



© dos autores

© da presente edição

Edições Pedagogo, Lda.

Título: Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores

Colecção: Educação e Formação

Coordenador da Colecção: João M. Paraskeva

Organizadora: Maria Alfredo Moreira

Design e Paginação: Ricardo Tavares

Impressão e Acabamento: Tipografia Lousanense

ISBN:

Depósito Legal:

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor. Todos os direitos reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

*Editor*

Pedro M. Patacho

Rua do Colégio, 8  
3530-184 Mangualde  
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12  
Serra da Amoreira  
2620-379 Ramada  
PORTUGAL

edicoes-pedago@pedago.pt  
www.edicoespedago.pt





# Índice

- 7 . 24      **Introdução.**  
Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e  
formação de professores  
*Maria Alfredo Moreira*
- 25 . 41      **Cap. I.** Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a  
prática na formação inicial de educadores de infân-  
cia, em contexto de interdiscursividade  
*Deolinda Ribeiro*
- 43 . 61      **Cap. II.** Reflexão dialógica e desenvolvimento de  
competências na formação inicial de professores de  
Língua Estrangeira  
*Isabel Barbosa*
- 63 . 85      **Cap. III.** Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade.  
Estratégias Dialógicas e Autoscópicas  
*Isabel Costa*
- 87 . 99      **Cap. IV.** Várias vozes a uma só voz... na formação con-  
tinuada/ supervisão de professores das AECs (Inglês)  
*Ângela Vasconcelos*
- 101 . 122      **Cap. V.** Entre o privado e o público: o diário como  
lugar de transformação  
*Flávia Vieira*
- 123 . 139      **Cap. VI.** Diários de Investigação em Educação Histórica:  
a partitura iniciática das vozes de investigadores  
*Maria do Céu Melo*



# Introdução

---

*Maria Alfredo Moreira* \_ Universidade do Minho

## Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores

Through these stories and elders' teachings, I am learning to return home.

(...) I am learning a new vocation as a teacher. It feels good to be home and watch the faces of young children as I tell them stories I was told as a young child. I want them to know that we have these stories, even if we forget at times. I want them to know who they are, who they were, so they can be proud of themselves the way I am. Acknowledgement and honouring of my history and identity enable me to feel successful as a human being. That identity gives me courage to say we had something good before. The goodness and well being of our future can be predicted by acknowledging and honouring who we were and are. (Saeed, 2002: 8)

## 1. Prólogo: a narrativa na compreensão da 'realidade' e na leitura do humano

Quando olhamos para as práticas sociais nas famílias, isto é, nos modos como a linguagem oral e escrita é usada quando as pessoas fazem coisas juntas (Gee, 2004: 21) (e que estão associados ao desenvolvimento precoce da literacia), encontramos formas sobretudo narrativas – nas histórias infantis, nos relatórios orais das actividades diárias, nas actividades de 'fazer-de-conta'. As narrativas são tão ancestrais quanto a existência do humano – adoptando formas pictóricas ou verbais (escritas ou orais) e multimodais. É na sua construção e partilha que vamos conferindo significados ao mundo que nos rodeia, atribuindo-lhe ordens e inteligibilidades.

A experiência vivida, enquanto fonte importante de conhecimento, é o objecto do estudo das narrativas (van Manen, 1990; Clandinin & Connelly, 1994; Clandinin & Rosiek, 2007). A investigação narrativa estuda a experiência do mundo pelo indivíduo, o contexto social, cultural e institucional em que as experiências são constituídas e expressas, e as narrativas produzidas. Este estudo visa encontrar modos de enriquecer e transformar a experiência vivida para si e para os outros (Clandinin & Rosiek, 2007). Sendo a experiência multisensorial e multidimensional, só a ela acedemos através do que o indivíduo nos deixa conhecer – isto é, pela verbalização. O estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos para descrever a acção; trata-se ainda de um método de pesquisa, envolvendo um processo reflexivo e intencional do investigador, incidente no modo como as pessoas estudam um problema/ puzzle da sua prática e constroem uma história acerca do seu significado (Lyons, 2007: 627).

O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo. Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que lhe permite ver-se e rever-se na sua prática educativa, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes (Ramos e Gonçalves, 1996: 139). A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória. São estas características da narrativa escrita, enquanto forma de conhecimento e expressão auto-biográfica simultaneamente veículo e catalisador da reflexão sobre a acção, que a tornam uma estratégia privilegiada na investigação e formação de professores.

No campo da investigação e formação de professores, o estudo das narrativas enquadra-se numa linha de estudo da experiência pessoal (Clandinin & Connelly, 1994) e do pensamento do professor – estudo daquilo que o sujeito diz que pensa, quer revelar sobre o seu pensamento (e acção), não o que efectivamente pensa ou faz, ou seja, no estudo do seu conhecimento prático (Elbaz-Luwisch, 2007). Assim, o seu enfoque é a desocultação da experiência vivida, tal como percebida e apropriada pelo sujeito, mediada pela linguagem verbal escrita. Estudam-se as percepções dos sujeitos, ou seja, a forma como é percebida cada situação vivenciada pelos sujeitos no momento da sua ocorrência, procurando



dar conta das formas de organização mental e da compreensão do mundo social por parte dos sujeitos, e que medeiam as suas relações do quotidiano (Casa-Nova, 2009). Daí o seu enfoque analítico de pendor fenomenológico e hermenêutico, também marcado por uma orientação transformadora e emancipatória:

Escrever separa-nos daquilo que sabemos e contudo une-nos mais estreitamente àquilo que sabemos. Escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos o que sabemos. À medida que nos comprometemos com o papel, vemo-nos espelhados no texto. Agora o texto confronta-nos. (...) Escrever separa o conhecedor do conhecido, mas também nos permite reclamar este conhecimento e torná-lo nosso de um modo novo e íntimo. Escrever visa constantemente exteriorizar o que é interno. Chegámos a conhecer o que conhecemos neste processo dialéctico de construção do texto (...) e assim aprender o que somos capazes de dizer... (Van Manen, 1990: 127, trad.)

## 2. Complicação: o lugar da narrativa na investigação sobre o pensamento do professor

Presentes hoje em diversas áreas das ciências sociais e do comportamento, são amplamente conhecidos e divulgados os métodos (auto)biográficos e as histórias de vida, bem como os retratos sociológicos e as entrevistas conversacionais, em campos tão diversos como a medicina, direito, sociologia ou psicologia (Lyons, 2007). O estudo das narrativas na compreensão do pensamento (e, conseqüentemente, conhecimento profissional e acção prática) dos professores justifica-se pela sua riqueza enquanto fontes de acesso e compreensão do seu pensamento e acção, como base para a reconstrução do seu esquema interpretativo pessoal, e para a compreensão do seu desenvolvimento profissional (Kelchtermans, 1999). Decorre directamente do reconhecimento actual da centralidade dos professores no desenvolvimento do currículo e da pedagogia, na medida em que, para que possamos melhor compreender o ensino, temos de prestar atenção aos professores, escutando as suas vozes e as suas histórias pessoais e profissionais para que as escolas possam ser lugares melhores (Elbaz-Luwisch, 2007). Enquanto histórias significativas, elas revelam as emoções na experiência, os impulsos ou conflitos morais e, possivelmente, as tensões políticas que se experienciam (Kelchtermans, 1999). O trabalho do professor e os processos educativos são dinâmicos, não-lineares, imprevisíveis, multi-sensoriais e multi-vocais, e inclusivé misteriosos (Elbaz-Luwisch, 2007).

Daí a necessidade dos investigadores procurarem e desenvolverem novas formas de os estudar, que privilegiem o sentimento, a emoção, o sensorial, e não apenas o racional, o planeamento e a acção, constituindo uma resposta epistemológica e metodológica a paradigmas positivistas (Clandinin & Rosiek, 2007) que temos vindo a reconhecer como ganhando cada vez mais força.

A este movimento não é alheia a actual '*comodificação*' do pensamento e da investigação ocidental (hooks, 1994), que, sob uma aparente neutralidade, promove a '*objectificação*' do outro (Smith, 2004), num processo de desumanização que opera em sentido contrário aos movimentos de participação, auto-determinação e controlo das próprias vidas. Para estas autoras, o investigador deve desenvolver um conhecimento crítico das ferramentas de investigação – não apenas da instrumentação técnica, mas também conceptual e ética, actuando de acordo com as suas convicções. Vão ainda mais longe, alertando-nos que os movimentos de transformação da sociedade passam pela produção de teoria e investigação que toque diferentes audiências, o que só é possível com um compromisso sério perante políticas/ teorias e práticas inclusivas e transformadoras das situações sociais e de trabalho.

Neste empreendimento, o estudo dos modos (auto)biográficos de experienciar o mundo e conhecer a realidade recupera o estatuto epistemológico do sujeito, colocando-o ao serviço de metodologias que não receiem a '*contaminação*' do investigado pelo investigador. Contrariamente às metodologias positivistas, a metodologia do estudo das narrativas reconhece o valor da subjectividade; ao pedir ao indivíduo que relate/ registre a sua experiência, fá-lo reviver e reestruturar essa experiência; ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto volvidas após os acontecimentos que lhe deram origem; todavia, isto não é um problema metodológico a ser eliminado para o investigador narrativo – é, pelo contrário, a exacta finalidade do seu estudo (Clandinin & Rosiek, 2007).

Bebendo do conceito de teoria da experiência de John Dewey, enquanto construto central a uma ontologia e epistemologia da investigação narrativa (ibid.), não se visa reproduzir uma representação da realidade independente do conhecedor dessa realidade, mas outrossim, criar uma relação nova entre o ser humano e o seu ambiente, assente numa ontologia da experiência que põe a tónica na sua dimensão temporal, contínua, mas sobretudo relacional, com ênfase nos processos de crescimento e transformação (cf. Dewey in Clandinin & Connelly, 1994 e em Clandinin & Rosiek, 2007). A experiência vivida torna-se

significativa e transformadora, aproximando-se de um ideal do vivido, que permite ao indivíduo (e a outros que têm acesso à sua narrativa) revivitar a experiência e aprender a partir dela. Daí o seu potencial de *generalização aproximada* ('fuzzy generalization'), ou seja, do estudo de singularidades que nos mostram aquilo que é possível, verosímil ou passível de ser encontrado em situações semelhantes (Basse, 1999: 12). Trata-se de uma narrativa da experiência do humano que, na sua idiossincrasia, nos aproxima da alteridade, respeitando-a e promovendo-a. Os critérios 'tradicionais' de validação científica (de raiz positivista) não se aplicam ao estudo das narrativas, pois elas são melhor ajuizadas com base em padrões estéticos e força emotiva, verosimilhança e integridade. Como coloca Clough (2002), a validade do estudo das narrativas encontra-se tecida nas vozes do texto, que procuram verificação na experiência vivida do leitor, e testa-se na correção da prática, ou ainda em modos de construir uma consciência colectiva e compreensão das ideologias subjacentes à acção profissional (Kincheloe, 2003). Deve ajudar a tornar os professores 'investigadores críticos' (Kincheloe & McLaren, 1994), desocultando modos de como o poder e a natureza formal, abstracta e eurocêntrica do conhecimento escolar opera no sentido de limitar a sua autonomia profissional.

Como defende McNiff (2007), nas narrativas, o que conta como validade é a *boa prática* presente no *bom relato de investigação*, o que faz com que o estudo das narrativas se torne numa actividade que reflecte as decisões que os sujeitos tomam. Assim, na determinação da validade e autenticidade do seu trabalho, os investigadores devem explicitar claramente quais os padrões de julgamento que usam para determinar o que é boa ou má prática:

For me, doing good is showing how one is living in the direction of one's values, being honest about the degree to which one is doing so, so that the quality of work can be assessed rationally (...) I understand my practice as good if I can show that I have encouraged others to exercise their originality and creativity and explicate my own processes of critical judgment, justice, care, inquiry, love, compassion, and accounting for myself so that others can tell their stories of practice in a way that is right for them. (op. cit.: 319)

Deste modo, os casos exemplares de narrativas são os da literatura intemporal, como nos recorda Clough (2002). Enquanto leitura do humano que transcende barreiras do espaço e do tempo, as obras literárias mudam as vidas das pessoas pela persuasão e beleza do relato.

Este é também um propósito das narrativas dos professores: ao contar a sua história estão, de algum modo, a inspirar e a educar outros. Estão a construir *discursos de possibilidade* que reivindicam o papel das escolas como *lugares de esperança*, resistência e possibilidade democrática (Kincheloe & McLaren, 1994: 139), assentes numa ética de afecto ('ethics of care'), sustentada numa ideia de interesse e cuidado do Outro (Noddings, 1998). Daí que os critérios de verdade positivistas não se apliquem, já que a *verdade* da narrativa se constrói na sua verosimilhança com a experiência vivida do leitor e no seu potencial de a transformar numa direcção desejada. A reflexividade promovida pela narrativa escrita deve plasmar-se num compromisso ético em direcção a práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente mais justas e mais paritárias, promovendo posições de autenticidade ontológica e orientação emancipatória. A escrita será (deverá ser), pois, congruente com uma visão da educação como prática de liberdade (v. Moreira, 2006).

Para tal, ao exercer a sua *autoridade interpretativa* (Gudmundsdottir, 2001, cit. in Elbaz-Luwisch, 2007), o investigador narrativo deve evitar falar em nome do colectivo, do objectivo e do geral, na medida em que a investigação em educação de pendor positivista muitas vezes objectiva e comodifica o outro, exercendo formas de violência simbólica sobre os sujeitos que com ela colaboram. As pessoas que escrevem possuem identidades, e o rejeitar, censurar, excluir, limitar a disseminação da sua voz por critérios de, por exemplo, capacidade intelectual, é uma clara violação do conceito de justiça social (McNiff, 2007: 313). No entender de Pinar (2009), os registos autobiográficos ajudam-nos a denunciar a injustiça e o preconceito, testemunhando o trabalho (político) das políticas de identidade, enquanto expressão funcional da experiência vivida. São, então, uma forma de resistência a abstrações totalizantes, que uniformizam e 'normalizam' o que é diferente:

Esse reconhecimento da própria diferença, que uma autobiografia da alteridade testemunha, é pré-requisito para a representação da multivariada complexidade da experiência e da identidade. Ao fazê-lo, a autobiografia deixa claro que o Outro é outra pessoa. (op. cit: 154)

Ao contribuírem para o combate a estereótipos do Outro e comportamentos racistas, xenófobos, homofóbicos e outros (Pinar, 2009), os registos autobiográficos como as narrativas afirmam o hibridismo da experiência individual, da complexidade da subjectividade; a alteridade estrutura a individualidade, fornece a capacidade subjectiva de reconhecimento

do sofrimento dos outros, bem como a invocação da própria. Cruzam-se fronteiras entre escritor e leitor, porque os temas e as experiências não são retratados em termos abstractos, mas por meio de narrativas vividas de experiências pessoais de vida (op. cit.: 152). Experienciamos-nos a nós mesmos enquanto *outros*, constituindo esta alteridade o ponto de partida para um novo entendimento de si mesmo, ao instituir uma relação entre um eu e um estranho (incluindo o estranho interno), tarefa central à Educação (Hongyu Wang, 2004, cit. in Pinar, 2009: 162).

Assim, a atenção dada às histórias dos sujeitos pode ser uma forma importante de reacção a formas macrosociais de opressão, ao dar voz a sujeitos que a vivem, colocando a narrativa ao serviço da transformação da experiência vivida em conhecimento politicamente útil (Stone-Mediatore, 2003, cit. in Clandinin & Rosiek, 2007: 63), ultrapassando a proverbial e sempre redutora dicotomia teoria-prática:

When our lived experience of theorizing is fundamentally linked to processes of self-recovery, of collective liberation, no gap exists between theory and practice. Indeed, what such experience makes more evident is the bond between the two – that ultimately reciprocal process wherein one enables the other. (hooks, 1994: 61)

Todavia, porque o estudo das narrativas partilha '*borderland spaces*' com correntes teóricas e metodológicas diversas como o pós-estruturalismo, o marxismo, ou o pós-positivismo, há que situá-lo marcando bem os seus traços distintivos (Clandinin & Rosiek, 2007: 69-70). Assim, distingue-se enquanto tal por *estudar a experiência vivida*, prestando atenção às seguintes dimensões narrativas: 1) *temporal* (do momento presente para experiências futuras); 2) *espacial* (espaço físico concreto) e 3) *natureza social* (preocupação com a condição pessoal e social do ser humano e natureza interactiva da experiência, bem como reconhecimento da influência da relação entre o sujeito que escreve e o investigador).

### 3. Clímax: as narrativas dialogadas na supervisão e na formação de professores

O diário como estratégia de investigação do pensamento e instrumento de desenvolvimento profissional de professores tem vindo a ser amplamente defendido. Na investigação educacional, o estudo dos diários enquadra-se nas narrativas (autobiográficas) dos professores,

enquanto modo de aceder ao seu pensamento e acção, particularmente, ao seu conhecimento prático. Aparece legitimado metodológica, conceptual e pragmaticamente (cf. Holly, 1989; Zabalza, 1994; Thomas, 1995) no âmbito de projectos de investigação/ formação que pretendam conhecer e/ou intervir em processos de (re)construção do conhecimento profissional e de transformação dos contextos de trabalho.

No contexto desta obra, o diário assume o conceito de *narrativa situada entre o diário de bordo* (mais descritivo e factual) e o *diário íntimo* (narrativa pessoal, de natureza intimista e privada). Assume-se como estratégia formativa e supervisiva de desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos (Sá-Chaves, 2000), e instrumento de promoção do crescimento pessoal e desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, promove a construção e análise da identidade e cultura profissionais, ao “assumir o fazer próprio como uma construção de ser e de destino que, em parte, tem nas mãos e, na outra parte, lhe foge” (op. cit.: 23). O registo escrito focaliza-se na experiência vivida, visando criar um distanciamento face à acção e que, sujeito ao olhar e perspectiva de outro, promove a (re)construção do pensamento do professor ao provocar um “efeito de espelho”. Assim o professor pode ver-se e rever-se na sua prática educativa, compreender(-se) melhor e à sua profissão, analisar aspectos da cultura e identidade profissionais, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes, mas também compreender as filosofias e valores subjacentes às escolhas que faz e seu impacto na vida de outros e nos contextos de acção.

As narrativas construídas em diálogo com ‘outros’ significativos dão conta do modo como o professor, num posicionamento de auto-supervisão da acção, revela o que para si é importante na análise, interpretação e consequente revisão da acção. Ao escrever, o professor revela o que para si é importante, bem como os seus dilemas profissionais, desvelando o conhecimento que sobre a acção vai construindo; a sujeição da escrita pessoal a um (ou mais) comentário(s) de ‘amigos críticos’ faz com que o processo de ‘revelação’, muito próprio da escrita, não se torne num exercício narcísico ou autista, com pouca ou nenhuma implicação para a mudança da teoria e da prática educativa.

Enquanto registo escrito feito por uma pessoa e comentado por outra(s) ou da autoria de duas ou mais pessoas, o diário colaborativo apresenta grandes virtualidades no estabelecimento de um diálogo profissional e epistemológico de natureza crítica e indagatória dos contextos, teorias e práticas educativos (v. Barbosa et al., 2008; Melo et al., 2007; Moreira, 2003, 2005, 2006, 2008;

Moreira, Durães & Silva, 2006; Moreira & Ribeiro, 2009; Ribeiro & Moreira, 2007; Ribeiro, 2008; Ribeiro, Claro & Nunes, 2007). O diário colaborativo (também apelidado interactivo ou dialógico), potencia as virtualidades desenvolvimentalistas do diário pessoal, ao aumentar a polivocalidade no processo de construção do conhecimento profissional, estabelecendo uma relação dialógica e dialéctica entre quem escreve e o(s) seu(s) correspondentes e ou leitor(es). Este processo facilita a consciencialização e a análise de crenças e acções, a identificação de áreas problemáticas e a sua resolução partilhada. Tais movimentos afiguram-se como favorecedores da construção da autonomia profissional, porque partem do sujeito em formação, centram-se nas suas necessidades e prioridades formativas, envolvem-no num processo de auto-análise crítica e promovem a colaboração entre pares.

Quando desenvolvido em parceria com um formador ou investigador, numa relação de cooperação e confiança, o diário colaborativo propicia o exame dos pressupostos e pré-conceitos, de modo a que as narrativas se possam efectivamente colocar ao serviço de uma abordagem educativa crítica (Elbaz-Luwisch, 2007), operando como lentes caleidoscópicas através das quais percebemos o mundo e a nossa acção. Adicionalmente, cria um espaço para o desenvolvimento da voz dos sujeitos, a análise das relações de poder, e revelar alternativas a práticas (rotineiras) de ensino, aprendizagem, avaliação e investigação na formação e supervisão de professores. Pode assim actuar como um lugar de reflexão colaborativa, uma forma de estabelecer um 'diálogo heurístico' (Thomas, 1995), em que investigador e professor trazem diferentes abordagens e graus de conhecimento, mas onde não há um discurso de maior autoridade, provocando o encontro sinérgico de dois *diálogos interiores*, cujos resultados podem ser produtivos na compreensão dos respectivos "guiões" pessoais.

Enquanto estratégia reflexiva de desenvolvimento pessoal e profissional, as narrativas dialógicas permitem compreender o modo como os escreventes desenvolvem formas de indagação sobre o seu pensamento e acção que favoreçam a construção reflexiva crítica e colaborativa na (re)construção da identidade profissional. Neste processo de escrita de diários colaborativos, é possível identificar e trabalhar com os professores a *orientação da sua reflexão*, ou seja, os modos específicos como o indivíduo percebe o mundo, incluindo noções como ponto de vista ou perspectiva, sendo que, a cada orientação, subjaz um determinado posicionamento epistemológico, axiológico e ontológico do sujeito (Van Manen, 1977: 211). A escrita dialogada ajuda a

transportar o autor de uma fase mais descritiva da acção (ponto habitual de partida para a escrita), para fases de análise e interpretação dessa acção, de confronto da acção com referentes teóricos e experienciais que a confirmem ou problematizem, visando a finalidade última de reconstrução da acção (Figura 1). Como refere Smyth (1989), à emancipação subjaz a capacidade de se exprimir, de quebrar o silêncio, distanciando-se da acção, desocultando as condições de opressão e alienação do trabalho do professor e operar no sentido da mudança desejada. Para tal, as narrativas e os diários devem ser lugares de encontro críticos das próprias vozes, visando responder, nos registos, a perguntas como: O que faço? Como são as minhas práticas? O que é que as minhas práticas dizem a respeito dos meus pressupostos, valores e crenças acerca do ensino? De onde vieram estas ideias? Que práticas sociais são expressas nestas ideias? O que é que faz com que mantenha as minhas práticas? Que visões de poder incorporam? Que interesses parecem ser servidos pelas minhas práticas? O que é que opera no sentido de constringer a minha visão do que é possível no ensino? O que devo/ posso fazer para mudar esta situação? entre outras (op.cit.).

