

Os livros que compõem a Coleção Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos reúnem trabalhos — de pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades — resultantes de investigações com narrativas biográficas e autobiográficas, que contribuem para a construção de uma metodologia e da epistemologia da pesquisa (auto)biográfica, que vêm sendo forjadas, ao longo dos últimos anos, através de uma rede nacional e internacional de pesquisa.

Os organizadores da Coleção distribuíram as diferentes contribuições dos autores em torno de seis temas instigantes — pesquisa (auto)biográfica e questões epistêmico-metodológicas; espaços formativos, memórias e narrativas; infância e narrativas intergeracionais; (auto)biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes; escritas de si, resistência e empoderamento; histórias de vida, gênero e diversidade —, que visam apresentar os avanços das pesquisas, no contexto brasileiro e em diálogo com o cenário internacional, através de uma rede de pesquisa.

Os livros da presente coleção buscam, assim, enriquecer e ampliar o estatuto epistemológico e metodológico da abordagem (auto)biográfica de pesquisa e formação, através das apropriações das narrativas (auto)biográficas com diferentes fontes para a produção de conhecimentos nas mais diversas áreas.

Gaston Pineau

Université de Tours e Université du Québec à Montréal



Biograph



Coleção Pesquisa (Auto)biográfica:  
conhecimentos, experiências e sentidos

# Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica

Dislane Zerbinatti Moraes  
Verbena Maria Rocha Cordeiro  
Ozerina Victor de Oliveira  
Organizadoras



Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Editora CRV  
**Revisão:** Os Autores  
**Conselho Editorial:**

Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão  
- (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)  
Carlos Frederico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerônimo Tello  
- (Universidad Nacional de Trés de Febrero - Argentina)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)  
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)

João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Josania Portela (UFPI)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL - MG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG PR)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Este livro foi aprovado pelo Conselho Editorial.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

N218

Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica. Dislane Zerbini Moraes, Verbena Maria Rocha Cordeiro, Ozerina Victor de Oliveira. (orgs). – Curitiba: CRV, 2016.  
334 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; 5)

Inclui bibliografia  
ISBN VOLUME 05: 978-85-444-0931-2  
ISBN COLEÇÃO: 978-85-444-0926-8

1. Escrita. 2. História. 3. Pesquisa. I. Moraes, Dislane Zerbini. (org.) II. Cordeiro, Verbena Maria Rocha (org.) III. Oliveira, Ozerina Victor de (org.) IV. Título V. Série.

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação - 370

2016

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracr.com.br

E-mail: sac@editoracr.com.br

## Sobre a coleção

A *Coleção, Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos*, tem como propósito reunir um conjunto significativo de trabalhos resultantes de pesquisas realizadas com narrativas biográficas e autobiográficas (orais, escritas, audiovisuais, digitais), em que se articulem as noções de *experiência*, busca de *sentidos* e produção de *conhecimentos*, nas mais diversas áreas: científica, artística, literária, cultural, midiática numa relação direta com a Educação.

Os autores e organizadores convidados a integrar os livros da Coleção são pesquisadores representativos do movimento biográfico internacional, que participam, na Europa e nas Américas, de grupos de pesquisa, associações científicas, instituições de ensino superior e que se congregam para estreitar laços de cooperação científica e acadêmica entre suas instituições, tradições disciplinares, abordagens inovadoras do ponto de vista epistemológico, teórico-metodológico e prático da pesquisa (auto)biográfica diante de seus objetivos e desafios.

A expectativa é que a Coleção aproxime educadores, historiadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, escritores, poetas, linguistas, músicos, artistas e que o entrecruzamento de seus escritos favoreçam, numa perspectiva política e epistemológica, a visibilidade da palavra e a legitimidade das memórias que foram, por longo tempo, minimizadas ou negadas na pesquisa científica e que, numa dimensão colaborativa-formativa, se fazem ouvir nas narrativas de crianças, jovens, adultos, velhos, mulheres, doentes, apenados, imigrantes, homossexuais cujas experiências revelam a concretude de seus modos de viver, pensar, sonhar, sentir e biografar a vida.

**Elizeu Clementino de Souza**  
Universidade do Estado da Bahia

**Maria da Conceição Passeggi**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Filomena de Arruda Monteiro**  
Universidade Federal de Mato Grosso

# Espaços formativos e memórias narrativas na construção do conhecimento profissional dos professores: o *blog* como ferramenta metodológica e estratégia formativa

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

## Introdução <sup>29</sup>

Considerando a importância de um modelo de currículo centrado no desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996) e em perspectivas teóricas construtivistas na construção do conhecimento profissional (MONTERO, 2001) e na formação de professores (MARCELO, 1999), o propósito do estudo passava pela investigação do impacto do modelo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), implementado no Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho (UMinho), nas percepções dos professores principiantes relativas à construção do conhecimento profissional durante a formação inicial de professores e o período de indução profissional. O estudo tentou entender como os professores principiantes avaliavam a implementação do currículo de formação e o período de indução (como orientadores e reguladores do processo de construção do seu conhecimento profissional), e como construíam o seu projeto profissional.

