de ambas as pesquisas a compreensão de que a temporalidade não é um fator de somenos na formação continuada de professores/professoras. Coordenadora do encontro formativo naquela manhã de sábado, M tangencia já no preâmbulo daquele questões de grande impacto, dialogando autenticamente (Gadamer, 2002), inclusive quando contestada, convida os participantes a se olharem, perceberem-se e se cumprimentarem.

M: é só para olhar. Tem gente que pegou, tem gente que apontou. Que bom! Um olhar para o outro. Agora dê bom dia. Agora segura na mão. Bom dia! Agora, todo mundo se movimenta, por quê? Porque passamos o dia inteiro em um espaço escolar, ou não temos tempo, ou não fazemos questão de cumprimentar o colega no espaço escolar. Que seja assim todos os dias. Pare tudo. Quando o colega estiver passando, Bom dia! Não exagerado como o R, que a escola inteira escuta quando ele grita M! nos corredores da escola. Que bom né? Vamos nos cumprimentar. Que bom né, e aí é tão gostoso passar energia. Se eu não estou bem, ao me cumprimentar ela recebe a minha energia, um complementa o outro, um recarrega a energia emocional do outro. Então é muito importante, porque se nós percebermos passamos mais tempo na nossa escola, no nosso trabalho do que na nossa própria casa. (Registro fílmico)

A narrativa apresenta aspectos centrais do ser professor/professora. Ao enfatizar a importância do olhar e perceber o outro M corrobora com a assertiva de Lévinas (1991) de que é por meio do olhar que percebemos a humanidade do outro e com ele nos humanizamos a nós mesmos. Ora, todo o conceito de alteridade de escritor franco judeu se centra precisamente no princípio do olhar, perceber e reconhecer o outro em sua forma única de ser. Poder-se-ia dizer que Lévinas inaugura uma pedagogia do olhar e M reitera os fundamentos desta pedagogia no encontro de formação que coordenou naquele sábado.

Por outro lado, há no trecho supra uma ênfase intensa naquilo que de conformidade com Day (2005) configura uma dimensão fundamental da docência: ser e estar em relação

todo o tempo. Fato é que a qualidade das relações encetadas em contextos escolares necessita ser cultivada constantemente e se assenta em detalhes simples e sumamente relevantes como por exemplo, saudar - salvar ao outro como se dizia outrora- com acolhimento sincero e menos performático. A performatividade é o avesso da autenticidade, quanto mais performático menos sincero, mais incapaz de inserir em um diálogo autêntico. Aquele que para Gadamer (1997, 2002) se traduz em um encontro, do qual todos os envolvidos saem transformados. Ela mesma, na condição de coordenadora do encontro, necessita rever no momento em que é contestada - aos brados- o enunciado que vinha construindo, a manhã vai sendo entretecida entre todos.

Movimentação na sala, vários participantes falando ao mesmo tempo.

M: Essa é a equipe responsável pelo encontro matutino, e vespertino é a professora Ma, sob a coordenação do nosso querido Mo. Nós, primeiro segmento, desejamos boas vindas, boa manhã, bom estudo. Ah, para fazer parte, nada seria, aconteceria sem nosso gestor. Por favor. Então parabéns por essa equipe maravilhosa, que desde a confecção lá da entrada, recepção para vocês até a lembrancinha. Parabéns.

Há tempos Nóvoa (1992, 1995, 2009, 2016) advoga em favor da construção de coletivos de aprendizagem nos contextos escolares. Do mesmo modo insiste que a identidade docente não é um atributo que se possui, mas fenômeno relacional, dito de outro modo, o desenvolvimento profissional docente requer construções pessoais e coletivas, profissionais e institucionais, suportadas sempre por equipes, nesta narrativa M enuncia a seu modo os postulados do Português, presumivelmente tais coletivos não estavam àquela altura inteiramente consolidados, todavia as percepções enunciadas pareciam apontar na direção da construção deles, no porvir, quiçá. Posto que tais coletivos, necessitam dentre outros partilhar sentidos, perscrutarem possibilidades de lidarem com toda a complexidade contextual em grupo, coletivamente e, isto se aprende, constrói-se relacional, intencional e paulatinamente. No diálogo, a busca por compartilhar estes sentidos, reiterando-os junto ao grupo.

M: Agora alguém sabe me dizer por que essa lembrança é única. Alguém já abriu sua lembrança? Que objeto consta na sua lembrança?

Alguns participantes responderam: Um pilão.

M: Alguém sabe me falar por quê? Por que um pilão? Por que vocês receberam um pilão hoje?

Vários participantes começaram a falar ao mesmo tempo.

M: Porque corresponde ao tema. Identidade, cultura e letramento. Hoje vocês através da palestrante Ieda, virão e ouvirão um pouquinho de letramento porque não tem como. A sala do educador passada, e repassada, porém, assim, faz parte do nosso tema também. Poxa vida, letramento de novo? Alfabetização de novo, mas é no sentido hoje, é mais no sentido cultural e social. Porque implica? onde implica? Como implica letramento e alfabetização dentro do contexto identidade e cultura. É mais nesse sentido que a palestrante vai explorar, não necessariamente deixando de falar porque para falar sobre identidade e cultura, teremos que falar sobre alfabetização e letramento um pouquinho. Um bom dia para a professora V, por favor levante V. Bom dia!

Todos: Bom dia! (Registro Fílmico, 2016).