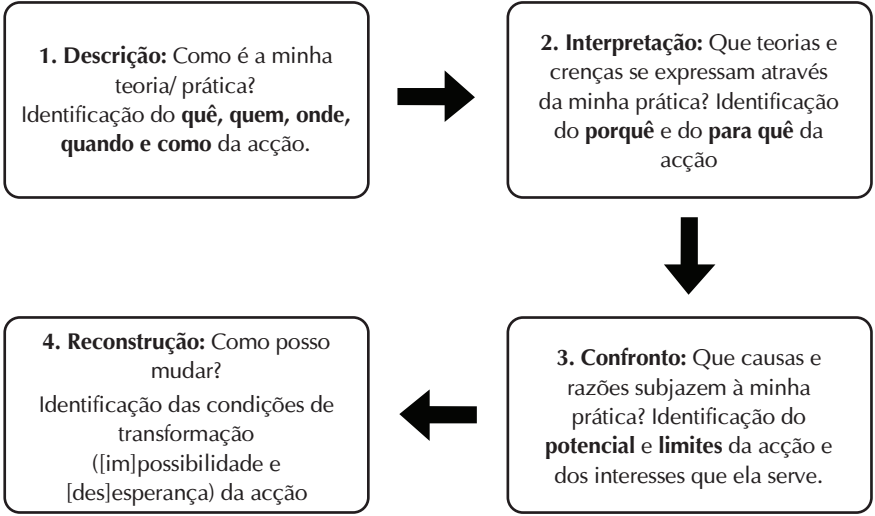


Figura 1: Processos reflexivos da narrativa (adaptado de Smyth, 1989).



Todavia, o comentário escrito aos registos de outrem não é tarefa fácil. Como refere Fenwick (2001), a resposta pode ser libertadora ou opressiva, ao situar-se entre a resposta às necessidades do autor e a necessidade de expandir o diálogo para níveis elevados de criticidade e de transformação do real (Moreira, 2008). Transportar os autores para níveis de confronto e reconstrução das condições de trabalho requer sensibilidade, confiança mútua, escuta atenta e valorização do Outro, sem deixar de problematizar a experiência e de oferecer pontos de vista críticos alternativos. Não é fácil encontrar um equilíbrio adequado a cada situação narrativa e relação interpessoal, entre um diálogo de força centrífuga e movimentos de força centrípeta, ou seja, entre uma forma de expressão dialógica baseada no respeito, pluralidade de perspectivas, interdependência e confiança mútuos e a tendência para a padronização ao atribuir significado ao desconhecido com base em padrões familiares (v. Moreira, Durães & Silva, 2006).

Assim, há que evitar a *falácia narrativa* (Taleb, 2007), ou seja, a tendência para favorecermos histórias que vêm ao encontro da nossa expectativa por padrões claros e previsíveis. Evitá-la envolve favorecer a experimentação, a experiência e o conhecimento clínico, bem como tomar consciência de que *contar uma história muda-a*. Pelas mãos do investigador, apanhado no dilema entre a necessidade de criar um texto que apele à experiência do leitor e a representação fiel da voz do autor (Clandinin & Connelly, 1994: 423), as histórias dos sujeitos mudam, bem como as suas vozes. A questão *Quem fala/ escreve?* torna-se crucial, reconhecendo-se, contudo, que o poder das histórias dos professores pode ganhar mais autoridade e credibilidade em articulação com as vozes dos investigadores.

Por outro lado, as histórias são muito mais poderosas do que as ideias; são ainda mais fáceis de recordar e mais divertidas: as ideias vão e vêm, as histórias ficam (Taleb, 2007: xxvii). A narratividade ajuda-nos a conferir estabilidade e previsibilidade aos acontecimentos passados – daí a sua natureza terapêutica, mas também a sua vulnerabilidade à distorção (ibid.). Tendemos a assumir, automaticamente, que a experiência subjectiva de algo é ‘uma’ representação fiel das propriedades do objecto: “We tend to forget that our brains are talented forgers, weaving a tapestry of memory and perception whose detail is so compelling that its inauthenticity is rarely detected.” (Gilbert, 2005: 98).

Tendemos ainda a esquecer que, quanto mais longínquo o evento tiver ocorrido no tempo, mais dificuldade temos em o recordar com precisão, revelando a tendência que temos em valorizar mais os eventos mais

próximos do que os longínquos, e em perceber eventos passados e futuros à luz da experiência presente (op.cit.).

Não obstante a consciência dos limites epistemológicos, não devemos cair numa visão empobrecedora da experiência como fonte de conhecimento, ao tratar as narrativas, e as histórias que encapsulam, como epifenómenos da investigação social, ou seja, como reflexos importantes da realidade social, mas não realidades em si mesmas (Dewey, in Clandinin & Rosiek, 2007). Na senda do pensamento de Roland Barthes, a narrativa tem sempre o seu horizonte interpretativo em aberto, sendo que o diarista renasce *no* e *com* o texto – apropriando-me do seu pensamento, é essencial que o diarista ‘morra’ para que o leitor nasça.

## 4. Desenlace: instantâneos dos capítulos que se seguem

Esta obra explora as narrativas escritas dialogadas, em contextos de formação inicial, contínua e pós-graduada de professores. Tem por objectivo apresentar experiências desenvolvidas pelas autoras e discutir o valor formativo e investigativo das narrativas profissionais colaborativas. Partindo de seis experiências, desenvolvidas na formação inicial de educadores de infância e de professores em estágio pedagógico, na formação continuada em contexto informal de professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e na formação especializada em avaliação e supervisão pedagógica, as autoras defendem o uso do diário colaborativo como estratégia (auto e co-formativa/ supervisiva e investigativa) de acesso ao pensamento do professor/ supervisor /orientador, associada a processos de regulação da acção docente e investigativa.

O texto de **Deolinda Ribeiro**, relativo a uma experiência no contexto da formação inicial, visa estudar as potencialidades dos diários colaborativos na co-construção de saberes que fomentam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional do educador de infância. Salienta a sua dimensão interdiscursiva, de confluência de vozes que promovem, simultaneamente, o crescimento de todos e o desenvolvimento profissional e humano de cada um. O diário colaborativo assume-se como um lugar que abre a acção educativa a várias possibilidades de compreensão do real, fazendo confluir perspectivas teóricas e práticas, problematizado pelas e problematizando as vozes dos diferentes actores de formação. Trata-se de uma estratégia formativa que promove a *escuta*

*plural*, o saber *escutar* e o saber *comunicar*, sustentando o equilíbrio entre a vivência individual da acção e o seu compromisso com uma acção colectiva que visa a transformação dos sujeitos e dos seus contextos.

O texto de **Isabel Barbosa**, também relativo ao contexto da formação inicial de professores, parte do princípio de que a qualidade da pedagogia praticada no ensino superior depende, em grande medida, da coerência, confiança, envolvimento e integração teoria-prática das estratégias pedagógicas e formativas. As narrativas dialógicas visam promover o desenvolvimento de competências profissionais (conhecimentos, capacidades e atitudes) nos alunos futuros professores, que lhes permitam responder de forma eficaz à complexidade das situações educativas com que serão confrontados ao longo da sua carreira profissional. Destas competências, a autora salienta o modo como as competências da reflexividade, autodirecção e criatividade/inação, sendo objectivos centrais da formação, podem ser desenvolvidas com o recurso a estratégias supervisivas de natureza reflexiva e indagatória. De entre as estratégias eleitas, o seu texto salienta o papel da reflexão dialógica na promoção de um mais elevado nível de criticidade, por parte dos estagiários, mas também seu, enquanto supervisora.

O texto de **Isabel Costa**, situando-se ainda na formação inicial de professores, assenta na crença numa orientação reflexiva das práticas de supervisão como condição ideal para a promoção de uma aprendizagem emancipatória conducente à transformação do pensamento e da acção do professor em formação. Ao ser o ponto de partida e de chegada, a experiência educativa assume-se como um lugar fulcral na (re)construção do conhecimento e da acção das professoras estagiárias, assumindo a reflexão escrita um papel essencial. As práticas de escrita através dos diários dialógicos visaram promover níveis variados de reflexividade (técnica, prática e emancipatória) em três variantes (personalização, confronto e comprometimento). Deste modo, os diários colaborativos, em articulação com a auto e heteroscopia, fomentaram a reflexão e revisão da acção da própria acção e das acções observadas. Promoveram ainda, a relação da actividade de cada estagiária com a de outras, numa perspectiva de abertura pró-activa, comparação, indagação e de avaliação dos processos de formação.

O texto de **Ângela Vasconcelos** centra-se numa experiência supervisiva horizontal e interpares realizada no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular (AECs) de Inglês. A construção do diário colaborativo, enquanto processo e instrumento reflexivo, potenciou a promoção do auto-conhecimento e a regulação da prática no contexto profissional, unindo as dimensões da colaboração e da reflexão com o fim último de

(des)(re)construir o pensamento e prática pedagógicos das professoras participantes. Tal empreendimento, de instalação de um progressivo desconforto com práticas rotineiras, atribuído às narrativas colaborativas, é caracterizado pela autora enquanto efeito “boomerânico”, vaivém de dúvidas, dilemas, dificuldades, constrangimentos, alegrias e tristezas que provoca o crescimento e a aprendizagem. Ajuda a quebrar o isolamento profissional, abrindo espaços de confluência das várias vozes que acabam por se tornar uma só. Assim se promove a co-construção do conhecimento através do diário, criando possibilidades de maior sucesso na auto-regulação das práticas, numa micro-comunidade de aprendizagem colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional.

O texto de **Flávia Vieira** explora o poder da escrita e o modo como o diário de formação, situado entre o privado e o público, pode ser um lugar de transformação dos modos de construção do conhecimento na formação pós-graduada de professores, em paralelo à transformação do seu papel neste contexto. A autora analisa tensões resultantes da (in)definição do diário enquanto prática de aprendizagem e de avaliação, assim como as suas potencialidades enquanto instrumento de problematização do conhecimento. A finalidade principal do texto é equacionar possibilidades e paradoxos de uma pedagogia da formação que pretende ser transformadora e emancipatória, visibilizando o modo como a escrita dialógica, ao colocar a experiência do sujeito no centro do currículo-em-ação, pode representar uma prática de libertação mas também de subordinação e prestação de contas, o que nos remete para a necessidade de definir uma ética da escrita em contexto educativo.

Constituindo o capítulo final, o texto de **Maria do Céu de Melo**, sendo também desenvolvido em contexto de formação pós-graduada de professores, centra-se no uso das narrativas dialógicas enquanto estratégia de desenvolvimento de saberes e competências de metacognição sobre o trabalho investigativo e suas implicações na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos. Produzido em grupo em momentos mais privados e outros mais interactivos, o diário de investigação foi utilizado para entabular um diálogo entre os formandos e a professora, visando reconstruir o processo de reflexão associado ao desenvolvimento da investigação em Educação. A autora apresenta algumas reflexões sobre o conteúdo substantivo dos diários e o tipo de reflexividade manifesta, considerando as diferentes fases do processo de investigação. Realça as tomadas de decisões, os avanços e os recuos, os dilemas, as soluções e os ‘vazios’ que aquele processo sempre compreende, e que um diário de investigação dialógico consegue capturar.

## Epílogo...

Nos textos apresentados nesta obra, as investigadoras/ professoras/ supervisoras e formadoras de professores não se eximem da exigente tarefa da escrita, juntamente com os (futuros) professores com quem trabalham, assumindo, deste modo, o ideal da educação como uma prática de liberdade, que só pode acontecer, neste contexto, quando os formandos não são os únicos a ser convidados a partilhar, a confessar-se. Como propõe hooks (1994: 21), os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas que são ele/as próprio/as incapazes de partilhar, estão a exercer poder de um modo coercivo, funcionando como interrogadores/as silenciosos/as que tudo conhecem, tornando a escrita um acto opressivo. É necessário que os formadores de professores corram o primeiro risco, ligando as narrativas confessionais às discussões conceptuais, de modo a demonstrar o modo como a experiência pode iluminar e aprofundar a compreensão do material académico. A escrita em forma de registo académico é apenas uma forma de conhecer e representar a experiência educativa vivida. Os investigadores académicos devem apoiar e disseminar as narrativas dos professores, aliando a responsabilidade científica, de construção e disseminação de conhecimento, à responsabilidade política, de visibilização do trabalho dos professores.

Todavia, como recorda Clough (2002), *o mapa não é o terreno*. No estudo das narrativas de outros, o investigador-formador-supervisor constrói a sua *versão da verdade do Outro*. Esta é também a marca das narrativas das autoras desta obra. Se acreditarmos neste postulado, então busquemos a qualidade desta colectânea na sua natureza exemplar, na sua validade catalítica e educativa, ou seja, no seu potencial de pôr em marcha movimentos de transformação dos sujeitos, as formadoras-supervisoras e os leitores, e que por ela se sintam inspirados a melhorar as suas situações de trabalho.

Esta obra é um contributo para esta demanda. Esperamos ter sabido reconhecer e honrar as histórias dos professores e a sua identidade profissional, para que, como refere Sheema Saeed (2002) na citação inicial, o futuro na Educação possa ser vivido com mais dignidade.

# Referências

- Barbosa, I.; Esteves, M.; Rebelo, C. & Monteiro, R. (2008). *A escrita dialógica como estratégia supervisão: as vozes da experiência*. In F. Vieira (Org.), Cadernos GT-PA 5. Braga: Universidade do Minho, 79-88.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Casa-Nova, M. J. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: contextos e actores*. Braga: Universidade do Minho-CIEd (CD ROM), 61-68.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 403-427.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 35-75.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 357-382.
- Fenwick, T. J. (2001). Responding to journals in a learning process. *New directions for adult and continuing education*, 90, 37-48 ([www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643](http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643)).
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gilbert, D. (2005). *Stumbling on happiness*. New York: Vintage Books.
- Holly, M. L. (1989). *Writing to grow: keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinmann.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York & London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (1999). Teacher education: reflective learning from biography and context. In B. de Decker & M. Vanderheiden (Comps.), *Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: CLT. (CD ROM).
- Kincheloe, J. L. (2003) *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 138-157.
- Lyons, N. (2007). Narrative inquiry: what possible future influence on policy or practice? In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, pp. 600-631.
- McNiff, J. (2007). My story is my living educational theory. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, pp. 308-329.

- Melo, M. C.; Samarão, A.; Grudzinski, A.; Amaral, C.; Sanches, G.; Martins, H.; Dias, J.; Cunha, M.; Silva, R. & Rodrigues, S. (2007). Os mapas de conceitos: representações do conhecimento do professor de História. *Cadernos de História*, Vol. 15 (1), 11-36.
- Moreira, M. A. (2003). O diário colaborativo de investigação-acção na formação de professores-supervisores. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *A formação de professores à luz da investigação. Actas do XII Colóquio da AFIRSE/ AIP ELF* (Vol. I). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 512-520.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2006). Diários e construção colaborativa da autonomia profissional. In F. Vieira (Org.), *Cadernos 4 do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho, 73-77.
- Moreira, M. A. (2008). Issues of voice in teachers' collaborative journals. *53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching. International Yearbook on Teacher Education*. II, Wheeling: ICET (CDRom), 759-768.
- Moreira, M. A.; Durães, A. C. & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & S. Fernandes, *No Caleidoscópico da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago, 129-150.
- Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us: on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In F. Vieira (ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Action and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-80.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boulder, Colorado & Oxford: Westview Press.
- Pinar, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem fronteiras*, Vol. 9, nº 2, 149-168.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 123-150.
- Ribeiro, D. (2008). Teachers' collaborative narratives to the construction of professional knowledge. In *International Yearbook on Teacher Education. 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching*. Wheeling: ICET, CD ROM, 769-775.
- Ribeiro, D.; Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca; M. Peralbo; B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Actas do IX Congresso Internacional de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha (CD ROM), 3115-3127.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 43-57.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF.
- Saeed, S. (2002). Listening to the rhythm of ancestors' footsteps I find my way to the future. *Educational Insights*, vol. 7, nº 2, 1-10. [Disponível em: <http://www.csci.educ.ubc.ca/publication/insights/v07n02/contextualexplorations/saeed/>]

- Smith, L. T. (2004). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London e New York: Zed Books Ltd.; Dunedin: University of Otago Press.
- Smyth, J. (1989). A critical pedagogy of classroom practice. *Journal of curriculum studies*, vol. 21, nº 6, 483-502.
- Taleb, N. N. (2007). *The Black Swan: The impact of the highly improbable*. Random House: New York.
- Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text: reflections on teacher narrative studies. In D. Thomas (Ed.), *Teachers' stories*. Buckingham: Open University Press, 1-23.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6 (3), pp. 205-228.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Ontario: State University of New York Press.
- Zabalza, M. A. (1994) *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.



# Cap. I. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade

---

*Deolinda Ribeiro* \_ Escola Superior de Educação do Porto

## 1. Introdução

A experiência desenvolvida nas práticas de supervisão na formação inicial de educadores de infância na ESE do Porto é o ponto de partida e de chegada, da discussão em torno do valor formativo do uso das narrativas de reflexão colaborativa entre os actores do processo supervensivo, formandos e supervisores / formadores. Esta estratégia formativa de reflexão escrita dialogada entre os actores dos contextos da prática pedagógica tem vindo a apresentar-se como facilitadora da co-construção de saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento de saberes para a acção docente. Contudo, a identificação das potencialidades e constrangimentos da escrita colaborativa pressupõe a regulação sistemática, como forma de compreensão e validação dos seus benefícios no desenvolvimento do perfil de competências do educador de infância, no que se refere às competências de um profissional reflexivo que, pelo exercício da indagação sobre a prática, visa a sua transformação.

É com esse objectivo que se tem vindo a estudar o uso desta estratégia, procurando identificar dimensões de análise na reflexão produzida nos diários colaborativos que possam validar o potencial do diálogo reflexivo na transformação do pensamento e da acção, de formandos e de formadores.

Assim, o intuito deste texto é discutir e ilustrar algumas das potencialidades evidenciadas no uso dos diários colaborativos, enquanto estratégia de *reflexão em diálogo*, no âmbito da supervisão do estágio pedagógico na formação inicial de educadores de infância.

## 1. Educação de infância e formação de educadores: um contexto de interdiscursos

Tomamos como primeira fonte para esta nossa reflexão o referente legal estruturador da educação de infância, num contexto mais lato de educação, tal como está consignado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei n.º 5/97)

As características singulares da educação de infância têm subjacente a fulcralidade da interacção, a proximidade do educador com cada criança em aprendizagem e suas famílias, requerendo, por isso, estratégias de envolvimento com diferentes actores, para que os processos de aprendizagem possam ser consequentes no desenvolvimento integrado e integral de cada criança. Na perspectiva de Bruner (1986), a educação é uma *conversa entre indivíduos*. Ora, sendo a acção educativa um trabalho de relação com outras pessoas, quando se reflecte sobre a prática, reflecte-se necessariamente sobre as relações desenvolvidas com outros, emergindo daí a oportunidade de construção duma *linguagem* sobre os valores da interacção, como benefício da reflexão colectiva. No caso da educação de infância este conceito remete-nos para o entendimento da educação como um processo de *interdiscursos*, assente numa teia relacional entre os sujeitos que dele fazem parte, e que requer a escuta sistemática das diferentes vozes, numa *estreita cooperação* com crianças, educadores, famílias e comunidade de inserção.

Nesta linha, parece-nos importante reflectir sobre as questões que se colocam à formação dos educadores de infância. Ou seja, pensar responsabilmente a criação de oportunidades de formação que, ao vislumbrar e discernir percursos que possam conduzir a níveis cada vez mais

elevados de qualidade no contexto da educação de infância e que, simultaneamente, lancem sementes para o contínuo desenvolvimento profissional dos educadores. Tal preocupação está bem explícita no Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, relativo ao *Perfil geral de desempenho do profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. No ponto V – *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, pode ler-se:

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, *construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais;* a) Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; (...) c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, *privilegiando a partilha de saberes e de experiências* (...) [ênfase nosso]

Como se pode depreender, tão relevante como a formação científica e técnica que deverá estar na génese da construção dos saberes para a prática docente, é o tipo de reflexão que cada profissional é capaz de produzir acerca das implicações, consequências, finalidades, sentidos e configurações que a mesma prática pode revestir (Sá-Chaves, 2003). Num contexto de *interdiscursos* como temos vindo a caracterizar a educação de infância, assume especial relevo o “compromisso com a acção transformadora” (idem).

Esta acção transformadora implica que a formação profissional do educador de infância contemple estratégias que promovam o desenvolvimento de competências intelectuais, técnicas, relacionais e éticas, que exigem o empenhamento cívico do educador e o seu compromisso com os outros (Formosinho, 2009). Quando nesse processo formativo são utilizadas estratégias que integrem a partilha de saberes e de experiências, a co-construção e renovação de saberes profissionais ocorrem como resultado da *interdiscursividade*, pela pluralidade de co-construção de sentidos, envolvendo os actores em processos de investigação sobre as práticas, através da experimentação e reflexão avaliativa continuada sobre a própria acção (Ribeiro *et al.*, 2007). É também nesta linha que Pires (1987) salienta o *exercício reflexivo* como o pilar da acção docente para

a intencionalidade educativa /formativa, exigindo ao educador reflectir sistematicamente sobre a sua acção, e sobre a forma como a adequa às necessidades de desenvolvimento das crianças, no respeito pelos valores e intenções que lhe estão subjacentes.

## 2. Finalidades do diário colaborativo em supervisão pedagógica

Nas últimas décadas a investigação desenvolvida na formação de professores e educadores tem sido suportada em abordagens reflexivas da formação, pelo interesse em identificar e teorizar as dimensões que caracterizam o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas, e as condições e o modo como estas emergem nos contextos educativos e de formação (Estrela *et al.* 2002; Lopes, 2004). Muitos estudos têm evidenciado que um tipo de abordagem, reflexiva e indagatória, se apresenta como um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional, quando, na interacção reflexiva com os pares e formadores, alia a reflexão sistemática à intenção de melhorar as práticas pedagógicas de formação e de investigação (Moreira, 2005; Ribeiro, 2006a, 2006b; Ribeiro & Moreira, 2007; Moreira & Ribeiro, 2009; Vieira, 2009a, 2009b, entre outros). Para a transformação de práticas ganha especial relevo a dimensão interpessoal na formação, que se estabelece na interacção dialéctica entre os sujeitos, e que constitui um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, para “produzir e construir conhecimento, desenvolver e construir a própria identidade” (Tavares, 1992: 26).

De acordo com estes pressupostos, na formação profissional de educadores em contexto de supervisão pedagógica, a melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura de formação, o que nos remete para a compreensão da necessidade de uma reflexão partilhada sobre as experiências das práticas educativas e formativas, enquadrada por valores universais, e direccionada para a construção de discursos intersubjectivos sobre e para a prática docente e supervisiva (v. Moreira, 2005; Moreira, Durães & Silva, 2006; Ribeiro, 2006a; 2006b). É neste quadro que nos situamos, procurando estudar as potencialidades dos diários colaborativos, enquanto narrativas escritas dialogadas, na co-construção de saberes que fomentam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional do educador de infância.