O estudo longitudinal envolveu três grupos focais (estudantes formados entre 2002 e 2004), aos quais se pretendia aplicar um questionário no sentido de recolher dados quantitativos. Quanto ao estudo qualitativo, foram selecionados três grupos de cinco professores de cada ano. Entrevistas de grupo semiestruturadas, reflexões individuais escritas, como síntese do conteúdo das entrevistas, e reflexões escritas em resultado da interação num *blog* concebido para o efeito, foram os instrumentos de recolha de dados utilizados.

---

<sup>29</sup> Este texto segue a discussão preliminar dos dados apresentados em Silva e Alonso (2008), posteriormente sistematizados e tratados na minha tese de doutoramento (Silva, 2011).



Neste texto, além da apresentação do desenho do estudo, fazemos o tratamento e análise de conteúdo, ainda que de forma sintética, das interações que resultaram do *blog* “Ser Professor do 1.º Ciclo” (<<http://serprof1ceb.bloguespot.com>>), como estratégia de acompanhamento da investigação (ferramenta metodológica) e prolongamento das reflexões suscitadas nas entrevistas de grupo, invocando todo o processo metodológico e formativo (estratégia formativa).

Embora não fosse um aspeto principal dos objetivos da investigação, percebemos que o desenho da mesma nos colocava em lógicas correlacionadas com o autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores (SOUZA; FLORES, 2014). Assim, a investigação explorou e combinou potencialidades do autoestudo e das abordagens narrativobiográficas na formação de professores (GOODSON, 1992, 2015; KELCHTERMANS, 1993, 2009). Tornou evidentes aspetos relacionados com o *self* e a reflexividade, a importância do contexto, o compromisso com a justiça social, a colaboração e a transformação. Tratou-se da possibilidade de combinar e complementar duas abordagens que podem oferecer uma análise profícua do trabalho docente e da realidade escolar, assim como dos processos de formação (FLORES; DAY, 2006; FLORES, 2012).

Em síntese, na investigação, moveu-nos o sentimento de *coerência* entre as práticas de formação inicial de professores e as exigências do currículo escolar, bem como as condições necessárias para os professores neófitos se integrarem nos contextos profissionais. Neste sentido, como Beane (2000, p. 43) refere, também acreditamos que “a interação continuada entre as experiências e o significado é crucial para outorgar coerência ao currículo”, quer seja da formação de professores, quer seja da educação básica.

### Enquadramento da investigação e metodologia

Nesta investigação o desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001; 2006; MARCELO, 1999) e a construção do conhecimento profissional (MONTERO, 2001) tem como referencial uma experiência realizada ao nível da formação contínua, o Projeto PROCUR (ALONSO; MAGALHÃES; SILVA, 1996; ALONSO, 1998), caracterizado pela inovação das práticas curriculares, a formação contínua contextualizada e a construção de Projetos Curriculares Integrados. O Projeto PROCUR foi aplicado, com devidas adaptações e em determinados períodos de tempo, de forma concomitante, à formação inicial de professores do 1CEB, na UMinho (ALONSO, 1996), resultando daí benefícios mútuos.

Para perceber as relações entre desenvolvimento profissional e aprendizagem escolar pretendíamos detalhar os processos de desenvolvimento à iniciação da prática profissional (Prática Pedagógica), bem como as concepções

trabalhadas sobre currículo e desenvolvimento curricular, sobre aprendizagem e modelos de ensino junto dos alunos (Desenvolvimento Curricular), no curso de formação inicial de professores do 1CEB, promovido pela UMinho, que em larga medida se inspiraram e fundamentaram nos constructos de formação e inovação do Projeto PROCUR.

Podemos dizer que estávamos na presença de uma avaliação diferida de um modelo de formação de professores (ARNAL et al., 1994; LATORRE et al., 1997; ESTEBAN, 2003) para a construção do conhecimento profissional, que teve a sua gênese ao nível da formação contínua, e que, concomitantemente, foi aplicado, num determinado período de tempo, do qual fizemos uma amostragem intencional, na formação inicial de professores do 1CEB. Pretendia-se estabelecer os pressupostos e os princípios desse modelo de formação, evidenciar os constructos essenciais e instrumentos formativos, perceber como foi adaptado à formação inicial e que implicações teve a nível curricular e organizativo.