É notória a intenção de M em assegurar que das experiências (Larrosa, 2014) suscitadas no encontro resultem sentidos que possam ser partilhados entre os participantes. Insiste nisto e busca dialogar com autenticidade. Não obstante, a construção de sentidos que possam sustentar a construção de uma coletividade é algo complexo e comporta muitos riscos, vai se definindo processual e, por vezes, paradoxalmente. A leitura atenta do narrado aqui pode levar à compreensão de que embora esteja interagindo com o grupo e, conforme enfatizado, com vistas a enunciações autênticas M, às vezes, centraliza demasiadamente em torno de si a palavra e a manifestação de apoio ou contestação dos demais participantes ocorre de tempos em tempos em um alvoroço polifônico. Deve-se ponderar, certamente, que no trecho aqui apresentado, a coordenadora do encontro está tratando de celebrar um contrato/acordo sob a égide do qual aquele encontro se dará.

Neste último trecho, pode-se notar que além de buscar explicitar e consensuar junto aos participantes o sentido subjacente ao souvenir presenteado naquela manhã, apresenta e justifica a retomada da temática referente ao Letramento desde uma perspectiva distinta das abordagens anteriores. Ainda assim, é preciso considerar que a formação comporta três dimensões concomitantes, conforme enunciado por Pineau (2003) e, resta sempre o dilema sobre a melhor maneira de conjugar formação e desenvolvimento profissional docente desde

espaços politicamente institucionalizados como é o caso do projeto Sala de Educador. Destaque-se que na experiência narrativizada, optou-se pela realização de uma palestra, ministrada por uma professora convidada, com certa expertise no tema. Que outros modos poderiam ser implementados? Quando a abordagem pontual de uma tema constitui-se de fato como uma experiência formativa que impacte o desenvolvimento profissional docente?

Os questionamentos pospostos são testemunho da complexidade que perpassa a consecução de políticas de formação contínua com vistas a potencializar o desenvolvimento profissional docente desde os contextos de atuação. Todavia, há que se considerar que, contingenciados por diversos fatores, os encontros formativos de algum modo tangenciam aspectos centrais sobre ser professor e desenvolver-se profissionalmente, tais iniciativas não podem ser minimizadas, tampouco sobrevaloradas. Antes, necessitam ser compreendidas contextualmente e aperfeiçoadas sempre desde dentro das escolas e por coletivos erigidos ali mesmo com vistas a alcançar diálogos cada vez mais autênticos, conformados com fulcro em experiências que transitem entre a pessoalidade e a profissionalidade, o coletivo e o contextual e fortaleçam a profissão professor.

4. Considerações Finais

Considerações: sala do Educador e desenvolvimento profissional docente, perscrutar em meio ao caminho

A famigerada pedra que havia no meio do caminho de Drummond (2004) pode ser compreendida como um evento que se constituiu como experiência (Larrosa, 2014) porque tocou e marcou as retinas fatigadas do poeta a ponto de jamais ser olvidada. Analogamente as pedras, desafios que existem no caminho para o desenvolvimento profissional docente, podem e devem se converterem em experiências.

Da incursão realizada naquela manhã de sábado no projeto Sala de Educador resultou a compreensão de que de modo bastante peculiar e resguardas devidas proporções, coletivos de aprendizagem vem se constituindo em contextos escolares, inclusive fomentadas por políticas públicas do Estado de Mato Grosso. Outrossim, é possível destacar, no âmbito daquele encontro a busca pela autenticidade dialógica, aspecto importante para elaboração de experiências, cujos sentidos possam ser partilhados pelo grupo.

Entretanto, pode-se ressaltar também que no encontro mencionado, houve certo excesso na centralização da palavra, mesmo com a busca constante por anuência por parte dos participantes, fato que gerava de tempos em tempos manifestações concomitantes de vozes,

uma enxurrada polifônica. Apesar disso, o modo com a temática para estudos naquele dia foi introduzida, demonstra que naquele contexto buscava-se potencializar relações profícuas entre os pares, bem como partilhar sentidos resultantes das experiências em formação. Do mesmo modo cumpre destacar que primou-se, no mais das vezes por, uma conversação autêntica. Resta compreender contudo, o impacto de tais encontros no desenvolvimento profissional docente, portanto pode-se dizer que é preciso perscrutar quais abordagens levadas a cabo nestes encontros favorecem o tornar-se pessoa e professor, neste sentido se está a meio caminho.

Referências

Andrade, Carlos Drummond. (2004). *Sentimento do mundo*. (4a ed.), Rio de Janeiro: Record.

Clandinin, d. J., Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.

DaY, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea, Madrid

Gadamer, H-G. (1997). *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes,

Gadamer, H-G. (2002). *Verdade e método II: complementos e índices*. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes.

Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI A. Pdf.

Larrosa, J. (2014). *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte, Autêntica.

Levinas, E. *Entre nous. Essais sur le penser-a-l'autre*. Paris, Grasset, 1991.

Marcelo, C. (1999). Formação de professores- Para uma mudança educativa. Porto-Portugal:Porto editora,

Marcelo. (2009). A identidade docente: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, 01(1).

Marcelo, C., Pryjma, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente, Marielda Pryjma, org. UTFPR.

Monteiro, Filomena Maria de Arruda, et al. (2016). Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. Revista Educação Pública. Cuiabá.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora,

Nóvoa, A. (1995). Vidas de Professores. Porto.

Nóvoa, A. (2009). Professores: Imagens do Futuro presente, EDUCA: Lisboa.

Nóvoa, A. (2016). Diálogos sobre a Formação Docente e Pesquisas na Atualidade. Conferência. Cuiabá, UFMT.

Pineau, G. (2003). Temporalidades na formação, rumo a novos sincronizadores. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo, TRIOM

Pineau, G. (2006). Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: Jornada De Innovación Universitária: Transdisciplinaridad, 2. Universidade de Barcelona, 2006, Anais... Barcelona.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54 (2), 143-178.

Vieira, N. (2015.) A Hegemonia do Tempo Escolar. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Edson Gomes Evangelista – 50%

Cristiane Montes de Novais – 50%