Partilhamos das concepções de outros que consideram a escrita de narrativas profissionais como uma prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária, e que possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si, no seu processo de formação. Tal como refere Josso (2002: 89) o próprio acto de narrar pode ser percebido pelo seu autor como “um indicador do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão”, possibilitando expressar os seus saberes, as suas experiências, a sua subjectividade e a sua singularidade. A narrativa escrita, enquanto modo de compreensão das histórias de vida, nossas e dos outros, ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória (Moreira & Ribeiro, 2007).

No contexto da supervisão pedagógica, o *diário colaborativo* constitui-se como uma narrativa sobre as experiências vividas, procurando compreendê-las, tal como elas são percebidas pelos sujeitos, “numa tentativa, sempre inacabada, de compreensão da(s) sua(s) epistemologia(s) de acção” (Moreira, Durães & Silva, 2006: 132). É neste quadro de formação que o discurso escrito, enquanto prática de reflexão partilhada, ganha especial relevo como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (Van Manen, 1990), favorecendo a transformação da acção profissional, assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003).

É a dialéctica entre a experiência vivida e a sua conceptualização que o diálogo das narrativas reflexivas, entre formadores e estagiários, pode constituir-se como um espaço de crescimento de todos, num processo de envolvimento na formação, quando o potencial dos diferentes discursos assume a função indagatória sobre a prática pedagógica e supervisiva, e se orienta para a co-construção dos saberes profissionais.

### 3. Contexto e metodologia de construção do diálogo reflexivo

A estratégia de formação que aqui apresentamos tem sido desenvolvida no contexto da formação inicial de educadores de infância na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e situa-se na supervisão pedagógica do estágio integrado do 4º ano, da licenciatura

agora em extinção, por força da Reforma do Ensino Superior, decorrente do Processo de Bolonha. Os estagiários estão organizados em pares de formação por cada sala ou grupo de crianças, com uma supervisora / educadora cooperante, constituindo uma tríade de *formação*, entendida aqui como um conjunto de três pessoas, com papéis diferentes, mas que actuam no mesmo contexto e prestam atenção entre elas, tendo por intencionalidade o desenvolvimento profissional e humano de cada uma.

Neste cenário, a principal motivação subjacente ao uso do diário de reflexão colaborativa prende-se com a melhoria das práticas de *formação* no estágio pedagógico dos educadores de infância, e com a progressiva consciencialização das formadoras sobre a necessidade de desencadear estratégias formativas que possam vir a potenciar a *transformação* da acção pedagógica, pela via de mecanismos de *reflexão crítica* e *dialogada* sobre as práticas. Pretende-se articular as estratégias de formação de natureza reflexiva com a orientação pedagógica, de modo a potenciar o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. O papel dos estagiários e das supervisoras direcciona-se para a co-construção dos saberes pedagógicos, assente no exercício reflexivo de dialogicidade sobre as representações que constroem acerca das situações educativas e formativas. Nesta orientação está também associada a intenção de criar, nos contextos de formação profissional, condições que permitam aos estagiários co-construir os seus saberes profissionais em colaboração com os seus pares, numa perspectiva de *supervisão horizontal*<sup>1</sup> (cf. Sá-Chaves, 2007), e com a supervisora /educadora cooperante, através da avaliação reguladora das experiências pedagógicas, pela identificação de problemas e necessidades de aprendizagem, que fundamentem a (re)orientação dos processos de formação e a (re)novação das práticas (cf. Vieira, 2001). Na linha de Moreira (2005) este entendimento da avaliação reguladora dos processos de aprendizagem inclui também a auto-avaliação de atitudes, representações, crenças e conhecimentos, pela contribuição de todos na co-construção de sentidos com vista à *transformação* intencional das experiências educativas, elevando assim as possibilidades de sucesso dos processos de formação.

---

1 \_ Para Sá-Chaves (2007: 38) a supervisão horizontal é uma estratégia de supervisiva que “admite a hipótese de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, respeitando o princípio da pluralidade e da diversidade como confluentes e também eles, factores enriquecedores subjacentes a análise e reflexão intrapessoal”.

No nosso contexto, o *diário colaborativo*... entendido enquanto *diálogo reflexivo* tem sido utilizado como uma narrativa de reflexões pessoais, dialogadas com os pares de formação e com as supervisoras / educadoras cooperantes. O documento está dividido em três entradas, uma para cada um dos actores da tríade de formação profissional. Os registos são realizados duas vezes por mês e incidem sobre uma actividade pedagógica, inerente às funções do educador de infância, desenvolvida por cada um dos estagiários, alternadamente. O estagiário observador participante é o primeiro a escrever um comentário interpretativo sobre a actividade observada e desenvolvida pelo colega, e sobre a interacção pedagógica ocorrida com as crianças e outros actores que interagem na situação. Posteriormente, o estagiário observado lê a reflexão escrita pelo colega e faz a sua interpretação, reagindo ao comentário do primeiro. Por último, a narrativa reflexiva passa para as mãos da supervisora / educadora cooperante que expressa a sua opinião, quer sobre a situação pedagógica observada, quer sobre as interpretações desenvolvidas pelos estagiários. A autora, enquanto supervisora da instituição de formação, é a última a ler o diário, no qual escreve também alguns comentários, interagindo no discurso escrito, clarificando-os posteriormente nos encontros de supervisão. Esta é uma ocasião de incentivo aos estagiários para novas problematizações sobre a acção educativa, visando fomentar o desenvolvimento da sua reflexividade crítica e, com isso, incentivar a que estes melhorem, não apenas o seu discurso pedagógico sobre as práticas, mas também as próprias práticas.

De forma a permitir ao leitor uma melhor compreensão do funcionamento desta estratégia, apresenta-se um excerto de um diário de reflexão colaborativa, onde se pode observar a estrutura da narrativa da tríade de formação no contexto da prática pedagógica.

Reflexão escrita dialogada sobre a actividade pedagógica: *construção de fantoches*

<p>Excertos da narrativa da estagiária observadora participante</p>	<p>Comentário interpretativo da estagiária observada</p>	<p>Comentário interpretativo da supervisora cooperante</p>
<p>“Os comportamentos das crianças nesta actividade não foram muito diferentes da actividade de expressão plástica analisada numa reflexão anterior, em que as crianças mostraram dificuldade a nível da iniciativa, autonomia e criatividade. Contudo, verifiquei que nesta actividade as crianças estavam mais empenhadas (...) Esta evolução de conduta, na minha perspectiva, encontra-se relacionada com a variedade de materiais que a SS colocou à disposição das crianças (...), com a motivação criada para a tarefa e também com o facto de fazerem apenas as que estavam motivadas (...)” [Diário, AF, 21.11.05]</p>	<p>“Concordo com a AF quando diz que se notou uma evolução na autonomia das crianças e, concordo também com as razões por ela apontadas para o resultado positivo desta actividade. A AF já apresentou de forma clara o seu argumento justificativo para a actividade ser realizada em pequeno grupo. Acrescento ainda, que a minha intenção foi que as crianças tivessem mais tempo para explorar os materiais, permitindo-lhes uma melhor organização, dar-lhes espaço, e eu própria ter mais disponibilidade para as observar (...)” [Diário, SS, 21.11.05]</p>	<p>“Acho importante realçar também a afectividade que a SS transmitiu quando falava do “seu amigo” [fantoche] e quando falava com ele, facto que passou para as crianças, de tal forma, que quando lhes foi proposto construir um amigo, todas aderiram (...) Nesta actividade também senti a SS mais segura, orientando a actividade de uma forma mais dinâmica. Todo o ambiente criado pela aluna para apresentar o “seu amigo” foi uma mais-valia para o respeito que observamos que as crianças agora têm com estes materiais pedagógicos”. [Diário, DD, 21.11.05]</p>



Neste exemplo parece-nos claro que as narradoras, embora com papéis diferentes, têm um objectivo comum – melhorar os saberes práticos, pela significação que atribuem às situações observadas. Re/avaliam a prática através de uma análise que evidencia preocupações com a sequencialidade do desenvolvimento, não só das crianças, como dos saberes profissionais das próprias estagiárias. E, embora centradas no mesmo objecto de análise, atribuem-lhe significados com similitudes e diferenças, caracterizadoras da diversificação do olhar de cada um, informado pelos saberes que cada um é portador. No discurso dialogado no exemplo anterior, compreendemos, com mais acuidade, a ênfase atribuída por Imbernón (2002) à *reflexividade crítica cooperada*, situada nas suas potencialidades de orientação e *transformação* de práticas, e também das condições que influenciam os processos na acção educativa e de *formação* profissional, quando diz:

(...) no la queremos ver únicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones de mejora. Un instrumento intelectual que permita analizar e interpretar la realidad educativa y social. (...) dentro de un marco de política de colaboración (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación. (p. 61)

As narrativas de *reflexão dialogada*, enquanto estratégia de natureza colaborativa, são desenvolvidas a par de outras estratégias que, igualmente sustentadas nos pressupostos anteriores, convergem para o mesmo objectivo - a construção do saber profissional e a transformação de práticas. Referimo-nos à planificação, registos individuais de observação reflexiva sobre a prática, notas dos encontros de supervisão, entre outros registos informativos que contribuam para a formação profissional dos educadores. Todos estes registos, considerados relevantes para a aprendizagem, são integrados na construção do *portefólio* individual de cada estagiário, sendo este um documento integrador de informação e interpretação pelos seus autores, potenciando evidenciar o desenvolvimento de competências, enquanto produto do desempenho, progresso / evolução de cada um. Uma das competências a desenvolver pelo uso do *Portefólio* formativo é a meta-cognição ou exercício meta-reflexivo, facilitador da *auto-avaliação* do desempenho do estagiário no processo

de formação profissional. É através deste exercício que os estagiários evidenciam competências de *auto-avaliação*, num texto de cariz meta-reflexivo sobre o *portefólio*, e com o qual terminam este percurso inicial de aprender a ser educador, evidenciando as suas percepções sobre o contributo de cada uma das estratégias formativas experienciadas para a construção de saberes profissionais, entre elas, o uso dos *diários colaborativos*.

## 4. Representações dos estagiários sobre o uso do diário colaborativo... diário reflexivo na sua formação profissional

Para acedermos às representações dos estagiários sobre o uso desta estratégia formativa, foi realizada a análise de conteúdo sobre o discurso meta-reflexivo, produzido por cada estagiário no final do portefólio individual, procurando-se evidências das potencialidades desta estratégia formativa. Embora o uso dos diários colaborativos tenha sido uma estratégia adoptada por todos os docentes /supervisores do curso de Educação de Infância na ESE do Porto, desde 2005, o que nos propomos reflectir de seguida incide em algumas dimensões de análise encontradas nos textos de meta-reflexão dos estagiários nos últimos anos.

### 4.1 Desenvolvimento da autonomia para problematizar, compreender e transformar a prática

Esta forma de reflectir em diálogo com o outro parece ser influenciadora de um olhar para além do óbvio. Ou seja, aquilo que parece só ter uma possibilidade de interpretação, pelo diálogo, abre-se a outras possibilidades de compreensão do real, problematizado pelos diferentes actores de formação. Desta forma, podemos inferir que as narrativas colaborativas criam possibilidades de desenvolvimento de um olhar prospectivo, para práticas mais conscientes das suas consequências, aportando, com isso, uma progressiva autonomia do pensamento e da acção dos estagiários.

As narrativas de reflexão colaborativa ajudam-nos a afinar a nossa capacidade de observação e consequentemente a nossa prática. É como se, aos poucos, construíssemos em nós uma espécie de “lupa interior” que faz com

que olhemos com muito mais minúcia e interesse aquilo que fazemos e aquilo que outros fazem, aprendendo com isso e lidando melhor com as nossas falhas e conquistas. [MC, Junho de 2009]

A reflexão que desenvolvemos sobre a nossa prática foi um passo importante para “quebrar” rotinas, possibilitando a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a nossa autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. [MM, Junho de 2008]

Outra potencialidade deste tipo de exercício reflexivo é favorecer o abandono de práticas acríticas, ou o “quebrar rotinas”, fomentando um certo distanciamento do saber profissional *standard* para todas as situações educativas, e que facilmente se instala, por força de uma socialização profissional “fechada” nos contextos da prática. Vejamos o exemplo seguinte:

Os diários colaborativos, tendo como pilar a reflexão crítica, construtiva e fundamentada, constituíram uma estratégia de um capital rico para uma abordagem inteligente para experiências futuras, enquanto profissionais de educação. [PS, Junho de 2008]

Este tipo de reflexão promove a dialogicidade de cada um, entre o quadro referencial teórico que domina e as observações realizadas na prática. A partilha de perspectivas sobre a acção do Outro, sendo construtiva, requer uma fundamentação, só possível pela articulação entre teoria e prática. Por outro lado, ao reflectirmos no que pode significar as palavras de PS, quando diz “(...) uma abordagem inteligente para experiências futuras, enquanto profissionais de educação”, podemos inferir que esta estratégia de reflexão dialogada com o Outro, parece ter lançado sementes para a formação continuada, como alicerce do desenvolvimento de competências intelectuais exigíveis a um educador, para compreender e transformar a prática.

## 4.2 (Re)construção de sentidos pela pedagogia da escuta

Esta forma de reflectir a prática educativa e a supervisão que se desenvolve, envolvendo formadores e formandos numa dimensão interpessoal, o singular e o solitário deixam de ser características dos contextos de formação, ganhando progressivamente mais evidência a colaboração

e o compromisso com a acção e desenvolvimento do Outro, tal como pode verificar-se no excerto seguinte.

Penso que é enriquecedor ler três perspectivas de algo que aconteceu e que intuitivamente temos tendência a pensar que terá uma única interpretação (a nossa). Apercebi-me assim que parte do processo de crescimento profissional e pessoal que espero atravessar este ano será o compreender e interiorizar que uma situação permite tantas interpretações, quantos os intervenientes (...). Num trabalho de equipa todas as pessoas são diferentes, têm potencialidades diversas e podem partilhar, dar o seu contributo para a melhoria do mesmo. Ao ler o contributo dos Outros, apercebi-me da forma como experienciaram as minhas acções e que significados lhes atribuíram. Foi muito positivo do ponto de vista de questionar o que poderíamos melhorar numa próxima actividade e ainda mais interessante quando conversamos sobre o que escrevemos. [MC, Junho de 2009]

A problematização das questões da prática, através do *diário colaborativo... diário reflexivo*, assume a característica da *escuta plural*, abrindo-se à construção de novas hipóteses explicativas sobre e para a acção, não só aos estagiários e supervisores cooperantes que directamente prestam atenção uns aos outros no próprio contexto da prática pedagógica, como ao supervisor institucional que, sobre os diferentes diálogos narrados, também ele partilha os seus saberes, advindos do seu quadro referencial e da observação nos próprios contextos de formação profissional. Poder-se-á inferir que o saber *escutar* e o saber *comunicar*, entre outros, são critérios que legitimam e sustentam a transformação da educação. Esta ideia está presente nas reflexões de muitos estagiários, tal como se pode constatar no seguinte exemplo:

A dimensão colaborativa foi fulcral, perpassando na globalidade das estratégias de formação, havendo espaço para cada individualidade em interacção (...) permitiu a criação de um espaço para a análise de alguns silêncios/pontos inicialmente ausentes da consciência pedagógica, bem como a revisão e reconstrução de sentidos, pela partilha de saberes pedagógicos, influenciando progressivamente acções educativas mais conscientes. [IV, Junho de 2008]

Neste processo de construção de teorias e práticas para a acção docente, a (re)construção de sentidos sobre os percursos de aprendizagem fomentam, nos próprios contextos da prática pedagógica, a compreensão progressiva da complexidade da acção educativa, a caminho de uma

autonomia no agir intencional, sustentado em tomada de decisões conceptualmente mais ajustadas à transformação da acção.

### 4.3 Compreensão das dimensões ética e democrática da reflexão e da acção

O desocultar para o Outro saberes e não saberes passa também por trabalhar atitudes intelectuais de abertura, receptividade e respeito pelas formas de conceber e experimentar a acção pedagógica de cada um. Parece-nos que estes saberes são fulcrais em contexto de interacção, enquadrados pelas dimensões ética e democrática, como intencionalidade social da própria educação.

Embora a dialogicidade e confronto de perspectivas revelem aspectos difíceis da relação interpessoal, ultrapassar as suas barreiras fomentou reflexões e uma intervenção educativa progressivamente mais ética e democrática. [JS, Junho de 2008]

Contudo, o confronto de perspectivas deve estar ancorado no equilíbrio entre a vivência da acção e a sua teorização, ou seja, o diálogo deve expressar a coerência das práticas com o discurso pedagógico sobre elas produzido. Este tipo de competências requer igualmente atitudes assentes em critérios de sinceridade, abertura intelectual ao Outro, partilha de emoções, crenças e valores, numa interacção onde a confluência do Eu e do Outro vai abrindo possibilidades de auto-conhecimento a cada um dos participantes na formação.

(...) fiquei mais atenta ao facto de não existir só a minha realidade, e passei a tentar ter em atenção que o significado que atribuo ao que faço, o que digo e sou não é necessariamente igual às interpretações que outras pessoas lhe conferem, consoante o que elas mesmas fazem, dizem e são. Ou seja, o respeito pelo Outro, e que nós tanto procuramos trabalhar na educação de infância, é sem dúvida potenciado por este exercício reflexivo partilhado. [MV, Junho de 2009]

O confronto com os diferentes pontos de vista não é percebido como uma situação a temer, passando a ser uma situação desejada para (des)construir e (re)construir com o Outro acções pedagógicas que possam dar resposta a reais necessidades de desenvolvimento das crianças,

e de co-construção do conhecimento prático dos estagiários, pelo diálogo intersubjectivo.

### 4.3 Auto e hetero-avaliação na regulação das práticas educativas e de formação

Retirar implicações para acções futuras é um dos objectivos da dimensão prospectiva da reflexão nas narrativas colaborativas sobre a prática. No entanto, o exercício reflexivo precedente deve ter como objecto as questões emergentes da própria prática educativa, e onde serão (re)investidas as hipóteses de transformação. Esta estratégia formativa facilita, assim, a (re)avaliação sistemática da prática que se desenvolve, favorecendo a (re)significação das acções e a compreensão do seu impacto nos processos de desenvolvimento. É no vaivém que caracteriza a partilha na construção das narrativas reflexivas que o conhecimento vai sendo progressivamente construído sobre as formas de agir, pensar e de ser de cada um, influenciado pela auto e hetero-avaliação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Vejamos o seguinte exemplo:

O diário colaborativo permitiu-me redimensionar a minha prática educativa, com base numa postura de auto e hetero-avaliação crítica reflexiva, construindo, deste modo, a minha profissionalidade docente, com base numa prática pedagógica intencional e estruturada, de acordo com as características e necessidades do grupo de crianças, a articulação entre o que aprendi na teoria e o que ía experimentando na prática, e o que fui percebendo como necessidade da minha própria aprendizagem (...) [SS, Junho de 2008]

Também podemos dizer que a dimensão colaborativa da reflexão exerce o efeito de “desafio” aos seus protagonistas. Ou, talvez possamos dizer que “aguça” o uso de uma argumentação, sustentada na responsabilidade de um olhar cada vez mais analítico sobre a acção do outro, no qual se funda a hetero-avaliação, como exigência sócio-relacional de construção de uma cultura de aprendizagem com o(s) outro(s). Vejamos o seguinte exemplo:

Sendo a reflexão um exercício fundamental para a minha acção docente, as narrativas de reflexão colaborativa foram de extrema importância, porque foram entendidas por mim como uma forma de me interrogar sobre as práticas desenvolvidas, tendo o outro a conferir um olhar diferente daquele do

meu (...) foi a troca de olhares sobre a mesma situação que me permitiu ganhar novas competências para observar as acções, e sobre elas desenvolver o meu olhar analítico (...) [BA, Junho de 2009]

## Considerações finais

De acordo com a experiência de supervisão que temos vindo a desenvolver, o uso do *diário colaborativo... diário reflexivo* tem vindo a evidenciar-se como uma estratégia com potencialidades formativas e orientada para o “combate” à reprodução acrítica do saber profissional. Numa primeira reflexão, posso identificar as suas potencialidades para mim própria, enquanto formadora, na procura continuada de (re)construção dos meus próprios saberes profissionais, pela oportunidade de entrar em diálogo com os Outros e, pela reflexão sobre ele, encontrar renovadas significações. Por outro lado, parece ser possível identificar a relevância da natureza *reflexiva, partilhada e emancipatória* dos diários colaborativos na co-construção dos saberes profissionais, em congruência com as evidências nos retalhos dos discursos meta-reflexivos escritos pelos seus autores, e que aportamos neste texto.

Reforçamos a convicção de que a transformação da educação pode ser fomentada na formação inicial, pela criação de espaços de reflexividade favoráveis à problematização da complexidade da acção docente. É também no contexto formativo dos educadores de infância que o *diário colaborativo... diário reflexivo* constitui uma forma de aprofundamento da articulação entre teoria e prática, pela confluência das teorias públicas e privadas, orientadas para a progressiva consciencialização dos processos de formação profissional, ou seja, do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a melhorar.

# Referências

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Estrela, M. T.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Cadernos de Formação de Professores, nº 5. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. In F. Imbernon (Coord.), *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado: Reflexión y Experiencias de Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 13-68.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Lopes, A. (2004). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co)construção do conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação.
- Moreira, M. A.; Durães, A. C. & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedagogo, 129-150.
- Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us: on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In F. Vieira (ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Action and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-80.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e comentários*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2006a). *A Investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2006b). Observação e registos sobre práticas: o diário colaborativo como estratégia de construção do saber profissional. Comunicação apresentada no *XIV Colóquio AFIRSE: Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 43-57.
- Ribeiro, D.; Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca; M. Peralbo; B. Duarte da Silva & L. Almeida (eds.), *Actas do IX Congresso Internacional de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha (CD ROM), 3115-3127.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de Investigação, Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: interpretação e apropriação da mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.



- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos, estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (3.<sup>a</sup> ed.).
- Tavares, J. (1992). *A Aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London & Ontario: State University of New York Press.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, Vol. 14, n.º 1-2, 169-190.
- Vieira, F. (2009a). “Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em supervisão. Conferência apresentada no *II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia.
- Vieira, F. (2009b). Pedagogy for autonomy and teacher education – putting teachers centre-stage. In F. Vieira (ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Action and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-38.

### Referência Legislativa

1997 – Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.



# Cap. II. Reflexão dialógica e desenvolvimento de competências na formação inicial de professores de Língua Estrangeira

---

*Isabel Barbosa* \_ ES Sá de Miranda, Braga

## 1. Formação de professores – uma questão de responsabilidade

“A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops”  
Henry B. Adams<sup>2</sup>

A consciência da importância do papel que os professores desempenham na sociedade acarreta a responsabilidade individual e institucional de investir em programas de (auto)formação que lhes permitam corresponder de forma adequada aos cada vez mais exigentes desafios da prática educativa.