Assim, o estudo do Projeto PROCUR, como projeto de inovação e formação no Ensino Básico, bem como dos pressupostos da formação inicial de professores, que em larga medida foram influenciados por ele, através do desenvolvimento de um modelo de formação para a construção do conhecimento profissional, consubstanciado num perfil profissional de formação e num modelo curricular para a prática profissional, faziam parte do *enquadramento conceitual* da investigação que sustentava e enquadrava o desenho do estudo empírico.

Genericamente, o *estudo empírico* situava-se no período de indução profissional e procurava averiguar, a partir da análise da construção do conhecimento profissional durante a formação inicial e do período de indução profissional, se estávamos perante um processo de continuidade e reforço de um perfil profissional caracterizado pela reflexão, colaboração e investigação (SCHÖN, 1983, 1987; STENHOUSE, 1984) e pela inovação das práticas ou se, pelo contrário, em face das primeiras experiências profissionais, entrávamos num processo de descaracterização e de socialização adaptativa (LACEY, 1977). Neste contexto o estudo assumia também características de investigação colaborativa, como estratégia de intervenção e formação para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes (ESTEBAN, 2003).

Partindo do enquadramento da investigação, no sentido de regular os processos de indagação e de delimitar os propósitos da investigação, colocamos quatro questões, para as quais se procurou problematizar as respostas adequadas, tendo como sujeitos os professores principiantes: a) Como avaliam o seu currículo de formação? b) Como avaliam o processo de construção do conhecimento profissional no período de indução? c) Que relevância atribuem ao Projeto Curricular Integrado? d) Como definem o seu projeto profissional e pessoal à luz dos contributos da formação inicial e do período de indução?

Do ponto de vista do desenho metodológico do estudo, trabalhamos com professores principiantes formados pelo IEC, da UMinho, durante o triênio de 2002-04. Na medida em que recolhemos os dados durante o ano letivo de 2005-06, os professores principiantes completaram no final desse período, conforme o ano de conclusão da formação inicial, 4, 3 e 2 anos de experiência profissional.

A uma amostra de conveniência de cinco professores principiantes (grupos focais) de cada ano realizamos três entrevistas de grupo semiestruturadas (COHEN; MANION, 1990; OLABUÉNAGA, 1996), sobre as temáticas: a formação inicial, o período de indução profissional e o projeto profissional e pessoal. A seguir a cada entrevista foi solicitado a cada professor principiante a realização de um registro escrito síntese individual. A intercalar as séries de três entrevistas de grupo disponibilizou-se um *blog* de discussão, denominada “Ser Professor do 1.º Ciclo”, concebido para fazer a mediação do processo de investigação, tanto do ponto de vista da meta-análise e da reflexão acerca das sessões de trabalho, como da própria organização do mesmo. Pretendia-se prolongar e alargar a discussão suscitada no seio dos grupos durante as entrevistas e manter um espírito de pertença a uma comunidade de investigação e aprendizagem sobre a construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor do 1.º ciclo. Aqui pode-se referir que o *blog* funcionou, no desenho do estudo, como instrumento de recolha de dados e de regulação e acompanhamento da investigação (ferramenta metodológica), bem como processo de mediação de memórias narrativas ocorridas em diferentes espaços formativos, regulado no sentido de uma meta-análise reflexiva das aprendizagens desenvolvidas (estratégia formativa).

Perseguimos objetivos relacionados com a constituição de “comunidades práticas de aprendizagem”, relacionadas com a partilha de experiências e conhecimentos, com a possibilidade de acolher relatos, de ouvir anseios e conquistas, por vezes receios e angústias, que derivam das condições difíceis do exercício da profissão. Estas ideias são melhor acolhidas nas perspectivas de “comunidades críticas” de aprendizagem e de processos de investigação-ação colaborativas, estudados e sistematizados nos processos de formação de professores e das aprendizagens escolares. Inserem-se nestas perspectivas autores como Carr e Kemmis (CARR; KEMMIS, 1988; CARR, 1989, 1996), onde fazem sobressair conceitos como a melhoria da qualidade do ensino através da discussão partilhada de argumentos para uma profissão reflexiva, da importância dos processos de investigação-ação na formação dos professores e na qualidade das suas respostas educativas, que possam produzir uma investigação educativa de qualidade, partilhada, colaborativa e crítica.

Interessa também referenciar Day (2001, 2002a, 2006), na medida em que estas comunidades de aprendizagem e os procedimentos que utilizam constituem-se como “ferramentas metodológicas e estratégicas formativas” (SILVA;

ALONSO, 2008) de excelência para promover o desenvolvimento profissional de professores, numa lógica de desafios de “aprendizagem permanente” ou aprendizagem ao longo da vida, que revelam sentimentos e posturas de “paixão pelo ensino”, pela mundo da educação e da aprendizagem por parte dos estudantes (DAY, 2006).