Durante o meu, já longo, percurso profissional, sempre tive consciência da importância e da complexidade da formação de professores quando se pretende promover a qualidade da acção educativa em contexto escolar, o que me motivou a encarar a (auto)formação como um processo contínuo. Nesta busca de desenvolvimento, tive a oportunidade de participar, na qualidade de formanda, num projecto de formação profissional sobre pedagogia para a autonomia, iniciado em 1993 (Vieira & Moreira, 1996) que constituiu um ponto de viragem na minha

---

2 \_ <http://www.quotationspage.com/quote/4669.html>

vida profissional, a que fiz alusão noutros textos (Barbosa, 2008; Barbosa & Paiva, 2002; [Barbosa] Marques, 2000). Este projecto proporcionou-me o privilégio de integrar, entre 1994 e 2007, a equipa de docentes/supervisoras a quem devo muitas outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, entre as quais a de frequentar, na qualidade de supervisora da universidade, um outro projecto de formação em investigação-acção (Moreira, 2005). A par destas oportunidades de formação, o envolvimento em todos os outros projectos de ensino, supervisão e investigação, muito especialmente o que realizei no âmbito do curso de Mestrado (Barbosa, 2003), e que constitui uma base importante para a experiência que aqui apresento, contribuiu para o crescente aprofundamento da reflexão sobre formação de professores e pedagogia escolar.

Neste processo de reflexão, fui tomando cada vez mais consciência da necessidade de reconstruir as minhas práticas de ensino/supervisão, em função das exigências dum mundo pós-moderno, que Hargreaves (1998: 11) descreve como “rápido, comprimido, complexo e incerto” e que, por isso, coloca desafios aos sistemas escolares e aos professores que aí trabalham.

Daqui decorre que o processo de formação deve assentar no princípio de que um bom professor não pode ser aquele que se limita a seguir modelos e normas, mas aquele que é capaz de adequar a sua acção às necessidades dos seus alunos, aos quais confere o papel de principais agentes do processo de ensino/aprendizagem. Considerar o aluno como o centro desse processo exige a capacidade de negociar papéis, de entender o acto pedagógico como uma construção colaborativa de saberes, com vista ao desenvolvimento de capacidades de questionamento e resolução de problemas. Um professor atento à pessoa de cada aluno deve preocupar-se com dimensões do processo de ensino/aprendizagem que ultrapassem o nível da instrução em determinados campos do saber; deve ajudar os seus alunos a descobrir formas de regularem a sua aprendizagem, despertar neles a necessidade de questionar mesmo aquilo que até então era indiscutivelmente aceite. Deste modo, estará a preparar pessoas para assumir atitudes responsáveis e de inconformismo perante o saber e perante a vida. Estará a ter em conta as dimensões moral, política e emocional do desenvolvimento do indivíduo, características que o próprio professor já terá desenvolvido, pois de contrário não será capaz de atingir estes objectivos.

Sendo estes alguns imperativos da pós-modernidade, e aceitando que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998: 12), os programas de formação de professores deverão criar condições para a reflexão crítica sobre práticas

e culturas escolares mais ou menos instaladas. Mas para que a formação adquirida nas universidades corresponda adequadamente às necessidades dos futuros profissionais, torna-se necessário repensar o estatuto da pedagogia nas instituições de ensino superior, já que é da qualidade da pedagogia aí praticada que depende, em grande medida, a qualidade da formação que proporcionam.

## 2. Repensar a formação inicial de professores – uma questão de princípio(s)

Foi com base na valorização duma orientação democrática e potencialmente emancipatória da pedagogia na universidade que realizei a experiência que aqui apresento<sup>3</sup> a qual só foi possível dadas as circunstâncias em que me encontrava. Depois de dez anos de experiência como docente da disciplina de Metodologia de Ensino do Alemão (MEA) na Universidade do Minho, foi a minha participação no projecto multidisciplinar “*Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade*”,<sup>4</sup> que me permitiu não só introduzir mudanças inovadoras no processo de ensino/aprendizagem naquela disciplina, mas também envolver-me num não menos inovador processo de investigação da própria prática, à semelhança de outros estudos de caso levados a cabo no âmbito deste projecto (Vieira *et al.*, 2004). O projecto tinha como principal objectivo operar uma transformação da pedagogia na universidade, em função da necessidade de mudança e duma visão de educação cuja finalidade é a emancipação dos sujeitos envolvidos. As experiências pedagógicas realizadas no seu âmbito permitiram explorar formas alternativas de ensinar e aprender, tendo por pano de fundo um conjunto de princípios pedagógicos anteriormente definidos por Vieira *et al.* (2002: 32-33) – *Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação* – dos quais se destacam os seguintes, por serem aqueles que mais directamente favorecem o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento da autonomia profissional dos futuros professores:

---

3 \_ Experiência desenvolvida no âmbito do meu projecto de Doutoramento.

4 \_ Projecto interdepartamental da linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, coordenada por Flávia Vieira, precedido pelo projecto *Transformar a pedagogia na universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem* (2002-2004) e seguido do projecto *Transformar a pedagogia na universidade: reflectir, (inter)agir, reconstruir* (2007-2009).

“REFLEXIVIDADE: a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.

AUTODIRECÇÃO: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança.

CRIATIVIDADE/INOVAÇÃO: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.”

A operacionalização destes princípios nas disciplinas de Metodologia de Ensino, leccionadas no quarto ano da licenciatura, permitiria promover competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação nos alunos, futuros estagiários. No estágio, os alunos iriam desenvolver projectos de investigação-acção como forma de articulação entre uma orientação reflexiva da formação de professores e pedagogia para a autonomia, no âmbito dum projecto supervisivo em curso desde 1995/96 e coordenado pelo grupo de docentes de Metodologia de Ensino de Inglês e Alemão, no qual me integrava. Esta estratégia supervisiva foi objecto de estudo ao longo dos anos, tendo-se revelado adequada para a promoção de uma prática reflexiva voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos ([Barbosa] Marques *et al.*, 2001; Moreira, 1999; Moreira *et al.*, 1999a, 1999b; Moreira *et al.*, 2006).

A nossa experiência enquanto supervisoras apontava, contudo, a necessidade de reforçar a articulação entre as disciplinas de Metodologia de Ensino e o estágio pedagógico, o que levou a que o estudo por mim realizado abrangesse as duas componentes do curso. Tratava-se, essencialmente, de reconfigurar a pedagogia da formação em ambos os contextos, de forma a promover competências facilitadoras da autonomia profissional dos alunos/estagiários. Nessa medida, o estudo assume uma orientação interventiva e dirigida à mudança, constituindo um exemplo de (auto)investigação da pedagogia da formação inicial de professores.

O estudo realizou-se em duas fases, a primeira no contexto da formação didáctica, na disciplina de MEA, e a segunda no âmbito do estágio pedagógico.

Na primeira fase do estudo, os alunos de MEA tiveram a oportunidade de assumir um papel activo no processo de formação, através da implementação de estratégias que visavam o desenvolvimento das competências acima referidas, de forma a poderem, no futuro exercício da sua actividade docente, desenvolver projectos centrados na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar. Uma das principais estratégias adoptadas foi a construção de um portefólio reflexivo com base numa experiência de contacto directo com projectos dessa natureza, em curso no contexto de estágio e que estavam a ser implementados pelos alunos do quinto ano. A adopção do portefólio como estratégia privilegiada de formação implicou o envolvimento dos alunos não só em práticas de reflexão sobre a própria aprendizagem e sobre as práticas de estágio observadas, mas também em práticas de auto e hetero-avaliação, contrariando abordagens tradicionais essencialmente de cariz transmissivo, em que os alunos tendem a assumir um papel passivo no processo de ensino/aprendizagem. Pretendendo formar estes alunos para a adopção duma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, a iniciar no ano de estágio, tornou-se evidente que, além do contacto directo com práticas de estágio orientadas segundo os princípios dessa abordagem pedagógica, seria importante que os alunos tivessem a oportunidade de experienciar formas de operacionalização desses princípios no seu próprio processo de formação. A autonomia foi, assim, entendida como ponte educativa entre os dois contextos de formação, já que partilho da convicção de que a autonomia profissional do professor é um factor determinante do desenvolvimento da autonomia dos alunos (Benson, 2000; Bobb-Wolff, 2007; Lamb, 2000; McGrath, 2000; Smith, 2000; Trebbi, 2008; Vieira, 2007).

### 3. Reflectir em diálogo – uma questão de...

#### ... coerência

Ciente da importância do diálogo na construção duma relação pedagógica propícia ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, resolvi partilhar com os alunos de MEA uma entrada do meu diário profissional, no início do semestre, com a intenção de criar condições facilitadoras da confiança mútua entre nós. A leitura e discussão dessa

entrada do diário foram, por isso, o ponto de partida para a reflexão sobre vários aspectos do trabalho que iria ser realizado ao longo do semestre. Pretendia-se discutir estratégias de gestão do “caos” gerado pela introdução da inovação, consciencializando os alunos da importância do seu papel na definição do rumo a tomar.

Na segunda fase do estudo, correspondente ao estágio pedagógico, no quinto ano da Licenciatura, acompanhei seis dos alunos na qualidade de supervisora, dando continuidade ao trabalho iniciado na disciplina de MEA, desta vez no contexto da iniciação à prática pedagógica. O trabalho realizado neste contexto enquadrou-se no projecto supervivo acima referido.

Com base em resultados de investigação no âmbito do nosso projecto de supervisão (Fernandes, 2005), apostei na reflexão dialógica convicta de que, na qualidade de supervisora, poderia desempenhar um papel importante na promoção de um mais elevado nível de criticidade da reflexão escrita dos estagiários, através de comentários e questões suscitados pela leitura das reflexões que estivessem dispostos a partilhar comigo. Esta democratização da supervisão através do diálogo (Waite, 1999) era, para mim, uma condição fundamental ao exercício duma reflexão crítica sobre as práticas de todos os sujeitos envolvidos, em clima de colaboração autêntica e total transparência.

### **... confiança**

Por outro lado, o envolvimento num diálogo reflexivo poderia diminuir o natural receio de exposição por parte dos estagiários, pois também eu própria teria de me expor, diminuindo, desse modo, a assimetria de papéis entre supervisora e estagiários, e facilitando a criação dum clima de confiança mútua (English, 2001; Fenwick, 2001; Waite, 1995).

Sendo a reflexão escrita inerente ao processo de desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, estavam criadas as condições para dar continuidade à adopção do portefólio reflexivo iniciado na primeira fase do estudo, tendo sido possível estabelecer um diálogo reflexivo entre mim e os estagiários que em muito contribuiu para potenciar o carácter colaborativo que tentei conferir à minha acção como supervisora. Para os incentivar à continuação da construção dos seus portefólios reflexivos, agora no ano de estágio, em articulação com os diários de investigação-acção, decidi começar por partilhar com eles um extracto do meu diário profissional, no sentido de estimular a reflexão e (re)iniciar o que pretendia viesse a tornar-se um diálogo a manter até ao fim do ano:



Este vai ser um ano em que muito se pode fazer no campo das competências que consideramos essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. As mudanças com que nos confrontamos não devem paralisar-nos, mas ser encaradas como desafios à nossa capacidade de inovar. Temos motivos para reflectir mais e mais profundamente, e somos obrigados a pôr à prova a nossa capacidade de autodirecção. (...)

Esta visão do possível está de acordo com a esperança que caracteriza o pensamento pedagógico de Paulo Freire, e com o qual me identifico. Como ele, estou convencida de que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos\* juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (...) Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (Diário de Investigação-Formação, 05/10/2005)

\* Leia-se supervisores e estagiários (nota da autora)

Todos os estagiários reagiram a este texto, por escrito. Como primeira reacção, recebi o seguinte comentário da Mariana, ao qual respondi poucos dias depois, reiniciando-se um diálogo reflexivo que, no caso desta estagiária, assumiu um carácter particularmente sistemático e estimulante.

## Comentário ao extracto do diário de supervisão de Isabel Barbosa de 05/10/2005

O extracto em causa veio surpreender-me quando demonstrou debruçar-se sobre aspectos bem diferentes daqueles que me habituei a ler no diário da mesma autora do ano lectivo que já passou. A base teórica que o sustenta faz dele um texto bem construído e que se auto-justifica constantemente. Concordando com a necessidade da existência de problemas para a consecução de muitos dos nossos objectivos, nomeadamente o de adquirir competências como as que nos propusemos atingir no quarto ano do nosso curso e que talvez nos proponhamos atingir neste ano de estágio, não me parece que esta mudança fosse necessária. É verdade que devemos aproveitá-la para daí tirar o maior proveito possível e que é uma boa novidade saber que também os supervisores vêm que têm de continuar a desenvolver com-

petências, nunca se deixando paralisar. No entanto, embora tenha ficado surpreendida e feliz por notar o tom esperançoso e otimista com que esta supervisora encara a mudança, apetece-me dizer que por maior que alguma vez tenha sido o choque da notícia da mudança para alguém, nunca foi tão grande como o choque dos actuais estagiários, os quais escolheram o seu curso porque procuravam um determinado regime e sabem que ano de estágio só há um<sup>5</sup>. A tristeza é grande quando pensamos que perdemos a oportunidade de alguma vez ter um “espaço a sós” com os nossos alunos, quando pensamos na possibilidade de sermos encarados como professores que também são obrigados a participar em reuniões de departamento ou outras que concernem apenas aos verdadeiros professores, quando pensamos que não recebemos um ordenado porque também não trabalhamos de acordo com os parâmetros que nos dariam direito a este, que por isso perdemos a oportunidade de ter um IRS e de, através deste, conseguir um subsídio de arrendamento jovem ou um subsídio de desemprego se for o caso, quando pensamos que perdemos um ano de serviço. Não quero queixar-me mais, mas queria, também em forma de diário e desabafo, menos formal e dedicado, deixar aqui o registo da minha mágoa.

Embora a avaliação não seja tudo, a verdade é que somos confrontados com o risco. Devemos valorizá-lo? Como serão os resultados finais? É facto que quando não há problemas não evoluímos com uma curva tão visível, mas afinal esta teoria pode aplicar-se mais aos supervisores do que aos estagiários: se estes últimos entraram agora numa fase nova da sua vida como poderiam estar já conformados ou em posição confortável? São os supervisores que têm vindo a realizar o mesmo trabalho há mais tempo e que podem sentir-se aliviados com a obrigação de repensar todo o trabalho em que se envolveram. É verdade, cabe-vos esse papel: o de, a título de exemplo, perceber que não mais teremos oportunidade de aprofundar tanto um projecto de investigação-acção (dado que me parece adquirido no caso da autora deste diário). Nós, por outro lado, havíamos sido iniciados neste processo de desenvolvimento das melhores competências e pretendíamos (ou eu pretendia) continuá-lo. Parece-me que ambos os contextos de estágio, o presente e o passado, seriam propícios. É claro que quando chegamos à escola e nos deparamos com uma nova realidade, como já referi na minha primeira reflexão deste ano lectivo, surge um desejo forte de nos deixarmos levar pela corrente e fecharmos o caderno da evolução que nos havia sido

---

5 \_ Neste ano lectivo foram introduzidas alterações ao funcionamento do estágio pedagógico pela Portaria 1097/2005, que veio alterar o estatuto dos estagiários dos cursos das licenciaturas em ensino e do ramo educacional. Sendo antes professores contratados, passaram a ser apenas alunos, perdendo o direito a remuneração e a ter turmas próprias.

oferecido. A supervisora da universidade, porém, já demonstrou sua força para nos arrancar dos braços do lugar-comum e das raízes da preguiça que não é mais do que um aceitar a convenção. Queria, afinal, dizer que o melhor verbo para nos caracterizar é “to struggle”. Se não o sabíamos ficou mais claro com a leitura de um certo diário. Foi um motivo de esperança ler sobre o desejo implicitamente expresso de nos inquietarmos, aprendermos e resistirmos “aos obstáculos da nossa alegria” em conjunto. (...)

(Mariana, 16 de Outubro de 2005)

## Resposta ao comentário da Mariana ao extracto do meu diário

Antes de me debruçar sobre aspectos concretos do teu texto, gostava só de dizer que, por vezes senti que, ao falares da “autora” do texto que comentas, te referias a alguém externo, uma terceira pessoa. Acho que neste tipo de “correspondência” pedagógica, podemos adoptar um estilo mais dialógico, não concordas?

Bem, centrando-me agora no teu comentário, achei curioso que tenhas, de alguma forma, ficado surpreendida, mas não achas natural que os contextos em que as reflexões ocorrem determinem não só o seu conteúdo como mesmo o seu estilo? Achei também interessante que tenhas feito uma avaliação do meu texto. Parece que, de facto, é possível diminuir a assimetria de papéis que tende a caracterizar a relação entre formadores e formandos (ou mesmo professores e alunos), e agrada-me que este tipo de movimento aconteça. Penso que pode ser interpretado como sinal de confiança interpessoal, factor facilitador de um verdadeiro espírito de colaboração.

Quanto ao papel dos problemas na construção do desenvolvimento profissional, eu não queria dizer que precisávamos que esta mudança tivesse acontecido, para podermos desenvolver as competências que se incluem nos nossos objectivos de formação. Mas, sendo esta mudança encarada como um problema, não posso deixar de concordar com Rubem Alves, pois é um facto que, por causa dele, já tivemos não só oportunidade, mas também necessidade de reflectir mais sobre vários aspectos da formação. Estou convencida de que não será em vão. Quando tento fazer uma leitura optimista da situação, tenho a noção de que não estou a ser demasiado sonhadora. Também essa minha atitude de procurar sempre o lado positivo das contrariedades não significa que eu não entenda o vosso ponto de vista. Custa-me é ver gente tão jovem com tanta dificuldade de reacção a essas contrariedades. Também sinto que não é justo mudar as regras do jogo

quando ele está quase no fim. Foi isso que aconteceu, e não atingiu só os estagiários. É por isso que eu uso a primeira pessoa do plural quando falo de desenvolvimento de competências. Todos nós precisamos de aprender a lidar com as implicações da mudança, mesmo que plenamente conscientes de que estamos a tentar “to make the best of a bad job”. São as situações de crise que põem à prova as nossas capacidades, das quais se destaca a de inovar, até para termos motivos para alguma alegria, indispensável ao combate contra a tristeza e a frustração de muitos dos planos pessoais de cada um de vós.

As preocupações com a avaliação são legítimas, mas são as de sempre. É um aspecto desta fase da vossa formação à qual não podemos escapar, mas esta terá de ser feita em função do trabalho realizado. E quais são as vertentes desse trabalho? O que é que vai contar? Será que os problemas no estágio só vão aparecer este ano? Será que os problemas vão ser os mesmos para todos? Em anos anteriores, em que vários estagiários tinham que partilhar uma só turma entre si<sup>6</sup>, as oportunidades de leccionar não eram significativamente maiores que as deste ano. Para eles, o estágio também implicava correr riscos. É claro que cabe aos supervisores repensar o trabalho que têm vindo a fazer, e para alguns isto constitui um desafio interessante. Mas repensar não significa abandonar práticas em cujo potencial formativo acreditamos. No caso do desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, tanto eu como as minhas colegas de equipa temos consciência de que, a nível individual, não será possível “aprofundar” o recurso a esta estratégia de formação. Mas também nunca foi possível fazê-lo noutros anos. Sempre tivemos a noção de que, no ano de estágio, ninguém fica “perito” em investigação-acção, mas as pequenas experiências feitas com os alunos têm-se revelado positivas tanto para estes como para os estagiários. As aulas que cada grupo de estagiários poderá dedicar ao projecto, que deixa de ser individual, para ser colectivo, podem dar um importante contributo para o desenvolvimento das competências dos alunos com quem vão trabalhar, e para as suas próprias. E, por isto, já vale a pena tentar.

A propósito do desenvolvimento destas competências, não pude deixar de notar que usas formas verbais que exprimem alguma falta de convicção (“talvez nos proponhamos atingir”; “pretendia aprofundar”; “seriam propícios”). Espero que penses sobre isso (...).

---

6 \_ Este era frequentemente o caso das turmas de Alemão, e que, dada a escassez de turmas existentes, obrigava à situação de co-docência em estágio.

O “choque da realidade” também não é um fenômeno novo, como já tive oportunidade de te dizer no meu comentário à tua primeira reflexão. Mas estas coisas ultrapassam-se! Os supervisores podem ajudar e eu estou a tentar fazê-lo. Para isso preciso da vossa colaboração. Dizes bem, quando escolhes o verbo “to struggle”, como um daqueles que iremos conjugar muitas vezes ao longo deste ano. Mas nem sempre quem luta sai vencido, não é verdade? E estes princípios não se aplicam só a estágios mais ou menos complicados. Fazem parte de uma filosofia de vida, cada vez mais necessária no mundo em que vivemos, e no qual precisamos cada vez mais uns dos outros. É por isso que acredito tanto na força da colaboração. Até as inquietações são mais bem vividas se as partilharmos. (...)

(Isabel Barbosa, 21 de Outubro de 2005)

Frequentemente, os meus textos mereciam, por seu turno, comentários e reacções, como ilustram as figuras 1 e 2 referentes a reflexões da Mariana e da Cecília, respectivamente.

— p. 20 de Fevereiro  
— p. 4 de Março

**A propósito de “Uma reflexão diferente...”**

(19 de Fevereiro de 2006)

“natural” no processo de formação. Passada a fase de adaptação ao novo contexto, em que é preciso aprender a “sobreviver”, os professores estagiários tendem a não se sentirem tão preocupados consigo mesmos, passando a centrar a sua atenção no impacto da sua acção na formação dos seus alunos. É bom verificar que estejas nesta fase de maior libertação neste momento, pois faz prever que muito ainda serás capaz de conseguir! Penso que neste processo

*é quase como a educação do bebé, que passa de ser dependente a ser social!*

tem tido muita importância a tua atitude face ao conhecimento. És uma pessoa intelectualmente curiosa (e inquieta), o que te leva a fazeres leituras que te têm aberto perspectivas e estimulado a reflexividade. É bom ver que nelas encontras respostas para dúvidas “antigas” (“Como a observação é importante...”) e pontos de contacto com outras experiências e com as tuas práticas (manuais, papéis pedagógicos, autonomia profissional).