O sentido da comunidade de aprendizagem fica bem expresso na valorização das relações teoria e prática e de como estas se influenciam mutuamente, contribuindo para uma prática mais informada e sustentada, e um conhecimento teórico valioso, pois resulta de processos de partilha e colaboração, aos quais a investigação-ação lhes empresta legitimidade e consistência pragmática e argumentativa (DAY et al., 2002b). Além do mais, estas situações de formação de professores, que envolvem os conceitos de aprendizagem partilhada, numa lógica de comunidade prática colaborativa, reforça sentimentos de pertença e identidade que criam desafios de sustentabilidade da profissão, de resiliência perante as dificuldades, e de compromissos duradouros e estáveis com a profissão e os princípios éticos e morais na relação com os estudantes e com a sua aprendizagem (DAY; ELLIOT; KINGTON, 2005).

Importa ainda relacionar o mundo das comunidades de aprendizagem e dos processos de investigação-ação colaborativa (ELLIOTT, 1990, 1993) com as comunidades e redes digitais (HINE, 2005a; GRANE; WILLEM, 2009). Trata-se de trazer novos desafios e oportunidades para aprofundar uma proposta para o currículo que reflete a necessidade de um “olhar globalizador” e o desenvolvimento de “pensamento complexo” (ZABALA, 1999) para melhor responder aos desafios de uma “alfabetização digital” que inundam os nossos espaços pessoais e sociais (LARA, 2009). Esta autora refere que “uma escola que não ensina estratégias para ser um cidadão digital é uma escola que não educa para a sociedade do seu tempo” (LARA, 2009, p. 126). Considera ainda fundamental que o ensino incorpore aprendizagens de alfabetização digital de uma forma explícita e sistemática, trabalhando com igual relevo, tanto a receção crítica como a produção criativa de produções digitais. O mesmo devemos pensar nos processos de formação dos professores; devemos procurar juntar o melhor dos dois mundos que incorporam necessidades de formação e de fazermos isso de forma conectada, tanto em meios síncronos como assíncronos, tanto em meios de comunicação presencial, como de contato e comunicação digital.

Devemos avançar na aventura de tornar a tecnologia, as redes sociais, num elemento de mediação da investigação e formação e, para além disso, num processo de recolha de dados. O recurso à Internet para esse efeito é recente e vive momentos de reconhecimento e descoberta do terreno (HINE, 2005). Admite-se potencial, mas salvaguardase diferenças nos discursos. Essas advêm sobretudo da mediação da tecnologia, da autonomia e do ‘isolamento’ que a ela frequentemente

se associa. Advêm também da subsequente reelaboração desses discursos na medida das interações mais ou menos continuadas. São situações de convergência de variáveis, umas mais conhecidas do que outras, das quais desconhecemos de forma cabal as suas implicações. Como refere Hine (2005b, p. 1),

... há, então, uma vontade considerável de investigar e compreender as interações mediadas pela tecnologia, tanto como um tema de interesse autónomo, como um suporte importante para a vida social contemporânea. Ao mesmo tempo, porém, há uma considerável ansiedade por saber o quão apropriados podem ser os métodos de investigação existentes, já experimentados e testados, no conhecimento sobre as interações mediadas pela tecnologia. Os recentes meios de comunicação parecem oferecer a esperança de chegar a diferentes populações com novos temas e novas abordagens de investigação, mas essa promessa está ainda envolta numa nuvem de dúvida e ansiedade. As soluções metodológicas utilizadas legitimam-se na fiabilidade de procedimentos anteriores, pelo que não está claro ainda até onde se pode aplicar este património da metodologia de investigação aos novos meios de comunicação, bem como podem estar por revelar hiatos na compreensão dos significados.

Para culminar o processo metodológico, em resultado da investigação com os grupos de trabalho e dos resultados obtidos com as entrevistas, os registros escritos e o *blog*, pretendia-se, de uma forma global, proceder à avaliação da formação inicial e à análise do período de indução dos professores do 1CEB, tendo por base a construção do conhecimento profissional. O que se faz aqui neste texto é a síntese da análise do *blog* “Ser Professor do 1CEB”.

### **Análise do *blog* “Ser Professor do 1CEB”**

O *blog* “Ser Professor do 1CEB” foi concebido como um espaço permanente de expressão livre de ideias, sentimentos, críticas, posições, vivências acerca da participação (quanto à forma e ao conteúdo) num processo de investigação sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial de Professores do 1CEB (promovida pelo IEC, da UMinho) e no período de indução/iniciação profissional.

Numa primeira parte, faz-se uma análise do *blog* quanto à forma, ou seja, como ferramenta metodológica e estratégia formativa, no sentido em que procurava permitir: (a) a integração dos trabalhos de investigação; (b) a continuidade e acompanhamento do processo; (c) a criação de um espírito de grupo e de pertença a uma comunidade específica de formação/investigação e

aprendizagem, unida por laços de identidade, de amizade e partilha que podia contribuir para a melhoria da condição de Professor do 1.º Ciclo e para a valorização dos resultados da investigação.

Pretende-se, num segundo momento, fazer a análise do *blog* quanto ao conteúdo, dando corpo à estratégia formativa, selecionando algumas temáticas transversais e emergentes sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução profissional.

### **O *blog* quanto à forma e conteúdo**

A utilização do *blog* como ferramenta que permitiu fazer o acompanhamento dos trabalhos de investigação, fazendo ela própria também parte desse processo, a análise da participação dos professores neófitos, levou-nos às seguintes reflexões, podendo também retirar-se algumas percepções acerca da forma como encaram o período de indução profissional.

- 1) A realização das entrevistas criou a percepção que os professores sentiam necessidade de falarem sobre as suas experiências concretas. Quando o assunto foi a indução profissional a tendência acabou por se tornar ainda mais evidente. Em praticamente todas as questões que gostaríamos de ver tratadas, as referências dos professores situavam-se no âmbito das suas situações concretas, nas experiências vividas, tendo dificuldade em se desligarem das mesmas, prolongando o tempo dedicado às entrevistas, agravado pelo facto de estarmos perante entrevistas de grupo. Se pensarmos no *blog*, onde o meio de comunicação era a escrita, a situação pareceu mudar radicalmente, pois a participação e os discursos acabaram por serem mais filtrados.
- 2) A comunicação assíncrona, onde é possível sistematizar o raciocínio, reformular ideias, acrescentar percepções diferenciadas, num processo cíclico de constante enriquecimento de argumentos e ideias, era uma das vantagens que adivinhávamos para a utilização da ferramenta do *blog*. Verificou-se, contudo, que os argumentos ditos favoráveis para a sua utilização acabaram por se tornar, em grande parte, em entraves para manter as discussões vivas e divergentes, devido à elevada exigência do processo intelectual.
- 3) Em geral, os professores questionaram também o tipo de intervenção feita no *blog*, com uma linguagem algo desadequada para o meio utilizado, que induzia, pelo contrário, discursos mais informais. O *blog* foi apontado de uma certa teorização que os professores, de algum modo, disseram trazer alguma dificuldade para lidar com o mesmo,



levando à sua pouca aceitação. Essa teorização, provavelmente, resultou da nossa moderação do *blog*, onde procurávamos fazer a sistematização das entrevistas e da dinâmica do mesmo.

- 4) Em face do argumento anterior, à partida a escrita parecia ser um entrave à participação, desde logo porque exigia um esforço intelectual sistematizado. Associado à escrita no *blog*, como fator de inibição, estava relacionado o carácter público da opinião. Assim, temos um fator de exposição pública perante os pares mais próximos, colegas de participação na investigação, mas também perante aqueles que visualizavam o *blog*, devido ao seu carácter público. Esta ideia implica também uma questão de imagem a preservar ou que pelo menos era preciso e não por em causa, ou dar argumentos para questionar.
- 5) O carácter público da escrita assumiu outra dimensão a considerar quando se pensa em escolas privadas. Os professores das escolas privadas assumiam de forma explícita a necessidade de ter cuidados com a escrita, pois a relação entre entidade patronal e trabalhador é muito mais próxima, com carácter visível e de repercussões imediatas. Sem os inibir de escrever, levava-os, no entanto, a pensar em função das eventuais repercussões que isso poderia ter no domínio público.
- 6) Outra questão importante com influência direta na participação dos professores neófitos no *blog* dizia respeito à gestão do tempo profissional e pessoal. Tratava-se de uma questão de prioridades assumidas pelos professores, onde a investigação, apesar do compromisso inicial, acabou por não ser algo que estivesse muito próximo dos seus quotidianos e preocupações imediatas e por isso acabou por ser preterida em relação a outros assuntos. Uma das prioridades era a atividade profissional, assumida como muito absorvente neste início de carreira. Depois existiam outras que não deixavam de assumir uma importância complementar, como seja a vida familiar, os amigos, outras atividades de intervenção social ou de lazer.
- 7) O *blog* foi pensado no sentido de permitir uma participação flexível de todos os intervenientes da investigação: investigador, professores neófitos e orientadores da investigação. Contudo, em processos de formação e investigação a moderação é algo que deve ser estruturada e pensada em termos estratégicos, em função de objetivos previamente definidos. O contrário pode ser uma limitada ou mesmo ausente corrente de comunicação, o que coloca em risco os propósitos da sua essência.