*já começa a acontecer!  
É um dos melhores efeitos do acompanhamento reflexivo.  
É muito participante para mim conhecer melhor as pessoas com quem trabalho!  
→ é bom saber!*

Também é bom ver como te dá prazer descobrir, e é um prazer “acompanhar-te” nesse processo de descoberta do amor pela educação! Um aspecto que realças e que para mim se tem revelado muito importante é a capacidade de enfrentar riscos e deixar de ter medo do que os outros pensam de nós. É aqui que a partilha de ideias assume um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, ou, pelo menos no reforço da autoconfiança na nossa

*é isso que penso nos momentos em que quero aproximar-me de uma pessoa e com ela a minha metodologia.*

própria capacidade de inovar: Assim, a reflexão escrita, que implica o risco de nos expormos ao outro, também pode ajudar a vermo-nos e a mostrarmo-nos como somos, e o “feedback”

que recebemos é precioso para construirmos um caminho mais seguro para a nossa realização pessoal. O que pensas disto?

*Obrigada pelo “feedback”! O seu comentário é muito útil e vai ajudar a melhorar o meu trabalho e a minha prática!*

Obrigada pela coragem de partilhares comigo inquietações, dúvidas, alegrias, e também conhecimentos. É um privilégio poder dizer que tenho estagiários com quem estou sempre a aprender e que me fazem sentir que a minha profissão vale mesmo a pena.

Já agora, e a propósito da relação entre amor e educação, anexo uma cópia dum texto de Paulo Freire. Bom proveito! Obrigada! Fico à espera do próximo desafio.

*É verdade que de cada vez que escrevo a respeito, sinto uma vontade de reflexão e de falar. Mas é que preciso de uma segurança de que preciso, até porque não me sinto um falante de um assunto que me interessa, e que me faz sentir que a minha profissão vale mesmo a pena. Este é algo que também aprecio muito obrigado pelo material que me tem fornecido!*

*↳ Obrigada pelo “feedback”  
Será que também vou tendo mais motivos para mudar o meu discurso?  
Boa pergunta! 😊*

*↳ Ainda bem que valorizas o meu gosto e os partilhares, mas já que só tu a deus a deixas, não posso guardar só para mim aquilo de que gosto e considero importante. É que Paulo Freire escreve coisas lindíssimas! Não podia deixar isso em branco!*

Figura 1: Exemplo de escrita dialógica com a Mariana



## ... envolvimento

Embora a prática de reflexão dialógica tenha encontrado alguma resistência entre os estagiários envolvidos no projecto, foi possível verificar as suas potencialidades a partir da experiência realizada, principalmente com base nos dois casos (Mariana e Cecília) em que ela assumiu um carácter mais sistemático. Os exemplos apresentados ilustram a natureza da comunicação que se gerou nesses casos. Na maior parte das vezes, as margens das reflexões dos estagiários eram aproveitadas para tecer comentários, colocar questões ou fazer sugestões. Mas nem sempre as margens dos textos chegavam para expressar tudo o que a sua leitura suscitava. Assim, houve muitas vezes a necessidade de responder também em forma de texto, onde, num registo bastante “conversacional”, a reflexão sobre diferentes dimensões do processo de formação era aprofundada, não de acordo com uma agenda prévia, mas em função das ideias expressas pelos “interlocutores”.

O seguinte texto foi escrito como resposta a uma reflexão da Cecília, em que manifesta algum cepticismo relativamente ao papel da teoria na construção do conhecimento profissional:

### De dilema em dilema... (para a Cecília, em 29/03/06)

Aprecio o teu crescente envolvimento neste “diálogo” e espero que retires alguns benefícios do tempo que dedicas a esta actividade. Fico sempre muito satisfeita quando encontro “mensagens” dos estagiários no meu cacifo, as quais me despertam muita curiosidade. Assim, mesmo que não consiga responder tão depressa como gostaria, fico frequentemente a pensar no que me dizeis. Foi o que aconteceu desta vez. (...)

Quanto à tua relação com a teoria e as leituras de carácter pedagógico, compreendo que gostes de ler “histórias”. Eu também gosto, porque é bom confrontar a nossa experiência com a de outros. De qualquer forma, a experiência, que se deve traduzir em competência profissional, dificilmente se constrói só com o conhecimento resultante da prática, se esta não assentar no conhecimento que a justifique. É por isso que nenhum profissional pode depender só do conhecimento prático, mas precisa de desenvolver uma acção em que teoria e prática são duas faces da mesma moeda. Consegues imaginar um bom médico que não tenha um sólido conhecimento científico? Por que não os professores/educadores/pedagogos (que é o que queremos ser) ser menos competentes? Por que há-de ser suficiente para nós



“dar aulas”? Não quero dizer que o que faz um bom professor seja a quantidade de leituras que faz e a sua capacidade de citar autores. Acho que não pensas que é isso que defendo. Mas acho difícil poder rejeitar textos teóricos sobre autonomia, ou estratégias de aprendizagem, se queremos implementar uma pedagogia centrada no aluno. Não será por falta deste conhecimento que tantos professores nem tentam envolver os alunos em actividades que podem ajudar a desenvolver a sua autonomia? Não será por resistirem a esta vertente da (auto)formação, que deve ser contínua, que preferem arranjar desculpas e justificações para não inovar? Um bom professor não deveria ser intelectualmente curioso, no âmbito da sua actividade profissional? Não seria importante para a dignificação da profissão? Não seremos capazes de enriquecer as nossas histórias pessoais e profissionais com os contributos de outros? Que tipo de profissionais poderão contar as histórias que tu gostas de ler?

E, reagindo a uma reflexão que a Mariana intitulou de “Uma grande manta de retalhos”, escrevo o seguinte:

É realmente recompensador sentir que o meu esforço é reconhecido e que valorizas o facto de estarmos no mesmo barco da experimentação/inovação. (...)

Refiro-me também à experiência de escrita dialógica, que destacas como proveitosa para ti. Tenho aqui encontrado muitos motivos de alegria sempre que (re)leio o que escrevemos. Cada um de vós tem revelado características pessoais que me tem dado muito gosto conhecer e que, como já tenho afirmado, tornam o nosso trabalho mais rico, porque mais humanizado. Além duma relação académica/profissional, temos construído uma espécie de cumplicidade que resulta deste conhecimento como pessoas, para quem se deseja o melhor e com quem, por isso, gostamos de partilhar ideias, sentimentos, conhecimentos. E o mais interessante é que também a este nível tem havido inversão de papéis, pois também eu tenho beneficiado destas trocas. Refiro-me, em particular, ao livro que referiste numas das tuas últimas reflexões (“Elogio da Transmissão”<sup>7</sup>) e cuja leitura recomendaste. Deixei-me contagiar pelo entusiasmo com que falaste do livro, fui comprá-lo e também o li. Também encontrei nele muitas ideias com as quais me identifico, principalmente no que respeita à paixão pelas línguas e ao reconhecimento da sua importância na vida das pessoas. (...) Acho que é um testemunho de

---

7 \_ Steiner G. & Ladjali, C. (2004). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

inconformismo que deixa uma mensagem de esperança para quem gosta de ser professor. É um exemplo de prática “contra a maré”, em que a força das convicções e da competência profissional vence os constrangimentos próprios do contexto em que se desenvolveu. Obrigada pela sugestão! (Isabel Barbosa, extracto da resposta a “Uma grande manta de retalhos...”, da Mariana, 07/04/2006)

Fica aqui patente um exemplo de simetria de papéis no contexto da supervisão, facilitador do crescimento dos intervenientes no processo, independentemente do seu estatuto na relação supervisiva (Waite, 1995).

Destaco esta dimensão do nosso trabalho, não só porque foi uma actividade central ao processo de formação, que acompanhou todo o trabalho realizado na escola, mas também porque se integrava na dimensão reflexiva do portefólio onde foram documentadas todas as actividades realizadas no âmbito dos projectos de investigação-acção, incluindo todas as fases do ciclo de observação. Nele, os estagiários incluíram não só todos os materiais utilizados na leccionação das suas aulas, mas também as reflexões suscitadas pelas práticas de ensino e de observação de aulas. Aqui encontraram espaço para relatar os acontecimentos mais significativos no seu quotidiano profissional, neste novo contexto onde passaram de alunos a professores. Aqui se deram a conhecer e aprenderam a conhecer-se no espelho da reflexão escrita e no “feedback” que fui fornecendo sempre que me deram essa oportunidade. Também aqui encontrei reflexos de mim própria, o que me permitiu regular a minha acção, tentando adaptá-la às expectativas e necessidades de formação dos estagiários.

## ... qualidade

No final do ano lectivo, apresentei, no Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), uma comunicação sobre a experiência, mas, em coerência com o carácter dialógico da abordagem, achei que seria interessante fazer-me acompanhar dos meus estagiários. Quatro deles aceitaram o desafio, e cada um apresentou a sua perspectiva sobre esta dimensão do processo supervisivo. Passo a citar dois excertos do texto que colaborativamente redigimos (Barbosa *et al.*, 2008), nos quais está patente o reconhecimento do impacto positivo da prática de reflexão escrita (dialógica) no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

## **Mariana**

A nova modalidade de estágio pedagógico, iniciada em 2005/06, permitiu desenvolver uma reflexão escrita um pouco diferente, porque dialógica. (...) A disciplina de Metodologia havia já permitido iniciar um processo em que as reflexões escritas davam lugar a feedback por parte da docente da mesma e este último a novo feedback por parte dos alunos. Foi o que aconteceu comigo. No estágio, contudo, sendo que a docente da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão se tornou Supervisora da Universidade de Inglês e Alemão (...) esta mera troca de mini-respostas tornou-se uma verdadeira escrita dialógica (...)

Foi assim que se desenvolveram atitudes como a abertura, a valorização do risco, a iniciativa e a cooperação, sem nunca desprezar uma forte autenticidade. Sempre com vista à minha formação pessoal e profissional, foi através desta reflexividade conjunta, com base num questionamento contínuo mas relevante por parte da Supervisora, que desenvolvi não só a minha capacidade de compreensão e mudança dos contextos mas, acima de tudo, a minha auto-direcção.

(...) Num destes comentários dizia eu já a 20 de Fevereiro de 2006: «A reflexão e, essencialmente, todo o feedback resultante desta têm-me ajudado a crescer. E aqui não tenho dúvidas.»

Como foi dito ao longo de todo o último encontro do GT-PA, a reflexão faz-nos mudar como pessoas, inevitavelmente... E por que não mudar em diálogo?

## **Cecília**

(...) Foi num novo contexto que percebi que para saber ser mais, tinha que saber que ler e escrever mais seriam uma mais-valia para mim e para brotar enquanto semente de professora. Mas isto não aconteceu só através da normal fotossíntese; para uma semente de professora crescer é preciso ter alguém que a regue de vez em quando, porque todos sabemos que uma planta se for regada de mais não sobrevive. A minha fonte de água foi a professora Isabel Barbosa. Foi ela com a sua pré-disposição para tratar de um jardim selvagem. Foi graças ao seu reforço positivo que eu consegui fortificar as minhas raízes e beber da sabedoria que ela pôs ao meu dispor. (...) A reflexão dialógica nasceu também do meu crescente envolvimento no processo de reflexividade. Isto só aconteceu porque senti também a preocupação da professora /supervisora em guiar-me para a procura de respostas que só eu poderia encontrar. Se não fosse o seu reforço positivo e eu perceber que o seu objectivo não mais era do que eu saber direccionar o melhor possível as minhas raízes e crescer de forma saudável, jamais teria embarcado neste barco da escrita dialógica.

Penso que tanto nestes testemunhos como nos exemplos de textos reflexivos apresentados se encontram evidências da operacionalização de alguns critérios de qualidade da formação, por referência aos princípios pedagógicos nos quais tentei basear a minha acção. Entre estes, e para além do objectivo central da estratégia – promover a *reflexividade* dos estagiários – considero haver aqui indicadores de democraticidade da relação supervisa, *transparência* no processo de formação, coerência entre discursos e práticas, bem como relevância da formação, uma vez que o carácter personalizado da escrita dialógica permitiu aos estagiários envolverem-se activamente no processo de co-construção do seu próprio desenvolvimento profissional, de acordo com as suas capacidades, motivações e expectativas.

## Referências

- Barbosa, I. (2003). *O Discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, I. (2008). Getting on the autonomy train – a life-changing experience. *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group), No. 44, 7.
- Barbosa, I. & Paiva, M. (2002). Action research: a way to teacher and learner autonomy? In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.), *Pedagogy for Autonomy and English Learning. Proceedings of the 1st conference of the working group – pedagogy for autonomy*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 25-36.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learner's and teacher's right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman/ British Council, 111-117.
- Bobb-Wolff, L. (2007). Why not? *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 40, 34-35.
- English, L. (2001). Ethical concerns relating to journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, 27-35.
- Fenwick, T. (2001). Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, 37-47.
- Fernandes, I. S. (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lamb, T. (2000). Finding a voice – learner autonomy and teacher autonomy in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman/ British Council, 118-127.
- [Barbosa] Marques, I. (2000). From teacher autonomy to learner autonomy: an action-research project. In R. Ribé (Ed.), *Developing learner autonomy in foreign language learning*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 169-183.
- [Barbosa] Marques, I.; Moreira, M. A. & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva de professores – um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In B. D. da Silva & L. Almeida (Orgs), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 619-629.

- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman/ British Council, 100-110.
- Moreira, M. A. (1999). A investigação-acção na supervisão de professores de língua: potencialidades e constrangimentos. In F. Vieira; G. Branco; I. Marques; J. Silva; M. A. Moreira & M. Silva e Silva (Orgs.), *Educação em línguas estrangeiras: Investigação, formação e ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 289-302.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Moreira, M. A.; Vieira, F. & [Barbosa] Marques, I. (1999a). Investigação-acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In A. Moreira et al. (Coords), *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores* (Actas do I Congresso Nacional de Supervisão). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM).
- Moreira, M. A.; Vieira, F. & [Barbosa] Marques, I. (1999b). Pre-service teacher development through action research. *The Language teacher*, Vol. 23, No. 12, 15-18.
- Moreira, M. A.; Paiva, M.; Vieira, F. Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman/ British Council, 89-99.
- Trebbi, T. (2008). Freedom - a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 33-46.
- Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: Why should we care? *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 41, 20-28.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1996). *Pedagogia para a Autonomia – um Projecto de Formação Profissional e Experimentação Pedagógica* (1993-96). Relatório Final (não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F.; Gomes, C.; Silva, J. L.; Moreira, M. A.; Melo, M. C. & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária – um Estudo na Universidade do Minho*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho (CEEP).
- Vieira, F.; Silva, J. L.; Melo, M. C.; Moreira, M. A.; Oliveira, L. R.; Albuquerque, P. B.; Gomes, & Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade – Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Waite, D. (1999). Towards the democratization of supervision. In A. Moreira et al. (Coords), *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores* (Actas do I Congresso Nacional de Supervisão). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM).



# Cap. III. Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade. Estratégias Dialógicas e Autoscópicas

---

*Isabel Costa* \_ ES D, Sancho I, Vila Nova de Famalicão

## 1. Introdução

O presente texto resulta de uma experiência desenvolvida no âmbito de uma acção de formação contínua em supervisão pedagógica, frequentada pela autora na Universidade do Minho. Trata-se de um percurso de formação, do qual decorreu o desenho, a planificação e a implementação de uma experiência de supervisão pedagógica com duas alunas estagiárias, na disciplina de Inglês, na Escola Secundária D. Sancho I, no ano lectivo 2008/2009. Pressupõe um trabalho colaborativo incidente em reflexões críticas das estagiárias, com comentário dialógico e tarefas de autoscopia. A orientação da experiência estava a cargo da supervisora da escola, a autora deste texto, mas era igualmente partilhada com a supervisora da Universidade do Minho, editora desta obra que era, simultaneamente, a formadora da acção de formação.

Associada à escolha da problemática está a crença numa orientação reflexiva das práticas de formação como condição ideal para a promoção de uma aprendizagem emancipatória conducente à transformação do pensamento e da acção do professor em formação. Deste modo, fazer superVisão<sup>1</sup> é informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, numa perspectiva de monitorização da prática pedagógica, com o objectivo de

---

1 \_ Esta grafia (baseada em Waite, 1995, e Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 1994, cit. por Vieira, 2006a: 8) é aqui usada por se advogar uma perspectiva colegial, indagatória e transformadora do conceito.

desenvolver atitudes de crítica e de investigação através da acção reflexiva e da introspecção (Vieira, 1993: 15). Ainda em Vieira (ibid.: 51) se alerta para a impossibilidade de se falar em educação actualmente sem se implicar a referência aos conceitos de *auto-direcção e autonomia*.

Com base nestes pressupostos, a experiência de supervisão pedagógica foi estruturada a partir de uma inquietação das alunas estagiárias em relação à redacção das suas reflexões. Perante a necessidade de transporem para a escrita os seus comentários relativos não só às aulas que leccionavam, mas também referentes a todo o tipo de assunto associado às suas experiências de estágio, as alunas estagiárias revelaram ter alguma dificuldade em aprofundar o nível de reflexividade desses registos, limitando-se essencialmente a redigir um comentário descritivo e interpretativo do que tinha sucedido durante as aulas por si leccionadas.

Assim, os objectivos que orientaram a condução desta experiência foram:

**a)** Ajudar as alunas estagiárias a aprofundar as suas reflexões escritas, de modo a atingirem níveis de reflexão crítica ou emancipatória, ultrapassando os níveis de reflexão meramente técnica (van Manen, 1977, cit. por Amaral *et al.*, 1996).

**b)** Contribuir para uma maior consciencialização das suas teorias pessoais.

**c)** Ajudar as alunas estagiárias a melhorar as suas competências de escrita.

**d)** Reflectir acerca do contributo/impacto de uma metodologia supervisa de escrita dialógica e observação autoscópica na promoção de competências de reflexividade crítica.

Numa caracterização muito genérica, a experiência contemplou as seguintes estratégias de acção:

**a)** Breve abordagem teórica, em seminário, sobre o que é reflectir e os diferentes níveis de reflexão.

**b)** Com base nesses pressupostos teóricos, construção de um “guião” de orientação para a realização das reflexões escritas.

**c)** Recurso à autoscopia como forma de maior consciencialização da sua acção e, conseqüentemente, maior profundidade a nível da reflexão.

**d)** Escrita de um diário dialógico onde, através dos seus comentários e questionamento, a supervisora orienta as alunas estagiárias nas suas reflexões escritas.



Tudo isto se alicerçou numa abordagem metodológica que dá ênfase à transparência, à integração teoria-prática, à reflexividade, à intersubjectividade, à negociação e à regulação.

## 1. Reflexividade: O olhar da autoscopia e Escrita dialógica

Segundo Alarcão (1996b: 175) ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. A reflexão é o resultado da vontade, do pensamento, do questionamento e da procura, contrapondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina.

Para Zeichner (1993: 22), o termo *ensino reflexivo* implica que os professores critiquem e desenvolvam as suas teorias práticas<sup>2</sup> à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Então, a adopção de um modelo reflexivo de formação profissional inscreve-se nos pressupostos de que a prática é geradora de teoria, valorizando a construção do saber pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática, e ainda de que um bom profissional é um ser reflexivo e autónomo, que forma alunos autónomos (Vieira: 1993: 23; Zeichner, 1993: 17-23). O conceito de reflexividade baseia-se, então, no professor enquanto prático reflexivo (Schön, 1983, 1987). Esta ideia tornou-se a base teórica de várias linhas de investigação educacional (Alarcão, 1996a; Zeichner & Liston, 1999), cujas concepções assentam no conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.

Reflectimos sobre o quê? O que significa, então, ser um professor reflexivo? Segundo Alarcão (1996b: 180), o objecto da reflexão abarca tudo o que se relaciona com a actividade do professor no decorrer do acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades, objectivos, conhecimentos, competências, constrangimentos; dificuldades de aprendizagem, avaliação, o papel do professor, etc. Num contexto de ensino, a reflexão pressupõe que o professor *problematize as justificações e implicações das suas opções* (Vieira, 2006b: 17), tais como a relação entre a prática e as aceções pessoais, valores e crenças acerca do ensino, as suas origens, que tipo de práticas sociais essas ideias exprimem, etc.

2 \_ Handal & Lauvås (1987: 9) definem teoria prática como sendo um construto pessoal de conhecimento, experiência e valores, que cada um possui e que é relevante para a prática lectiva. Este é continuamente estabelecido através de uma série de acontecimentos – tais como a experiência prática, leituras, audição, observação da prática de outros – que são misturados ou integrados com a nova perspectiva, onde se incluem as ideias e valores do indivíduo.

Assim, ao ser o ponto de partida e de chegada, a experiência educativa assume-se como um lugar fulcral na (re)construção do conhecimento e da acção do professor.

Nesta linha de pensamento, o trabalho de Alarcão e Tavares (2003: 34-37) põe a tónica não apenas na natureza construtivista da abordagem reflexiva, assente na consciência da natureza única e imprevisível dos contextos da acção profissional, mas também na compreensão dessa acção como actividade flexível, inteligente, contextualizada e reactiva. Numa orientação reflexiva, o programa de formação vai sendo construído gradualmente através de um constante processo de índole reflexiva, cujas principais componentes são: planificação-acção-avaliação. Este cenário ocorre num contexto real, pressupondo uma relação dialógica entre os intervenientes, que contemple a construção colaborativa de saberes, encorajando a criticidade e onde se evidencie uma negociação de papéis e decisões.

A necessidade de aprofundar as reflexões escritas das alunas estagiárias e explorar o seu potencial emancipatório na promoção de uma supervisão crítica de professores motivaram o recurso ao diário<sup>3</sup>. A narrativa escrita constitui-se como uma ferramenta essencial à autonomização do professor ao promover a descrição, interpretação, reflexão e avaliação por parte de quem escreve (McKernan, 1996: 84), bem como à compreensão profunda do seu pensamento e acção: "In reworking, rethinking the diary entries, teachers can gain powerful insights into their own classroom behaviour and motivation" (Bailey, 1990, cit. por Gebhard, 1999: 78).

Contudo, tendo em linha de conta os objectivos deste estudo, optou-se pelo uso de diários dialógicos, pois estes aliam a componente individual e intimista de acesso ao pensamento, numa primeira fase, à posterior partilha e comentário de registos, assumindo-se como instrumentos facilitadores do processo de construção de conhecimento pela reflexão sobre /indagação das práticas.

Ao associar este procedimento à escrita de cartas pessoais, vários autores (Brinton, Holten, Goodwin, 1999; cit. por Gebhard, 1993) consideram que este processo de interacção escrita vai aprofundar e personalizar de forma positiva e confiante a relação entre os intervenientes, visto que, se o processo estiver a funcionar adequadamente, se poderá assumir como um porto seguro para colocar questões, preocupações, falhas e

---

3 \_ No contexto desta experiência, o recurso ao termo diário pretende significar o registo escrito, mais ou menos frequente, de ocorrências no contexto de estágio pedagógico, e não um registo de frequência diária. A opção pelo uso deste termo também está associada ao seu carácter individual e intimista de acesso ao pensamento.

sucessos, dando ênfase ao desenvolvimento de um processo construtivo e colaborativo de saberes. Pois, à medida que a interação e a colaboração entre os intervenientes, neste contexto específico entre supervisor e estagiário, se vai desenvolvendo, os saberes vão sendo paulatinamente construídos, solidificados e ampliados.