- 8) Da experiência da utilização do *blog* fica também a convicção de cuidar dos recursos físicos e tecnológicos, no sentido do seu pleno acesso e funcionamento. No mesmo sentido, o fator humano acaba sempre por ser imprescindível, muito mais em processos de comunicação a distância, seja síncrona ou assíncrona, onde os níveis de adesão e motivação necessitam de serem acarinhados e incentivados e até enquadrados do ponto de vista institucional.
- 9) Ficou também desta experiência uma forte vontade de criar uma comunidade *on-line* de professores principiantes, recém-licenciados pela UMinho. Partia do pressuposto, comprovado com a investigação, relacionado com as vantagens que decorriam da partilha de experiências, da pertença a uma comunidade relacionada pelo mesmo percurso de formação inicial, com a partilha de códigos, linguagens e procedimentos comuns. Num mundo global, de deslocamentos facilitados, mas ao mesmo tempo disperso nos tempos e nos espaços, nada melhor do que as tecnologias para fazer essa ponte de união e de referenciais comuns, da invocação de espaços e narrativas de formação comuns.

A análise de conteúdo do *blog*, em conjugação com os outros dados provenientes de diferentes instrumentos, permitiu-nos referenciar que estávamos perante uma riqueza e uma densidade enorme de situações relacionadas com a construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução. Isto podia ser justificado em parte pela facto das reflexões que os professores fizeram nas entrevistas e nos registos individuais reverterem para o *blog*, havendo deste modo uma seleção das temáticas abordadas, tornando visíveis os aspectos mais significativos para os professores neófitos. Neste sentido, vamos tentar dar visibilidade a alguns aspetos que nos pareceram ser recorrentes em diferentes intervenções dos professores.

- 1) Começamos por mencionar o fato dos professores neófitos referirem com insistência o interesse e a vantagem de participarem em processos de investigação inovadores para a construção do conhecimento profissional, com implicações profundas ao nível das opções curriculares, da reflexão sobre as práticas pedagógicas e mesmo ao nível dos aspectos pessoais. Assim, entre alguns dos aspectos mais citados pelos professores referimos a participação na investigação como um suporte para a reflexão, a continuidade dos processos de formação, os ganhos ao nível do enriquecimento profissional e pessoal, a vontade de trabalhar em

comum, a participação numa experiência inovadora e pioneira, a possibilidade de aprender com as experiências dos colegas, de refletir e partilhar experiências concretas.

- 2) Sendo esta uma investigação centrada num contexto específico de formação inicial de professores, onde existe em determinadas componentes do plano de estudos um modelo explícito para a construção do conhecimento profissional, através da eleição de um perfil profissional de formação e um modelo curricular para a prática profissional, os professores neófitos apreciam essa formação inicial de forma muito positiva, referindo-se a um nível superior de qualidade em relação a outros contextos de formação. Estabelecem também uma forte correlação entre as aprendizagens da formação inicial e as orientações que assumem na atividade profissional. Acreditam que nenhuma formação inicial os pode preparar para tudo, assim como acreditam que lhes proporcionou instrumentos e competências para enfrentar os diferentes contextos escolares com sucesso.
- 3) Um aspeto assumido por todos os participantes de uma forma muito evidente, diz respeito ao carácter da profissão docente no 1CEB como uma atividade profissional intensa, a tempo inteiro, desgastante e absorvente. É uma atividade que não pode ser assumida como um emprego, pois não é possível desligar e deixar de pensar na escola, nas crianças. Algo lhes diz que existe um desígnio maior, um dever profissional, que orienta e move a atividade profissional, apesar das dificuldades e dos contextos nem sempre serem os mais favoráveis. Para lá do momento da intervenção e da interação com as crianças, existe um sem número de situações que é preciso cuidar. Desde logo o dia seguinte que é preciso pormenorizar, a alteração ao planeamento que é preciso fazer. Depois as reuniões e os aspectos burocráticos que acabam por preencher muito os tempos disponíveis dos professores. Assim, ser professor do 1CEB é uma forma de vida, uma forma de estar, muitas vezes com prejuízo da vida pessoal.
- 4) Há também a consciência clara, por parte de todos os participantes, de que a formação inicial iniciou um processo de construção de um perfil profissional baseado na investigação, reflexão e colaboração, conceitos centrais dos processos de formação desenvolvidos pelo IEC, da UMinho, que os identifica como profissionais da educação do 1CEB. Trata-se de uma marca que os distingue e que não encontram noutros contextos de formação. É um perfil profissional que

precisa de estar sempre a ser alimentado e em constante questionamento, pelo que se trata de um processo de aprendizagem e construção ao longo da vida.