Na sequência da questão colocada anteriormente - *Reflectimos sobre o quê?* - , poder-se-á perguntar agora “Escrevemos sobre o quê?”, questões estas tão frequentemente colocadas pelas alunas estagiárias intervenientes neste estudo. Escreve-se sobre uma extensa variedade de tópicos. Contudo, e tal como aconteceu com estas estagiárias, segundo McKernan (1996: 84) professores menos experientes e em início de carreira escrevem tendencialmente sobre técnicas de ensino e formas de resolver problemas, assim como também tendem a centrar a atenção em si próprios, nos seus sentimentos acerca do seu ensino. O diário dialógico, no contexto específico da supervisão pedagógica, a ser implementado entre supervisor e aluno estagiário, poderá surgir como forma de ladear esta tendência, visto que o supervisor poderá assumir um papel de orientação do pensamento do professor, procurando descentrar as suas reflexões de um nível reflexivo quase exclusivamente técnico, abrindo-lhe o caminho para níveis mais críticos e emancipatórios.

O uso de um diário dialógico funciona como um espelho onde o professor vê e revê as suas ideias, práticas, sentimentos ou atitudes de forma mais clara; ajuda a construir auto-confiança; pode dar resposta a modos de explorar o ensino; promove a consciencialização crítica acerca de práticas e crenças sobre o ensino; pode ter um efeito catalisador e originar novas indagações e questionamentos, tendo em vista a reconstrução da sua acção profissional (McKernan, *ibid.*). Tal como é referido em Moreira (2006: 73) e Moreira *et al.* (2006: 131-132), ao ser desenvolvido entre dois ou mais autores, o diário colaborativo vai associar uma multiplicidade de perspectivas em relação ao processo de construção do conhecimento profissional, estabelecendo-se uma relação dialógica entre quem escreve e quem lê: “expande as potencialidades do diálogo interior que a escrita individual suscita, ao adicionar as vantagens do diálogo com o outro” (Moreira *et al.*, *ibid.*).

No entanto, não podemos esquecer que desenvolver um diário dialógico também pode ser constrangedor para alguns, devido ao elevado grau de exposição pessoal. Como tal, deverão estar sempre salvaguardadas questões de natureza ética. No sentido existencial, o diarista tem o direito à sua própria privacidade. O leitor deverá ter sempre em linha de

conta a natureza intimista do diário como ponto de partida para qualquer acção. Dificuldades a nível de gestão de tempo e ausência de práticas de reflexão escrita são também frequentemente mencionadas como factores constrangedores.

Associada à escrita dialógica, estava igualmente contemplada, nesta experiência, o recurso à autoscopia. A autoscopia<sup>4</sup>, segundo Bourron & Denneville (1995: 13) e Bourron, Chaduc & Chauvin (1998: 5), consiste em filmar indivíduos em situações de expressão e comunicação, com a finalidade de estes se poderem observar e melhorar o seu comportamento. No contexto de formação inicial, a autoscopia prevê a execução de uma determinada actividade pedagógica, normalmente a leccionação de uma aula, para ser observada e analisada, com vista à melhoria do desempenho do estagiário.

A autoscopia determina uma tomada de consciência, quase visceral, do que é uma comunicação autêntica no seio de um grupo (...) A tomada de consciência de si, através da autoscopia, é a melhor das motivações para o “saber” dos formandos. No processo de formação é uma etapa fundamental que suscita a reflexão sobre si, em situação, no sentido de melhorar o seu desempenho. (Silva, 1998: 40)

Pelas palavras de Silva, facilmente se compreende o potencial que tal técnica pode assumir num contexto de formação, na medida em que permite ao formando verificar *“o efeito que produz sobre os outros, sobre o que parece. Tem efeito apreciável na modificação qualitativa do formando”* (Silva, *ibid.*). Além disso, proporciona ao estagiário uma análise introspectiva, de consciencialização de papéis e comportamentos e vai-lhe possibilitar o confronto com a própria imagem, propondo-lhe ver-se como os outros o vêem, evidenciando um elevado potencial autoformativo e potencializador de níveis de reflexão de índole mais crítica e emancipatória.

Num estudo realizado pela autora (Costa, 2007), conclui-se que estratégias de auto e heteroscopia se assumem como promotoras de processos de (auto)formação reflexiva, proporcionadoras de uma consciencialização da própria acção e da sua organização, *não susceptível de ser observada directamente por outrem*, assentes em práticas supervisivas de cooperação e tendencialmente emancipatórias. Afirma ainda que estas possuem um elevado potencial formativo, pois, ao propiciar momentos

---

4 \_ Também poderá ser designada por videoscopia, ou vídeo feedback (Bourron & Denneville, 1995: 13).

de análise intimista, reflexividade, (auto)consciencialização, reconstrução, colaboração, intersubjectividade, partilha e aprendizagem mútua instigam o desenvolvimento e a autonomia dos profissionais de ensino.

Creemos, então, que o recurso à autoscopia e a implementação de narrativas dialógicas se complementam e se assumem como adjuvantes do trabalho do supervisor, visto que os processos de auto-consciencialização, introspecção, aceitação da responsabilidade e motivação interna para a mudança são factores do comportamento do estagiário pouco passíveis de ser controlados pelo supervisor e altamente potenciados por estas duas estratégias. Assim, visto que o plano de acção desta experiência pretendia fazer emergir/consciencializar as teorias práticas de cada estagiária, que muitas vezes não estão conscientes, elegeram-se estas duas estratégias de acção como as mais propícias à promoção de competências de reflexividade crítica.

## 2. Desenvolvimento da Experiência: Percursos Reflexivos...

A experiência realizou-se no contexto do estágio integrado da licenciatura em ensino de Português/Inglês da Universidade do Minho, no ano lectivo de 2008/2009. O núcleo de estágio encontrava-se colocado na escola secundária D Sancho I, do concelho de V. N. de Famalicão. Esta escola tem já uma longa tradição em receber estágios da Universidade do Minho.

Trata-se de uma escola grande, uma das maiores do concelho, que recebe alunos de quase todas as escolas do 3º ciclo da região. Apresenta uma grande diversidade de cursos, distribuídos por um significativo número de alunos. Encontra-se mais vocacionada para o ensino secundário, comparativamente com um número mais reduzido de turmas do ensino básico (duas por cada ano, do 7º ao 9º), tendo vindo a fazer uma forte aposta em cursos tecnológicos e profissionais, nos últimos anos.

As estagiárias observavam e leccionavam em duas turmas de Inglês, uma de 10º ano e outra de 11º ano de escolaridade, da área de ciências e tecnologias.

O núcleo de estágio em questão era composto por duas alunas estagiárias, designadas nesta experiência por P.C., P.F., pela supervisora da escola, autora deste texto, e pela supervisora da universidade, Maria Alfredo Moreira. A autora deste texto, a supervisora da escola, desempenhava concomitantemente as funções de dinamizadora

e responsável pelo programa de formação das estagiárias e pelo desenvolvimento desta experiência na disciplina de Inglês. É Professora do Quadro de Nomeação Definitiva e membro do Departamento de Línguas Germânicas. Desenvolve a actividade docente há dezassete anos e exerceu as funções de supervisora nesta escola desde o ano lectivo de 1997/1998 até 2008/2009.

Ao acreditar num paradigma de supervisão reflexivo, crítico e de colegialidade, no âmbito da supervisão clínica e através de um estilo colaborativo, procurou-se com esta experiência, recorrendo a estratégias de escrita dialógica e de autoscopia, proporcionar momentos de reflexão crítica e emancipatória às alunas estagiárias, na sequência das dificuldades verbalizadas por estas a nível da produção de reflexões escritas.

Para dar cumprimento aos objectivos inicialmente propostos foi desenhado um plano de acção, ao qual se chamou *Percursos Reflexivos...*, e cujas estratégias serão seguidamente explicitadas:

*Primeira Fase* – Fez-se uma abordagem teórica do conceito de reflexão, no sentido de partilhar opiniões, (des)reconstruir concepções acerca do conceito – o que é reflectir?, sobre o que se reflecte?... Recorreu-se à literatura especializada, de onde se destaca a referência e discussão sobre os três níveis de reflexividade apresentados por Amaral *et al.* (1996, definidos segundo van Manen, 1977), que pretendem mostrar que o potencial crítico e emancipatório decorrente do exercício da reflexão varia em função da amplitude e profundidade desta. De acordo com estas autoras os níveis são os seguintes:

- **Nível 1:** Reflexão técnica – Corresponde a uma reflexão na e para a acção acerca do próprio ensino, i.e., a uma análise das acções explícitas. Centra-se essencialmente na consecução eficiente e eficaz de objectivos a curto prazo, tais como problemas de indisciplina, motivação dos alunos, etc., com a intenção de melhorar o desempenho do formando – O que faço? Como posso melhorar a minha acção?

- **Nível 2:** Reflexão prática – Pressupõe uma maior abrangência, que vai para além do próprio ensino do formando e dos aspectos técnicos desse ensino. Por isso, situa-se um nível acima do anterior na escala da reflexividade – Quais as implicações da minha acção sobre os outros? Como explico a minha acção ou a das minhas colegas? Que teorias retiro da minha prática e das práticas que observo? Assim, o formando vai

mais longe ao teorizar as suas práticas, a disciplina que lecciona, os seus alunos, etc. No entanto, poderá haver a tendência de o formando se centrar apenas numa perspectiva, falhando no reconhecimento de múltiplos factores responsáveis pelos resultados.

- **Nível 3:** Reflexão crítica ou emancipatória – Este é o nível de reflexividade desejado no final do período de formação inicial. O seu âmbito é ainda mais alargado, estendendo-se às dimensões ética, social e política das práticas do formando. Subentende uma compreensão mais complexa em função dos contextos que o envolvem e os processos de formação, numa perspectiva indagatória e avaliativa. Aqui o formando já é capaz de perspectivar as situações de diferentes ângulos – professor, alunos, investigadores, pais, etc. Encontra-se implícito neste nível uma capacidade de crítica construtiva.

Tal como Zeichner & Liston (1999), também consideramos que o professor reflexivo é aquele que julga as origens, objectivos e consequências do seu trabalho nos três níveis, sem deixar, contudo, de atribuir maior ênfase e estímulo a um nível de reflexão que empregue critérios educativos e morais (ibid.: 508).

*Segunda fase:* Na sequência do que foi abordado em seminário, a supervisora produziu um “guião” de orientação para a realização das reflexões escritas (Figura 1). Este guião tinha como finalidade orientar as alunas estagiárias na escrita das reflexões, mas também pretendia ser uma orientação à análise e comentário das aulas que leccionavam.

<b>Características da Reflexão</b>	<b>Conteúdo da Reflexão</b>
I. Descrição / Informação	- Introduz o tópico/contextualiza - Descreve o que aconteceu (na aula) / a situação
II. Interpretação	- Exprime opinião acerca do que aconteceu (na aula) e justifica (com ou sem exemplos)
III. Problematização	- Questiona-se/interroga-se acerca da (sua) prática e suas implicações - Consciencializa-se acerca de (in)congruências/dilemas (relação objectivos/ resultados) e/ou aspectos a reformular e/ou bem sucedidos (acção retrospectiva)
IV. Reconstrução	- Define rumos alternativos de acção, planos de acção (acção prospectiva)
V. (Inter)Subjectividade 5.1. Personalização	- Refere as suas teorias e/ou práticas em relação ao processo de ensino/aprendizagem; - Relaciona as suas teorias e/ou práticas com experiências anteriores em relação ao processo de ensino/ aprendizagem;
V. (Inter)Subjectividade 5.2. Confronto	- Relaciona as suas teorias e/ou práticas com as de outros (colegas, supervisores) - Aplica saber documental (literatura especializada)
V. (Inter)Subjectividade 5.3. Comprometimento	- Demonstra atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos - Demonstra atitudes de desânimo, apreensão, desilusão face aos acontecimentos/ constrangimentos.

Figura 1 – Guião de Orientação à Realização de Reflexões Escritas  
(baseado em Costa, 2007)



Segue-se uma breve descrição de cada uma das características apresentadas no quadro:

**I - Descrição/Informação:** Refere-se à explicação factual dos acontecimentos da aula, não se emitindo juízos de valor. Segundo Smyth (1989: 6) este é o ponto de partida para os passos seguintes, tais como a interpretação e a problematização: *“When teachers describe their teaching, it is not an end in itself, it is a precursor to uncovering the broader principles that are informing (consciously or otherwise) their classroom action”*. Deste modo, esta fase da reflexão é relevante ao constituir-se como o motor para o desenvolvimento das restantes dentro de um paradigma reflexivo.

**II – Interpretação:** Contrariamente à “descrição/ informação”, a “interpretação” surge associada a uma expressão de opinião, à emissão de juízos de valor e de uma interpretação, por parte de quem faz a reflexão. Expressar opinião, em termos de reflexividade, já implica maior profundidade. Aqui distingue-se se a estagiária apenas faz uma apreciação (identificação de aspectos bem sucedidos e/ou problemáticos), ou se para além disso também justifica e/ou recorre a exemplos elucidativos de tal situação, evidenciando assim maior reflexividade.

**III – Problematização:** Considerando que a reflexividade vem estreitamente associada, no contexto de ensino, a uma constante problematização das justificações e implicações pedagógicas tomadas pelo professor, a “problematização” assume uma relevância fulcral como evidência do nível de reflexividade. Contempla o questionamento de teorias e práticas - interrogação/atitude de questionamento acerca da acção e das teorias pessoais em função do observado. Também pressupõe uma tomada de consciência acerca dessas teorias e práticas. Evidencia uma análise retrospectiva da aula/das práticas por referência às intenções e objectivos delineados, onde se torna evidente uma consciencialização por parte da estagiária acerca dos aspectos bem sucedidos e daqueles a reformular.

**IV – Reconstrução:** Encontra-se intimamente associada a uma consciencialização visto que na sequência desta pode vir uma definição de rumos alternativos de acção. Em termos gerais, distingue-se da anterior da seguinte forma: enquanto que na “problematização” nos podemos reportar a uma análise retrospectiva da acção, frequentemente associada aos

objectivos e às intenções, a “reconstrução” caracteriza-se por uma análise prospectiva da situação de ensino/aprendizagem em geral. Ou seja, depois de se consciencializar acerca de determinado aspecto, a estagiária aponta rumos de acção para o futuro.

**V - (Inter)Subjectividade:** A (inter)subjectividade assume-se como uma condição fundamental à formação reflexiva de professores: “O desenvolvimento da reflexividade integra a valorização da (inter)subjectividade, pela *personalização* dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais, e pelo seu *confronto* com as de outros. Requer ainda um elevado grau de *comprometimento* dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzido em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções... no sentido de promover *valores de uma educação democrática.*” (Vieira, 2006b: 22, sublinhado nosso).

Deste modo, pretende-se identificar nas reflexões das estagiárias marcas de reflexividade que se insiram nas seguintes variantes: 5.1. Personalização - refere as suas teorias e/ou práticas em relação ao processo de ensino/aprendizagem e relaciona as suas teorias e/ou práticas com experiências anteriores em relação ao processo de ensino/ aprendizagem; 5.2. Confronto - relaciona as suas teorias e/ou práticas com as de outros (colegas, supervisores) e aplica saber documental (literatura especializada); 5.3. Comprometimento - demonstra atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e/ou demonstra atitudes de desânimo, apreensão, desilusão face aos acontecimentos/ constrangimentos.

Estas três variantes (personalização, confronto e comprometimento) pressupõem níveis de reflexividade diferentes entre si: a personalização restringe-se a processos de teorização derivados da acção do próprio (a minha acção) ou das acções observadas, e por isso se situa num nível de abrangência mais restrito; o confronto já pressupõe níveis de reflexividade mais alargados, dado que o formando inter-relaciona a sua actividade com a de outros, numa perspectiva de comparação, indagação e de avaliação dos processos de formação; o comprometimento subentende uma atitude pessoal de abertura e pró-activa face aos processos formativos, no sentido de produzir transformações a esse nível.

*Terceira fase:* Esta fase correspondeu à videogravação de aulas de cada uma das alunas estagiárias para posterior auto-visualização (autoscopia). Decorrente dos preceitos conceptuais veiculados ao longo deste relato, emerge, nesta fase, o modelo de supervisão clínica, evidenciada pelo modelo de Korthagen (cit. por Moreira, 2005: 51): *planificação – acção – observação – reflexão* – onde se desenrolou todo o processo de videogravação, desde a preparação até à reflexão sobre as aulas. Pressupôs, ainda, uma reflexão pré-autoscopia, i.e., antes de visualizar a sua aula, a aluna estagiária fazia uma reflexão escrita sobre a aula leccionada e depois de proceder à tarefa de autoscopia completava a reflexão anteriormente iniciada, caso houvesse necessidade. Associada à tarefa de autoscopia, e consequente redacção escrita, estava o “Guião de Orientação à Realização das Reflexões Escritas” (Figura 1), que tinha como função orientar o processo de reflexão das alunas estagiárias. Na fase de pré-observação, as alunas estagiárias seleccionavam um foco de observação para as aulas, normalmente acompanhado de grelha de registo. Além disso, sempre que se justificasse, a supervisora poderia estipular um foco de observação para a autoscopia.

A videogravação e análise pré e pós-videoscopia ocorreram em três aulas leccionadas por cada uma das estagiárias.

*Quarta fase:* No seguimento da fase anterior, as alunas estagiárias registavam as suas reflexões sobre as aulas leccionadas, deixando uma coluna para a supervisora escrever os seus comentários, levantar questões, pedir esclarecimentos, etc. Esse procedimento tinha como objectivo principal orientar as estagiárias para níveis de reflexão mais profundos através da problematização, da reconstrução, da comparação entre as suas teorias pessoais e outros aspectos relevantes.

No que respeita aos resultados obtidos, ao longo do ano, as estratégias utilizadas foram assumindo-se como veículo, por excelência, de acesso à interioridade das alunas estagiárias ao terem:

- permitido reflectir sobre os processos mais significativos da dinâmica da sala de aula;
- facilitado definir rumos alternativos e planos de acção;
- proporcionado o estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o disciplinar, o que permitiu tomada de decisões mais fundamentadas;
- propiciado um ambiente de expressão e questionamento das teorias pessoais;

- possibilitado a construção e a avaliação do estágio enquanto processo, bem como a discussão e a explicitação de teorias, atitudes, normas, valores e sentimentos;
- permitido que a estagiária diarista compreendesse aquilo que, normalmente, não consegue “ver” em sala de aula.

Os exemplos seguintes pretendem demonstrar alguns desses momentos de acesso à interioridade reflexiva das estagiárias, que apresentam momentos de problematização, reconstrução, personalização e confronto, demonstrando um distanciamento em relação às reflexões iniciais, que se centravam quase exclusivamente na descrição e interpretação:

<b>Exemplos de Reflexões da Estagiária P.F.</b>
Agora que revivo e reflito sobre este momento da minha aula, constato o quão importante foi ter uma orientação escrita para os alunos. O simples facto de ter distribuído a ficha de trabalho (Worksheet 1) antes da exploração dos vídeos e de os alunos ficarem com o registo e o conhecimento daquilo que se esperava que eles identificassem, foi, na minha opinião, fundamental para permitir que os alunos conseguissem focar a sua atenção e para que se preparassem para responder com sucesso.
Naquele momento, eu optei por desdobrar a questão que havia colocado e levar a aluna a chegar a uma conclusão própria, não lhe respondendo directamente; no entanto, também teria sido muito positivo se tivesse solicitado a alguns colegas da turma que tentassem explicar a relação entre os dois conceitos (desta forma, poderia verificar se a dúvida só era da aluna em questão ou se era uma dúvida generalizada, merecendo assim mais atenção da minha parte).
Comecei então a folhear os vários livros de 10 <sup>o</sup> ano, procurava algo diferente e motivador, uma actividade que me permitisse envolver e cativar, logo desde o início da aula, os alunos, porque acredito que a motivação é bastante importante na obtenção do sucesso na aprendizagem, como refere Harmer citando também Alan Rogers: “Our attempts to initiate and sustain students’ motivation are absolutely critical to their learning success (...)”, for as Alan Rogers writes ‘motivation... is as much a matter of concern for the teacher as on the attitudes of the students’” (J. Harmer, 2004 <sup>5</sup> : 54).

5 \_ Harmer, Jeremy (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

A minha escolha pela utilização destes vídeos, que não foram produzidos com o intuito de serem um material para o ensino da língua, tratando-se antes de “off-air programmes” ou “real world-videos” (J. Harmer, 2004: 284), baseia-se na crença de que a utilização do vídeo permite trazer outras dimensões para o contexto da sala de aula e para as experiências de aprendizagem: os alunos têm a oportunidade de não só ouvir, mas também ver a língua em uso (“seeing language-in-use”), o que permite uma melhor compreensão, na medida em que as diferentes características paralinguísticas fornecem pistas valiosas e ajudam os visualizadores a verem para além do que ouvem, levando a interpretações mais ricas e mais profundas; e os alunos adquirem uma consciência das várias culturas (“cross-cultural awareness”) ao visualizarem situações que estão para além do espaço físico da sala de aula (J. Harmer, 2004: 282). Após a visualização de cada vídeo, os alunos teriam uma actividade de compreensão geral do conteúdo do vídeo (Worksheet 1), o que lhes permitiria ir formando algumas ideias e ficando com algumas impressões que facilitariam a actividade de discussão orientada (Worksheet 2) que se seguiria.

Ao planear esta actividade, optei por os alunos trabalharem as várias questões apresentadas (Worksheet 2) primeiramente como pares, com o intuito de os alunos prepararem as questões com os colegas, para que depois fosse mais fácil discuti-las com a turma. Deste modo, os alunos com mais dificuldades ou mais inibidos teriam a possibilidade de preparar as suas intervenções e, além disso, sendo, diria eu, impossível dar voz a todos os alunos na discussão como turma, estaria a permitir que todos participassem na discussão, apesar de eu não conseguir constatar na realidade esses resultados. Jane Willis retrata esta situação “Logically, pairwork allows more individual student talk in a given time than group work can, unless everyone talks together! It is hard for a shy or lazy student to avoid talking or ‘switch off’ in pair, where both students have to concentrate” e vai mais além ao escrever que “Sometimes it may be better to put two shy students together, and see how they get on. They may talk more if uninhibited by better students.” (J. Willis, 1996<sup>6</sup>: 47).

Ao dar início à tarefa de discussão em pares, deve ter havido alguma lacuna da minha parte ou na explicação da tarefa ou na verificação da compreensão da mesma, porque os alunos inicialmente ficaram um pouco “perdidos” e foi notório algum desinteresse na realização da actividade (o que eu estranhei, já que todos eles gostam de aproveitar as oportunidades para falar com o vizinho do lado). Ao ver a gravação da aula, pude de facto constatar que no momento em que peço à C para ler a citação que serviria de base ao trabalho de discussão nem eu estava atenta quanto mais os colegas de turma. Neste início da actividade, eu deveria ter optado por só mostrar a citação na apresentação em PowerPoint, certificar-me de que toda agente a tinha compreendido e, só depois, distribuir a ficha de trabalho (Worksheet 2). Como não o fiz, nem a P (que é uma boa aluna) conseguiu dizer de imediato o sentido da citação, quando lhe pedi que explicasse aos colegas, uma vez que a resposta à pergunta colocada à turma, “Do you understand what is said in the statement?”, foi o silêncio.