- 5) No *blog* está explícita a importância da construção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Curriculares Integrados, na formação inicial e no período de indução profissional, como dispositivo de formação e aprendizagem escolar e como mecanismo de formação de professores. O Projeto Curricular Integrado é, assim, entendido simultaneamente como instrumento fundamental para a mediação dos processos de aprendizagem das crianças e para a gestão flexível do trabalho curricular dos professores. Valoriza-se também a questão da flexibilidade dos pressupostos da construção do Projeto Curricular, em função dos contextos escolares, da comunidade docente, das crianças que temos na sala de aula. Depois, relacionado com o desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado, encontra-se um conjunto de outras situações que definem a intervenção curricular e pedagógica com a qual os professores principiantes se identificam e dizem constituir a sua matriz de trabalho, nomeadamente a metodologia de projeto, a articulação curricular, o aprender a aprender, o desenvolvimento de competências.
- 6) Ressalta a evidência da necessidade de um trabalho, na formação inicial, mais cuidado e intenso, ao nível da componente de formação das ciências da especialidade e das suas didáticas específicas. Há uma preocupação evidente pelos aspectos didáticos e eles assumem uma importância decisiva na hora do trabalho pedagógico, até pela identificação de alguma insegurança que transparece pelo fato de serem professores principiantes. Há preocupações específicas ao nível da leitura e da escrita da língua materna. Depois, apesar da consciência de algumas lacunas na formação inicial a este nível, há, ainda assim, uma percepção de um trabalho bem conduzido e que não é possível especificar todos os aspectos que serão objeto de preocupação na atividade profissional. Assim, fica também a noção bem vincada, em consonância com o perfil profissional do professor, da necessidade/vontade de aprender com a experiência e com a formação contínua.
- 7) O período de indução profissional é apreciado pelos professores neófitos como um momento onde não há qualquer apoio institucional, onde a insegurança acaba por tomar um espaço importante nas suas preocupações. Dizem que são lançados na sala de aula sem qualquer apoio profissional, o que suscita muitas questões de insegurança. Muitas vezes veem-se na necessidade de lidar com conflitos



decorrentes de um certo confronto com os colegas mais velhos, que consideram as suas práticas demasiado complexas, esforçadas, como quem pretende mudar o mundo. Torna-se, assim, necessário realizar um salto emocional e relacional para enfrentar os contextos profissionais, em grande parte dos casos sem qualquer ajuda, o que faz re-trair as iniciativas mais voluntaristas. Mas também aceitam como um desafio as dificuldades que encontram nos contextos profissionais, demonstrando confiança na formação inicial que obtiveram.

- 8) Os aspectos burocráticos, de acordo com os professores principiantes, imperam na gestão de muitas escolas e leva os professores a desviarem-se da sua verdadeira função: ensinar e inovar as práticas. Apesar disso, reforçam a ideia de recentrar as preocupações nos processos curriculares e pedagógicos, com as crianças a assumir um papel central nas atividades e na aprendizagem. De fato, o tempo já é sentido como um bem muito escasso, devido à intensificação da atividade pedagógica e de todas as solicitações que daí decorrem: as crianças, os pais, as dificuldades de aprendizagem, os ritmos diferenciados, a articulação curricular. As reuniões de professores pelos mais diversos motivos, o preenchimento de papéis, os relatórios para fazer, acabam por ser situações que fazem esgotar a paciência, já de si nos limites com a intensificação do trabalho. A dita burocracia torna visível a sensação de que se está a trabalhar de uma forma pouco produtiva e, sobretudo, sem grande repercussão para aquilo que mais valorizam e gostariam de estar a fazer, e que diz respeito ao trabalho curricular e pedagógico, à mediação das aprendizagens das crianças. Assim, transparece a sensação generalizada de perda de tempo com consequente perda de vontade de apostar em práticas inovadoras.

## Conclusão

Em síntese, depois do processo de investigação terminado, somos levados a evidenciar algumas ideias que nos ficam da abordagem à utilização do *blog* como ferramenta metodológica e estratégia formativa na construção do conhecimento profissional dos professores:

- Do ponto de vista metodológico, podemos dizer que houve ganhos significativos na utilização do *blog*. Permitiu dar consistência, visibilidade e continuidade ao processo de investigação, permitiu um

relacionamento significativo entre as diferentes formas de recolha de dados, possibilitou um acompanhamento e uma autorregulação do processo de investigação.

- Quanto aos elementos que participaram na investigação, o *blog* também permitiu estabelecer laços e(a)fetivos de relacionamento e sentimentos de pertença a um grupo de trabalho. Este efeito veio consciencializar e potencializar a ideia da necessidade de dar continuidade ao processo de formação, para lá da formação inicial.
- A discussão e reflexão gerada no *blog* assumiu contornos de estratégia de acompanhamento e formação de professores em período de indução. Esta circunstância foi avaliada pelos professores como muito positiva e como um dispositivo a adoptar neste período tão decisivo da construção do conhecimento profissional, como é a indução profissional.
- A investigação reforçou a ideia das potencialidades da mediação tecnológica nos processos de formação. Pode-se questionar se o *blog* foi a melhor ferramenta, chama a atenção para os cuidados a ter, para além de evidenciar níveis de exigência, empenho e dedicação elevados, mas resultou como uma evidência as mais-valias que ferramentas de interação assíncrona podem trazer aos processos de aprendizagem e de pertença a comunidades.
- Pareceu-nos também evidente que fica desta experiência a necessidade da universidade alargar a sua intervenção para lá da formação inicial, levando o rigor científico e metodológico para outros contextos, contribuindo também para a melhoria das funções incumbidas à escola básica.
- Estão ainda por explorar e detalhar muitas das vantagens associadas aos processos relacionados com a formação inicial e contínua dos professores que envolvam as experiências adquiridas em diferentes espaços formativos, no sentido de uma sistematização de memórias narrativas (digitais ou não) na construção do conhecimento profissional dos professores. Esta experiência com o *blog* veio-nos trazer essa convicção, tomando estes instrumentos como fazendo parte integrante dos processos formativos dos professores.

## Referências

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALONSO, L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Livraria Almedina, 2005, p. 43 - 63.
- ALONSO, L. G. **Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular**. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino** – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola** – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação. (Dissertação de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 1998.
- \_\_\_\_\_. A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática. **Revista de Educação**. v. IX, n 1, p. 53 – 68. 2000a.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento Curricular, Profissional, e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. **Revista Território Educativo**. n 7, p. 3342, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Contributos para a Fundamentação de um Currículo Integrado. In: SPCE (Ed.). **O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação**. Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 109120, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Coord.); MAGALHÃES, M. J.; SILVA, O. S. **Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto PROCUR**. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT, 1996.
- \_\_\_\_\_. et al. **A Construção do Currículo na Escola**. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora, 1994.

- \_\_\_\_\_.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 2005.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D.; LATORRE, A. **Investigación Educativa** – Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor, 1994.
- BEANE, J. O que é um Currículo Coerente?. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARR, W. **Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession**. London: The Falmer Press, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Una Teoría para la Educación: Hacia Una Investigación Educativa Crítica**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Editorial Morata, 1996.
- COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Trad. Francisco Agudo López. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores** – os Desafios da Aprendizagem Permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. **International Journal of Educational Research**. v. 37, n. 8, p. 677-692. 2002a.
- \_\_\_\_\_. **A Paixão pelo Ensino**. Trad. Maria Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto Editora, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. **Theory and Practice in Action Research** – Some International Perspectives. Oxford: Symposium Books, 2002b.
- \_\_\_\_\_.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. **Teaching and Teacher Education**. v. 21, n.5, p. 563-577, 2005.
- ELLIOTT, J. **La Investigación-Acción en Educación**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- \_\_\_\_\_. **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

ESTEBAN, M. P. **Investigación Cualitativa en Educación** – Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

FLORES, M. A.; DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

\_\_\_\_\_. As narrativas na formação de professores e a construção da identidade profissional. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; ABRAHÃO, M. H.; FRISON, L. M. (Org.). **Epistemologia, práticas e pesquisas de autorregulação da aprendizagem**. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 93-112.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**, Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

\_\_\_\_\_. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Adaptado para a língua portuguesa por André Pacheco. Porto: Porto Editora, 2015.

GRANE, M.; WILLEM, C. **Web 2.0: Nuevas Formas de Aprender y Participar**. Barcelona: LAERTES, 2009.

HINE, C. **Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet**. Oxford: Berg, 2005a.

\_\_\_\_\_. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: HINE, C. (Ed.). **Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet**. Oxford: Berg, 2005b, p. 01-16.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, v. 9, n. 5/6, p. 443-456, 1993.

\_\_\_\_\_. O comprometimento profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 61-98.

LACEY, C. **The Socialization of Teachers**. London: Methuen, 1977.

LARA, T. Alfabetización Digital Desde el Pensamiento Crítico. In: GRANE, M.; WILLEM, C. (Eds.). **Web 2.0: Nuevas Formas de Aprender y Participar**. Barcelona: LAERTES, 2009, p.107-128

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: Hurtado Ediciones, 1997.

MARCELO, C. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MONTERO, L. **La Construcción del Conocimiento Profesional Docente**. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SILVA, C.; ALONSO, L. A Construção do Conhecimento Profissional dos Professores – o Blogue como Ferramenta Metodológica e Estratégica Formativa. In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J. (Orgs.). **Ambientes Educativos Emergente**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Competência da Universidade do Minho, 2008, p. 119-142.

SILVA, C. **Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Volumes I e II)**. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Currículo e Supervisão da Educação Básica: Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (Policopiado, p. 874), 2011.

SOUZA, M. I.; FLORES, M. A. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 297-306, maio-ago, 2014.

STENHOUSE, L. **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo**. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999.

ZABALZA, M. A. Do Currículo ao Projecto de Escola. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992, p. 87107.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.