6 \_ Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

### Exemplos de Reflexões da Estagiária P.C.

Para evitar este tipo de situação no futuro, em exercícios semelhantes ou até mesmo em actividades diferentes, uma hipótese poderá ser (e a mais importante) aprender a gerir o meu tempo não me distraíndo com as demais adversidades, tentar controlar e gerir as actividades e o seu respectivo tempo para que não caia no exagero. Afinal, o Professor é o único que o poderá fazer, é o único que pode gerir o seu próprio tempo de trabalho, pois é a este que cabe o “comando” na sala de aula.

Para evitar este tipo de situação no futuro, em exercícios semelhantes ou até mesmo em actividades diferentes, uma hipótese poderá ser (e a mais importante) aprender a gerir o meu tempo não me distraíndo com as demais adversidades, tentar controlar e gerir as actividades e o seu respectivo tempo para que não caia no exagero. Afinal, o Professor é o único que o poderá fazer, é o único que pode gerir o seu próprio tempo de trabalho, pois é a este que cabe o “comando” na sala de aula.

O que considero mais relevante foi a explicação que eu efectuei acerca desta actividade. Ao contrário de regências anteriores, desta vez optei (antes dos alunos saberem o que lhes iria ser solicitado) por pedir primeiro à turma para se dividir em grupos. Depois de já estarem devidamente organizados expliquei passo-a-passo o que pretendia que eles fizessem nessa actividade, resultando, pois verifiquei que a turma estava atenta à explicação mantendo-se silenciosos. Só no final destes passos é que mostrei à turma em acetato um exemplo do que era pretendido na actividade que iriam realizar. Ou seja, ao contrário de outras regências penso que de facto esta estratégia resultou muito bem uma vez que os alunos estiveram atentos e os grupos não revelaram praticamente dúvidas na compreensão do exercício.

Segue, a título ilustrativo, alguns excertos retirados dos diários dialógicos, procurando evidenciar o modo como esta estratégia promoveu a evolução nos níveis de reflexividade registados nas entradas individuais:

Texto das Alunas Estagiárias	Comentário da Supervisora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta ficha, como era destinada à motivação da aula, deveria ter sido abordada de forma mais “breve” do que na realidade aconteceu.</li> <li>• Até agora sinto que esta aula foi a que me correu pior! (...) sinto que isto não deveria ter acontecido, muito menos da forma que foi... Uma ficha de trabalho cujo propósito era apenas ter servido como introdução e motivação do tema a ser abordado acabou por se estender aos quase noventa minutos da aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque é que diz que a ficha deveria ter sido abordada de forma mais “breve” – deve fazer uma análise mais profunda dessa situação – auto-questionar-se acerca das possíveis causas que originaram esse imprevisto, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que é que me fez perder mais tempo do que estava inicialmente previsto?</li> <li>- a actividade estava adequada à faixa etária destes alunos? o vocabulário era acessível?</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- será que eles compreenderam as minhas instruções? etc...</li> <li>• É muito vago dizer simplesmente “...esta aula foi a que me correu pior”, mais importante do que uma constatação deste género é procurar perceber quais as verdadeiras causas que a levam a pensar desse modo. Provavelmente no final até tem outra opinião!</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para evitar este tipo de situação no futuro, em exercícios semelhantes ou até mesmo em actividades diferentes, uma hipótese poderá ser (e a mais importante) aprender a gerir o meu tempo não me distraíndo com as demais adversidades, tentar controlar e gerir as actividades e o seu respectivo tempo para que não caia no exagero. Afinal, o Professor é o único que o poderá fazer, é o único que pode gerir o seu próprio tempo de trabalho, pois é a este que cabe o “comando” na sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avança com outras formas de actuação alternativas – mas parece-me um pouco vago, porque não há qualquer referência aos objectivos da aula. Não acha que a actuação do professor deve ser em conformidade com o contexto específico desse momento, e com os objectivos que ele tem para essa aula? Provavelmente, se a intenção da aula passa por aprofundar essa actividade, o professor estar-se-á a desviar das suas intenções, correndo o risco de não cumprir os objectivos da aula. Mas se, pelo contrário, se trata de uma actividade que se enquadra perfeitamente nos objectivos estipulados para a aula e está “render” mais do que a professora previa, então, porque não deixar correr a actividade?</li> <li>• Não sei se concordo muito consigo quando diz “é a este que cabe o ‘comando’ na sala de aula.” Embora esta seja a situação mais comum, será a desejável? Qual é a sua opinião sobre o assunto?</li> </ul>

## Conclusões ... Acesso à Interioridade

Pretende-se, com esta secção, apresentar uma síntese das principais conclusões desta experiência supervisiva de *Acesso à Interioridade* das alunas estagiárias, por referência aos objectivos inicialmente traçados. Far-se-á igualmente alusão a algumas das implicações mais relevantes decorrentes da análise, bem como das limitações e constrangimentos detectados.

Em termos globais, esta experiência evidencia resultados formativos no aprofundamento de aprendizagens no campo da reflexão. Há indícios que apontam para um conjunto de relações entre as estratégias desenvolvidas e os níveis de reflexividade evidenciados. Criaram-se, assim, condições fundamentais que propiciaram momentos de análise intimista da prática profissional e de acesso à *interioridade* (Gonçalves, 2006) das estagiárias. O caminho percorrido implicou a produção de aprendizagens relevantes para as intervenientes, pois estas demonstravam uma postura reflexiva mais consciente, crítica e fundamentada.

Contudo, esta escalada foi feita a diferentes velocidades, visto que assumiu um diferente relevo em cada uma das estagiárias. Tal situação advém de factores externos à implementação das estratégias, tal como a personalidade de cada estagiária, bem como a factores situacionais inerentes à condição de estágio, a decorrer em simultâneo com factores de ordem profissional, em relação a uma das estagiárias, e conseqüente maior limitação em termos de disponibilidade para a formação.

Que respostas se obtiveram, então, relativamente aos objectivos inicialmente propostos?

1. *Ajudar as alunas estagiárias a aprofundar as suas reflexões escritas, com o intuito de atingirem níveis de reflexão crítica ou emancipatória, ultrapassando os níveis de reflexão meramente técnica;*
2. *Contribuir para uma maior consciencialização das suas teorias pessoais;*
3. *Ajudá-las a melhorar as suas competências de escrita;*

Tanto o “guião de orientação para a realização de reflexões escritas” como a implementação de diários dialógicos e o uso de tarefas autoscópicas tinham como objectivo principal apoiar as alunas estagiárias no



aprofundamento das suas reflexões; daí se constituírem como as principais estratégias para os três primeiros objectivos delineados, devido à forte interdependência entre eles.

Relativamente às estratégias mencionadas, a tarefa de escrita dialógica enfrentou alguns constrangimentos relacionados com o tempo, dado que a frequência da escrita não assumiu as proporções desejáveis. Por um lado, não se incutem hábitos de escrita em tão breve espaço de tempo e é necessário despende tempo para realizar tarefas de escrita, que é sempre tão escasso num ano de estágio. Além disso, não era intenção da supervisora pressionar a realização de tal actividade, dado que, tal como referem Moreira et al. (2006: 129), os espaços de diálogo por esta via não podem ser espaços de normalização ou de imposição. Contudo, apesar das contingências, com a estratégia de escrita dialógica foi possível aceder ao “mundo interior do sujeito e [à] natureza das suas percepções que são, por definição, idiossincráticas, caleidoscópicas e ricas” (ibid.). No final, era claramente visível o quão esbatida estava aquela resistência inicial à escrita e à tarefa de reflexão, chegando mesmo uma estagiária a desabafar: “O que custou foi iniciar, depois de começar os assuntos surgem naturalmente”.

No que concerne ao “guião de orientação para a realização de reflexões escritas”, parece ter sido entendido como uma mais-valia para a orientação da escrita reflexiva nos diários dialógicos ao ser avaliado por uma aluna estagiária do seguinte modo:

Num seminário anterior à videogravação e à autoscopia, a Dra. Isabel Costa dedicou os nossos noventa minutos à questão da reflexão (já que era uma área que tanto eu como a P.C. dizíamos ter dificuldades). As minhas dúvidas foram sendo esclarecidas e foram-se dissipando, mas nada me garantia que essa clarificação fosse permanente (até porque a minha resistência à escrita é assumida). (...) O “livro de instruções” para todas as minhas reflexões! Se a autoscopia foi para mim tão vantajosa, muito se deve à ferramenta que a Dra. Isabel tinha construído para nos ajudar/orientar. Agora, para além de me sentir mais capaz de passar para a escrita as minhas reflexões, sinto-me mais “competente” para reflectir sobre as questões mais importantes relacionadas com as minhas práticas de ensino-aprendizagem, de conduzir uma viagem de autoconhecimento até às profundezas do meu self, que tanto teima em permanecer escondido.

(Reflexão Estagiária P.F., 22/02/09)

No que concerne a estratégias de autoscopia, e na sequência de vários estudos já efectuados (Gebhard & Oprandy, 1999; Simão, 2001; Amado, 1994; Afonso, 1995; Fernandes, 2004; Costa, 2007, entre outros), mais uma vez se confirma e afirma o seu potencial no estímulo de uma atitude reflexiva, activa e construtiva ao promover processos de auto-consciencialização, introspecção, aceitação da responsabilidade e motivação interna para a mudança. Esta estratégia é igualmente validada pelas estagiárias ao tecerem os seguintes comentários sobre este assunto, registados nos seus diários:

Presentemente, já posso asseverar que a autoscopia foi um momento muito importante na minha formação enquanto futura professora. A oportunidade de me observar a mim própria em acção (em vez de só ouvir as percepções das minhas orientadoras e da minha colega de estágio) permitiu-me a distanciação emocional do acto de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a utilização de um outro “olho”, um “olho” muito mais atento, mais rigoroso, mais crítico e mais reflexivo, que me possibilita uma postura de maior curiosidade e maior questionamento face àquilo que faço – ser professora. O impacto da autoscopia não poderia ter sido melhor! Agora pude compreender melhor aquilo que a Dra. Maria Alfredo e a Dra. Isabel sempre me disseram e concretizar com exemplos reais e visionáveis, (...). De facto, “supervisionarmos” a nossa pessoa em acção é algo extremamente vantajoso e, se hoje algum colega me questionasse sobre o assunto, não hesitaria um segundo em encorajá-lo.

(Reflexão Estagiária P.F., 22/02/09)

Contudo, esta [autoscopia] revelou-se bastante útil numa pós-observação, uma vez que foram captados pormenores, acerca dos quais geralmente nem nos apercebemos. A tarefa de auto-observação não é fácil, mas é um método sem dúvida eficaz na captação do pormenor, uma vez que a câmara não olha para o lado, não escreve apontamentos no caderno, ou seja, não se distraí com a mínima coisa. Assim, a videogravação é mais um dos passos imprescindíveis na nossa formação porque através desta podemos analisar inclusive pormenores que por vezes nos escapam tanto ao observador como ao observado.

Através da videogravação e após os comentários efectuados no seminário são perceptíveis alguns detalhes que anteriormente não foram alvo de atenção. Na minha opinião, a videogravação é um aspecto positivo no que diz respeito à nossa auto-avaliação (...)

(Reflexão Estagiária P.C., 01/03/09)

Esta estratégia revelou-se importante ao permitir nas alunas estagiárias uma maior consciencialização da sua acção e, conseqüentemente, facilitou de tal maneira a escrita reflexiva dialógica que, na fase final da experiência, os comentários da supervisora eram escassos, limitando-se essencialmente a reforçar o que era mencionado pelas estagiárias.

#### 4. Reflectir acerca do contributo/impacto de uma metodologia supervisiva de observação autoscópica e escrita dialógica na promoção de competências de reflexividade crítica.

Relativamente a uma metodologia supervisiva de escrita dialógica pode-se aferir que, mesmo não tendo ocorrido com a frequência desejada, se reveste de importância fundamental na tomada de consciência e análise das situações observadas, pelo que se institui com um alto valor auto-formativo e de enriquecimento pessoal e crescimento profissional:

O relato de factos e subsequentes interpretações com a ajuda de um observador externo induz à tomada de consciência da objectividade dos factos e da subjectividade das suas interpretações, o que ajuda a destriçar entre factos e interpretações. Para além disso, o discurso escrito permite a leitura posterior que possibilita uma reflexão mais profunda, porque é perspectivada pelo tempo e pela inerente sucessão de factos, interpretações e subsequentes reapreciações. (Moreira *et al.*, 2006: 136).

Em relação à autoscopia, este estudo veio confirmar que estratégias deste tipo surgem como coadjuvantes e facilitadoras do papel desempenhado pelo supervisor, pois permitem uma análise emocionalmente mais distanciada da situação, e uma maior objectividade e rigor na recolha dos dados e na sua interpretação.

Tanto o recurso ao diário dialógico como o uso da autoscopia se assumem, deste modo, como estratégias instigadoras de momentos de auto-consciencialização permitindo fazer a transição do *blind self* (eu oculto) e do *hidden self* (eu escondido) para o *open self* (eu consciente) (Luft & Ingram, 1969, cit. por Bailey, 2006), propiciando momentos autênticos de auto-transformação. Contribuem, igualmente, para a partilha e a análise colaborativa entre todos os elementos que constituem o núcleo, no caso da supervisão pedagógica, visto que o estagiário beneficia de uma análise e reflexão alargada, intersubjectiva e multifacetada sobre a sua prática.

Tal como já foi sendo mencionado no decorrer deste relato, o principal constrangimento associado à implementação destas estratégias relaciona-se com o tempo necessário, tanto para a escrita de diários dialógicos como para a análise das aulas videogravadas.

Em termos de perspectivas futuras, esta experiência permite-nos reforçar a crença de que as práticas de colaboração profissional, com momentos de autoscopia e escrita dialógica, são promotoras de verdadeiros momentos de reconstrução profissional e de intersubjectividade, não só em contexto de formação inicial, mas também em contexto de auto-supervisão e de formação ao longo da vida.

## Referências

- Afonso, P. (1995). *O Vídeo como recurso didáctico para a identificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática durante a resolução de problemas*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª Ed.).
- Amado, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, 341-358.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Bailey, M. K. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris: Les Éditions d'Organisation (2ª ed., 1ª ed. 1991).
- Bourron, Y.; Chaduc, J-P. & Chauvin, M. (1998). *L'image de soi par la vidéo. Pratique de l'autoscopie*. Paris: Top Éditions.
- Costa, I. (2007). *A auto e a heteroscopia como suporte de práticas de formação reflexiva – Um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Fernandes, S. D. S. (2004). *Vídeo-Formação: uma Experiência de videoscopia com professores estagiários*. Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Gebhard, J. G. (1999). Reflecting through a teaching journal. In J. G. Gebhard & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: C.U.P.

- Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: C.U.P.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Moreira, M. A. (2006). Diários e construção colaborativa da autonomia profissional. In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA 4*, Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 73-77.
- Moreira, M. A.; Durães, A. C. & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 129-150.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Silva, M.G. (1998). *Formação e autoscopia*. Águeda: Companhia Nacional de Serviços.
- Simão, A. (2001). O vídeo como meio de estimular a prática reflexiva dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Tecnologias em educação: Estudos e investigações*. Actas do X Colóquio. Lisboa: AFIRSE, 455-461.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), 2-9.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006a). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 7-14.
- Vieira, F. (2006b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., Moreira, M.<sup>a</sup> A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S., *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 15-44.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. & LISTON, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In A. P. Gómez; J. B. Ruiz & J. F. A. Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 506-552.



# Cap. IV. Várias vozes a uma só voz... na formação continuada/ supervisão de professores das AECs (Inglês)

---

Ângela Sofia Lacerda Vasconcelos \_ Agrupamento de Escolas,  
Vila do Conde

## 1. Introdução

O presente texto descreve uma experiência levada a cabo pela autora, enquanto coordenadora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês no 1º ciclo num Agrupamento de Escolas em Vila do Conde, e por um grupo de seis professoras que leccionam as referidas actividades. Enquanto coordenadora das AEC's sempre pautei a minha actuação pela promoção de estratégias que visassem a (des)(re)construção do conhecimento profissional das professoras, apoiada nas suas *teorias práticas*, que segundo Handal & Lauvås (1987) se caracterizam por um sistema de conhecimento, experiências e valores que são relevantes para a prática e que muitas vezes se encontram invisíveis aos outros. O revelar destas teorias através do processo de narrativas reflexivas pode contribuir para, de uma forma dialógica, aprofundar a compreensão das experiências e a produção de conhecimento em contextos profissionais (Moreira, 2008b). Assim, o recurso ao diário colaborativo, enquanto instrumento reflexivo e crítico com vista ao desenvolvimento profissional, é fundamental no processo de construção do conhecimento. Estas concepções influencia(ra)m sobremodo a autora desta experiência e determina(ra)m a sua opção em propor às professoras a construção de um diário colaborativo.

Os principais objectivos desta experiência prenderam-se com o desenvolvimento de práticas reflexivas colaborativas e com a (des)(re)construção do pensamento e prática pedagógicos baseados em pressupostos de uma reflexão sobre e para a acção.

# 1. O afinar das vozes...

A escrita faz parte das nossas vidas. Escrever é uma actividade tão importante como falar, andar ou pensar. Van Manen (1990, cit. por Moreira *et al.*, 2006: 131) refere que “escrever ensina-nos o que sabemos, pois, à medida que nos comprometemos com a escrita, vemo-nos espelhados no texto; assim, escrever, embora separando o conhecedor do conhecido, permite a reapropriação deste conhecimento de modos sempre renovados”. A escrita oferece, desta forma, possibilidades para além de um simples registo de factos, pensamentos ou descrições, surgindo como um meio de (des)(re)construção do pensamento, e permitindo fazer renascer o “arquivo morto” das nossas memórias, ideias, emoções e conhecimento enclausurados muitas vezes no nosso mais profundo Eu.

Através da escrita é possível ter acesso ao pensamento do professor, que pode fazer um movimento triangular entre o passado, o presente e o possível futuro. Muitas vezes esta “triangulação de tempos” é benéfica, na medida em que o amanhã passa facilmente a ser o ontem e o pensamento do professor é estudado numa perspectiva evolutiva entre o saber, o fazer e o pensar no/sobre o fazer. A esta perspectiva subjaz a ideia de transformação e (re)construção reflexiva do conhecimento profissional.

Moreira (2008b) afirma que, ao escrever, os professores descobrem o que é mais valioso e significativo, participando num processo crítico-reflexivo e orientado para a investigação. Através da escrita (reflexiva) é possível narrar episódios e situações, cujas causas, consequências e significados podem contribuir para uma reflexão sobre si próprio, sobre o seu papel, sobre a sua acção e sobre as suas concepções e teorias pessoais.

O diário do professor/profissional, instrumento-base desta experiência, pode transformar-se numa preciosa estratégia de análise reflexiva do pensamento e acção do professor com vista ao seu desenvolvimento profissional (Zabalza, 1994). Esta escrita pode tomar a forma de processo “solitário” ou partilhado. Em processos colaborativos de escrita existe uma pluralidade de vozes que se confrontam desafiando cânones tradicionais de aprendizagem e elevando a capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos. Como advoga Boud (2001: 14-15):

These reflective processes can be undertaken in isolation from others, but doing so often leads to a reinforcement of existing views and perceptions. Working in pairs or with a group for which learning is the reason for being can begin to transform perspectives and challenge old patterns of learning.



It is only through a give and take with others and by confronting the challenges they pose that critical reflection can be promoted.

Esta experiência pressupõe este “dar e receber” que otimiza processos crítico-reflexivos e emancipatórios, tendo em conta que há uma “conjugação de esforços” no sentido da partilha de conhecimento entre o Eu e o Outro.

O diário colaborativo funciona, desta forma, como uma porta aberta para a reflexão de diferentes padrões de actuação dos professores, que procuram encontrar respostas para angústias, dilemas e constrangimentos inerentes à prática pedagógica. Por outro lado, é possível através deste instrumento, descrever, interpretar e confrontar a acção pedagógica com os pares, sendo possível tornarem-se actores activos na (re) construção do seu conhecimento profissional:

(...) collaborative journals play an important role in uncovering the teacher’s personal practical knowledge, as well as paving a way to social transformation. As teachers are required to describe, interpret, and confront their pedagogical action in cooperation with significant others, drawing on educational situations and dilemmas taken from their own professional contexts, they become active agents in the reconstruction of their professional action (cf. Smyth, 1989) in an emancipatory and autonomous way. (Moreira, 2008b).

Assim, a partilha e o feedback com cariz reflexivo podem tornar-se elementos fundamentais no diário dialógico, uma vez que a explicitação e avaliação da realidade podem contribuir para a resolução de problemas, expansão de ideias, descoberta e validação do Eu, podendo proporcionar novos dados para o desenvolvimento profissional dos diaristas (Fenwick, 2001). A reciprocidade é a base de todo o processo, e a tarefa do respondente passa pela aceitação ou confronto de perspectivas, pelo apoio e encorajamento, ou pela problematização e pela crítica. É importante que neste processo prevaleça uma troca aberta e franca de ideias, sem qualquer tipo de tendência autoritária ou hierárquica (Moreira *et al.*, 2006) e numa base de confiança e honestidade (Bailey, 2005).

Este vaivém de informação permite quebrar rotinas e mudar a organização de práticas. A problematização é mais frequente e a possibilidade de compreender, descrever, analisar, confrontar e conceptualizar o pensamento e a acção do professor pode tornar-se uma mais-valia e contribuir sobremodo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tal como Moreira (2008b), acredito que o diário colaborativo favorece a construção do conhecimento baseado numa epistemologia da prática e em princípios de uma educação emancipatória e potencia o desenvolvimento de um paradigma crítico-reflexivo na actuação do professor.

## 2. Contexto... o palco de todas as vozes

A experiência contemplou a construção de um diário colaborativo com vista à revisão de dilemas, constrangimentos, dúvidas, “derrotas” e “conquistas” das professoras envolvidas. A construção deste diário dialógico espelhou de uma forma crítica e reflexiva a realidade profissional circundante num processo de desenvolvimento de co-regulação das práticas e (re)construção do conhecimento profissional. A partilha e articulação de diferentes vozes permitiram a consciencialização da existência de outras vozes e a regulação em unísono da prática pedagógica com vista ao auto-conhecimento profissional.

Teve lugar num Agrupamento de Escolas no concelho de Vila do Conde no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico no ano lectivo de 2008/09. Este agrupamento abrange nove freguesias do concelho de Vila do Conde e compreende doze escolas do ensino básico, num total de 662 alunos. É importante referir que uma das metas do Projecto Educativo deste Agrupamento passa pela sensibilização da frequência das AEC's disponíveis. Fizeram parte da experiência a coordenadora/supervisora e seis professoras que leccionam estas actividades nas várias escolas básicas do agrupamento. Uma das professoras tem uma larga experiência de ensino, enquanto que as outras cinco terminaram a licenciatura há relativamente pouco tempo, apesar de leccionarem estas actividades desde a sua implementação em 2005.

## 3. Desenvolvimento da experiência... o ensaiar das diferentes vozes

Inicialmente, e como estratégia fundamental, foi feita uma sensibilização para as vantagens da utilização do diário colaborativo em contexto profissional. Na primeira reunião chamei a atenção das professoras para as eventuais mais-valias do diário no desenvolvimento profissional e na promoção de processos reflexivos. Após as professoras terem validado a estratégia, enquanto coordenadora/supervisora das AEC's de Inglês,

inicie a construção do diário registando a primeira entrada e enviando-a, de seguida, via correio electrónico, às seis professoras. As seis professoras comentaram /reflectiram sobre esta entrada e enviaram-lhe a sua reflexão via correio electrónico. Após a recolha de todas as reflexões, enviei para todas as professoras uma tabela com as sete entradas (a minha e as das seis professoras). Ficou acordado que a construção do diário seria mensal, e que rotativamente cada professora faria a primeira entrada, seguida do mesmo procedimento. E assim começou a experiência...

Na reunião mensal de supervisão das actividades, as questões/preocupações emergentes do diário eram discutidas e explanadas, sendo a realidade ainda mais problematizada e o pensamento e a acção das professoras (des)(re)construídos.

A fim de realizar uma avaliação intermédia da experiência (sensivelmente a meio do ano lectivo), aferir critérios e apresentar sugestões, solicitei às professoras o preenchimento do documento "Avaliação intermédia do diário colaborativo - AEC's" (adapt. de Moreira, 2008a) (v. Anexo 1). A última entrada foi construída no último mês do ano lectivo, sendo que o enfoque se centrou em forma de metacomentário, por minha sugestão, a fim de se fazer um balanço final e apontar potencialidades e constrangimentos na construção desta estratégia formativa/supervisiva.

## 4. Resultados... várias vozes a uma só voz

Com o objectivo de ilustrar o impacto do diário colaborativo na regulação da prática pedagógica com vista ao auto-conhecimento profissional das participantes serão apresentados os enfoques das entradas, de um modo selectivo (Figura 1), e alguns comentários/reflexões da supervisora/coordenadora e professoras participantes.

Da análise das nove entradas nos diários verifica-se que os seus enfoques contemplam diferentes questões/problemáticas, abarcando questões da prática pedagógica (ensino e aprendizagens dos alunos). É também evidente uma preocupação com a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, que se torna mais claro nas últimas entradas no diário.

Mês	Enfoque da entrada	Registos
Setembro	(Resistência à) Mudança	«Sim, porque para mim todos os anos são ventos de mudança e não digo isto só porque temos à porta um sistema de avaliação, mas porque todos os anos somos confrontadas com novos alunos, novos comportamentos, novas personalidades, novos desafios... Esta semana foi muito custosa. “Ligar os motores” foi extraordinariamente cansativo e, apesar de gostar de escrever, até para iniciar este diário foi difícil.» (Ângela)
Outubro	Polivalência do papel do professor / comportamento dos alunos	«Já não somos “apenas” os Mestres que transmitem os conhecimentos e são reconhecidos e respeitados por todos. Hoje em dia, somos também em grande parte Educadores que transmitem as regras de comportamento e as boas maneiras (...) A maior parte das crianças comportam-se na sala de aula como provavelmente se comportam na sala lá de casa onde são reis da brincadeira. Infelizmente a maior parte dos pais esquecem-se que na sala de aula nós temos 20 e tal pequenos reis a tentar demarcar o seu reino mas, na verdade, o grande rei somos nós que tentamos guiar os nossos soldaditos até à vitória.» (Ma.)
Novembro	Trabalho colaborativo	«Estamos mais fortes e a enraizar (contra todos os pesticidas nocivos). Denoto maior trabalho de equipa e interajuda (...) Com a troca de experiências, de vivências, de materiais que enriqueçam as nossas aulas, e até mesmo de desabafos! É necessário levar o barco a bom porto e não deixar ruir os moinhos. Os meus muros, aos poucos, estão a cair e apesar de esta ser uma profissão complicada e cada dia ser um desafio, cheio de aspectos bons e maus, se a cumplicidade entre os pares continuar e permanecer, tudo será perfeito... pronto, vá, muito melhor!» (J.)
Dezembro	Papel do manuais nas AECs	«Não consigo deixar de pensar nos presentinhos que o Pai Natal nos trouxe: os nossos livros. Durante este período andei extremamente ansiosa, tal como todos miúdos, à espera que os livros chegassem. Todavia, ao contrário do que seria expectável, não fiquei lá muito entusiasmada, agora que eles finalmente chegaram. Creio que agora até não fazem assim tanta falta. Será que sou eu a única a pensar assim? Se calhar perdi o juízo...» (F.)
Janeiro	Estratégias pedagógicas /diferenciação pedagógica	«Utilizei as mesmas estratégias e fichas em ambas as turmas e os resultados foram completamente diferentes. Por isso, este período vou estar mais atenta com as minhas turmas. Não quero cometer os mesmos erros. E tenho de encontrar novas estratégias para algumas delas. Acho que este primeiro período permitiu-me ter uma melhor ideia em relação às turmas. Agora começamos a percebê-las, as suas capacidades e dificuldades.» (M. M.)

Fevereiro	Mudança do pensamento /práticas	«Bem, a verdade é que acho que apesar de não se poder mudar o mundo num dia, podem-se mudar práticas num minuto (...) O caminho percorrido ao longo destes meses foi sem dúvida positivo. Aprendi muito, consciencializei-me que não sou detentora da única verdade na sala de aula e comecei a centrar um pouco mais a aula no aluno.» (M. B.)
Março	(Auto) Avaliação dos alunos/ professores	«E tento fazer os possíveis para ser justa, imparcial e abarcar todos os elementos que tenho à minha disposição. Um deles - a auto-avaliação dos alunos - é muito importante para mim. Regularmente “ouço” os meus alunos. O seu feedback é fundamental para eu me autoavaliar também e, por isso, possuo uma panóplia de fichas auto-reguladoras da sua aprendizagem (vou mandar-vos alguns exemplares). Eu só posso avaliar os outros depois de me avaliar a mim própria, ou não?» (Ângela)
Abril	Participação dos alunos/ pedagogia centrada no aluno	«Este período vou procurar envolver mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem, incentivando uma maior autonomia dos alunos. Assim, poderão ter uma participação mais activa no seu próprio processo de aprendizagem. Acho que também posso aprender muito com eles e, efectivamente, já aprendi muito com eles.» (F.)
Maió	Potencialidades / constrangimentos do diário colaborativo	«Escrever todos os meses para um diário colaborativo não foi fácil. Nunca nos disciplinamos o suficiente para arranjar tempo e faltam-nos ideias, ou até temos ideias a mais! Considero ser essencial haver uma reflexão diária ou semanal sobre o nosso trabalho, o nosso desempenho, é importante reflectir sobre o que foi feito para que nos apercebamos do que ainda é preciso fazer para atingir a “utópica perfeição”. E como tal, julgo que este diário nos ajudou a partilhar ideias, estratégias, deu-nos a oportunidade para nos aconselharmos mutuamente, e ajudou a manter a união entre o grupo. Cada diário que lançávamos era uma oportunidade para conversarmos e trocarmos opiniões. Para discordar ou não entre nós, e isso é muito positivo porque o resultado final é uma maior tolerância para com as diferentes opiniões, diferentes mentalidades e aspectos profissionais.» (J.)

Figura 1 – Exemplos de enfoques das entradas nos diários

No início, foi notória alguma “resistência” e falta de motivação para uma escrita regular, sendo curioso o facto de as professoras somente revelarem este sentimento no final da experiência e na última entrada (Maio de 2009):

Nem sempre é fácil arranjar tempo para paramos e reflectirmos. Esta é, a meu ver, a maior dificuldade porque na lufa-lufa do dia-a-dia parece que o tempo não rende e temos sempre tanta coisa para fazer. (F., Maio 2009)

Confesso que (e devo dizer que o diário fez muito bem o seu papel de confessorário...) o início foi complicado. Não saber como começar, o que escrever, ter tempo de parar, pensar e começar a teclar foram obstáculos a ultrapassar. (M. B., Maio 2009)

Confesso que no início estranhei um pouco a ideia e não via a sua importância, mas decorridos estes meses devo agora aplaudi-la. (Ma., Maio 2009)

Apesar desta resistência inicial, as professoras aperceberam-se lentamente que o envio e recepção de dúvidas, dilemas, constrangimentos e emoções através deste diário eram catárticos e muito enriquecedores. Os diálogos estabelecidos entre as professoras potencializaram processos reflexivos da actuação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional das participantes. Assim a relação entre o pensamento e a acção tornou-se num processo dinâmico e integrativo. Os seguintes exemplos dão conta desta transformação:

Não temos medo de pedir/oferecer ajuda e graças a este “bicho” informático estamos muito mais próximas. Claro que este diário contribuiu para a nossa aproximação, pois quanto mais não seja somos obrigadas a parar e pensar uma vez por mês. (M. B., Fevereiro 2009)

A troca sã de ideias, o confronto de perspectivas, outras “visões” enriquecem a nossa forma de ver as coisas e de actuar sobre elas. (Ângela, Fevereiro 2009)

Contem-me as vossas experiências. Para mim este é o maior mérito deste nosso diário: a partilha. (F., Abril 2009)

Este diário foi, para mim, um ombro amigo, onde pude desabafar, partilhar e aprender muitas coisas. (M. M., Maio 2009)

No entanto, é vital sentarmo-nos e auto-avaliarmo-nos, para que nos possamos corrigir e, por conseguinte, melhorar. É muito importante reflectir sobre o que correu bem, o que correu menos bem e, sobretudo, como podemos progredir. (F., Maio 2009)

Foi, sem dúvida, a grande vantagem do diário colaborativo. Ser capaz de transformar em palavras os receios e as alegrias e partilhá-los com as colegas que estão na mesma situação. (M. B., Maio 2009)

Construir este diário tornou-se um pensar em voz alta (“thinking aloud”) escrito (Zabalza, 1994), e a possibilidade de nos revermos nos dilemas, constrangimentos e dúvidas de outras professoras permitiu alcançar níveis de reflexão e criticidade elevados.

A meio do ano lectivo (Janeiro), foi solicitado às participantes uma reflexão sobre a experiência, centrada no completamento de frases sobre a experiência de elaboração destes diários (Figura 2)

**Releia o diário colaborativo construído até ao momento no âmbito das AEC's de Inglês, analisando o seu conteúdo. Faça uma breve reflexão sobre esta experiência, completando as frases que se seguem.**

1. Construir o meu diário tem sido como...
2. Quando a coordenadora propôs esta tarefa senti...
3. O que mais me tem marcado nesta experiência é...
4. Penso que aprendi...
5. As maiores dificuldades que tenho sentido são...
6. Se alguém quisesse iniciar uma experiência semelhante a esta, dir-lhe-ia que...
7. Se a coordenadora quiser dar continuidade a este trabalho, sugiro que...

Figura 2 – Avaliação intermédia do diário colaborativo (adapt. de Moreira, 2008a)

É possível, pois, retirar algumas ilações da leitura e análise dos diários elaborados e das respostas das professoras a este documento:

*O diálogo, o questionamento e o confronto de perspectivas possibilita a co-construção do conhecimento:*

O que mais me tem marcado nesta experiência é... O quão enriquecedora e útil esta experiência é. Embora estivesse curiosa, não percebi inicialmente de uma forma clara como isto me ajudaria a conhecer-me melhor e a melhorar. (F., Avaliação intermédia, Janeiro 2009).

E a reflexão, a sua prática, ainda que não diária, é uma ajuda para nós mesmos nos avaliarmos como pessoas que somos, indivíduos/ profissionais dentro e fora da sociedade. (J., Diário colaborativo, Fevereiro 2009)

*O diário colaborativo oferece novas vias de reflexão e acção:*

Estou consciente que no primeiro ano cometi alguns erros e, de certeza, que daqui a alguns anos vou dizer o mesmo sobre as minhas atitudes de agora. (M. M., Diário colaborativo, Outubro 2008).

Penso que aprendi a parar frequentemente para pensar no que tenho feito e fazer um balanço. (M. B., Avaliação intermédia, Janeiro 2009).

O diário colaborativo é uma estratégia com potencial na quebra do isolamento profissional:

Mais uma vez, saliento que o nosso diário mensal também me tem ajudado bastante, pois sinto que não estou sozinha nesta árdua, porém gratificante, tarefa de ensinar. (M. M., Diário colaborativo, Novembro 2008).

O que mais me tem marcado nesta experiência é a troca de desabaços, ideias e experiências. Acho que chegamos à conclusão de que afinal todas estamos no mesmo barco, com as mesmas dúvidas, preocupações e experiências. (M. B., Avaliação intermédia, Janeiro 2009).

Durante a semana, apenas me encontro com a J. nas escolas e por vezes com a M. B., porém sinto que estou um pouco com todas, graças a este diário. (M. M., Diário colaborativo, Maio 2009)



## *A reflexão dialógica permite (des)(re)construir a prática pedagógica:*

Hoje em dia a realidade apresenta-se de maneira diferente e se calhar nós é que temos de nos encarar e encarar o processo de ensino-aprendizagem de maneira diferente. (M. B., Diário colaborativo, Outubro 2008).

Penso que aprendi... que a reflexão é extremamente necessária no nosso crescimento enquanto professores, pois só assim podemos melhorar as nossas práticas lectivas, desenvolvendo novas estratégias e superando dificuldades. (F., Avaliação intermédia, Janeiro 2009).

Por isso, este período vou estar mais atenta com as minhas turmas. Não quero cometer os mesmos erros. E tenho de encontrar novas estratégias para algumas delas. (M. M., Diário colaborativo, Janeiro 2009).

O diário colaborativo contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno:

(...) precisamos de conhecer bem os nossos alunos; quais são as suas inteligências? O que os aborrece? O que os motiva? Como aprendem bem? O que precisamos de melhorar? O que é que eles precisam? São estas questões que devemos estar sempre a perguntar a nós próprias quando estamos a leccionar porque somos “an outsider looking in”.» (C., Diário colaborativo, Janeiro 2009)

Aprendemos, ainda que tarde, que é muito importante, como referes, dar autonomia aos alunos. Ao fazê-lo, estamos a dar-lhes espaço, independência e tempo para pensarem e reflectirem (ou não) acerca do seu processo de ensino-aprendizagem. Nós, como alunos, não tivemos essa oportunidade, e como seria crucial! (J., Diário colaborativo, Abril 2009)

Temos que valorizar os nossos alunos e passar-lhes valores importantes para o seu futuro porque eles serão o retrato daqueles que vêem. A autonomia é sem dúvida um desses valores e, tal como a F., gostava de ter mais ideias para a pôr em prática. Admito que ainda me sinto um pouco presa ao sistema em que o professor é o centro e creio que está na hora de melhorar. Aceito sugestões e experiências. (Ma., Diário colaborativo, Abril 2009)

## Conclusões... fusão das várias vozes

Considero que as professoras começaram a problematizar e a «ficarem mais vezes desconfortáveis» com a sua rotina. Puderam pensar para (e depois de) agir, agir a pensar e mudar...

É também visível que podem confiar, e que pedir ajuda a outras “vozes” ajuda a adoptar um rumo mais inovador. É notório que desenvolveram uma “amizade crítica” como «um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, para que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos» (Day, 2001: 158). Aprenderam a auto-regular o seu desempenho e as suas práticas, reconhecendo agora o papel fundamental da reflexividade, embora de forma pouco consciente, e fazendo jus ao conceito “co-supervisão” enquanto processo de regulação colaborativa e emancipatória. Para a autora, a análise do diário colaborativo permitiu compreender melhor a acção das professoras contrastando com outras formas de agir e compreender o ensino e a aprendizagem.

Apesar de tudo, esta estratégia impôs algumas limitações e/ou problemas, nomeadamente a falta de tempo ou a motivação para fazer registos de uma forma continuada, limitações que podem, como já referido, constranger a regularidade da escrita (Moreira & Ribeiro, 2009). Exemplo desta situação foi o facto de uma professora não ter construído qualquer entrada, alegando falta de tempo e disponibilidade para participar nesta experiência, apesar de responder à maior parte das entradas das outras professoras. No entanto, estes constrangimentos pareceram ultrapassados, uma vez que as professoras solicitaram muitas vezes as respostas das colegas, curiosas por saber e comparar as suas reflexões com a maior brevidade possível pois faziam as suas entradas logo nos primeiros dias de cada mês.

Pode-se concluir que a construção deste diário colaborativo teve um impacto muito positivo nas práticas das professoras e na minha própria acção e pensamento enquanto coordenadora/supervisora das AEC's neste agrupamento de escolas, uma vez que considero que o meu papel teve que passar pela sensibilização para a reflexão e para processos de questionamento das práticas, visando a (des)(re)construção do conhecimento profissional das professoras que comigo trabalharam.

Neste processo as vozes da coordenadora/supervisora e das professoras fundiram-se numa só, permitindo quebrar silêncios e desvelar o Eu mais profundo e a sua orientação e abertura ao Outro (Moreira *et al.*, 2006: 143):

Mas saímos fortalecidas, porque nos sentimos acompanhadas e amparadas. Sentimos que não estamos sós. E este efeito “boomerânico”, este vaivém de dúvidas, dilemas, dificuldades, constrangimentos, alegrias e tristezas faz-nos crescer.

Vemos outras visões, ouvimos outras vozes, temos outras sensações...

Crescemos enquanto pessoas e profissionais porque esquecemos o branco e preto em que vivemos e começamos a ver outras cores, deixamos de ser um instrumento para fazermos parte de uma orquestra, deixamos de ser uma voz para nos tornarmos num coro...

(Ângela, Maio 2009)

## Referências

- Bailey, K. M. (2005). Promoting our own professional development through reflective teaching journals. FIPLV World News. Nº 62. In <http://www.fiplv.org/news/62> (Acedido em 07/10/2008).
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. M. English & M. A. Gillen (Eds.), *Promoting journal writing in adult education. New directions in adult and continuing education*, 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9-18. In [http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db\\_31\\_boud\\_in\\_english.pdf](http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_31_boud_in_english.pdf) (Acedido em 15/10/2008).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fenwick, T. J. (2001). “Responding to journals in a learning process”. In English, L. M. & Gillen, M. A. (Eds.). *Promoting journal writing in adult education. New directions in adult and continuing education*. Nº 90. San Francisco: Jossey-Bass, 37-47.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Moreira, M. A. (2008a). Avaliação da tarefa de escrita do diário de formação. Documento de apoio à leccionação da disciplina de ASPELE, Braga, U.M., policopiado.
- Moreira, M. A. (2008b). Issues of voice in teachers’ collaborative journals. In *International Yearbook on Teacher Education. 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching*. Wheeling: ICET, CD ROM, 759-768.
- Moreira, M. A., Durães, A. C. & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 129-150.
- Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting, and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-80.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.



# Cap. V. Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação

---

Flávia Vieira \_ Universidade do Minho

## 1. Da experiência ao conhecimento: o lugar da escrita

[1]

Writing teaches us what we know, and in what way we know what we know. As we commit ourselves to paper we see ourselves mirrored in this text. Now the text confronts us. We try to read it as someone else might, but that is actually quite impossible, since we cannot help but load the words with the intentions of our project. (van Manen, 1990: 127)

É exactamente isto que sinto quando escrevo sobre a minha experiência de formadora, como agora, nesta narrativa, onde o *meu projecto* é escrever sobre a escrita de diários na formação de professores, mas é também mais do que isso – é explorar a possibilidade de construir conhecimento pedagógico através da escrita, como se só ela me pudesse ensinar o que sei, e de que forma sei aquilo que sei. Foi este poder da escrita que quis que os meus alunos-professores também experienciassem quando lhes propus construir um diário de formação.

[2]

Yet, the text says less than we want, it does not seem to say what we want: we sigh: “Can’t we do better than this? “This is no good!” “We are not coming to terms with it.” “Why do we keep going when we are not getting anywhere?” “We need to scrap this.” “Let’s try it again that way.” (ibidem)

Também sinto isto: muitas vezes o texto diz menos do que o que queremos. Obriga-nos a rever e clarificar o que queremos. Mas às vezes também diz mais do que queremos. E de novo nos obriga a rever e clarificar o que queremos. E é nesse espaço de imprecisão e de indecisão que ele se vai (re)construindo, e com ele o nosso pensamento e o nosso conhecimento.

[3]

Writing gives appearance and body to thought. As it does, we disemboddy what in another sense we already embody. However, not until we had written this down did we quite know what we knew. Writing separates the knower from the known (...), but it also allows us to reclaim this knowledge and make it our own in a new and more intimate manner. (ibidem)

*A ideia do diário como lugar de transformação situado entre o privado e o público* pairava na minha mente há algum tempo e era real dentro de mim, mas precisava de me separar dela através da escrita para que ela pudesse ganhar uma *nova* existência e assim a pudesse reclamar de forma mais *íntima*. Por isso escrevi este texto.

A ideia tem uma origem precisa, num comentário produzido por um dos professores (FR) sobre um primeiro texto que redigi sobre a mesma experiência (Vieira, 2009a), no qual ele sugere que o diário nos situa num espaço de “semi-intimidade” e “pública timidez”, as quais podem “configurar uma limitação séria ao carácter emancipatório da escrita reflexiva”. Contudo, e como escrevi nesse texto a propósito do seu comentário, é talvez nesse espaço de transição entre o privado e o público que se move toda a pedagogia que queira ser emancipatória.

[4]

Writing constantly seeks to make external what somehow is internal. We come to know what we know in this dialectic process of constructing a text (a body of knowledge) and thus learning what we are capable of saying (our knowing body). It is the dialectic of inside and outside, of embodiment and disembodiment, of separation and reconciliation. (ibidem)

Construir conhecimento sobre a pedagogia da formação, como pretendendo com este texto em relação à prática do diário, implica esta dialéctica. Implica, portanto, um vai-vém entre o privado e o público, situando-se num espaço intermédio indefinível, de que só o autor (eu) terá maior consciência. É nesse espaço que este texto se desenha. Foi também nesse espaço que os diários de formação dos alunos se desenharam.

## 2. Escrever dialogicamente

Este livro centra-se nos diários colaborativos como exemplos de escrita dialógica. Como afirma Moreira (2008), trata-se de uma prática que pode favorecer um paradigma crítico na formação de professores, dando voz aos participantes, propiciando a reconstrução e o escrutínio das relações de poder, e promovendo a emancipação profissional.

Contudo, a minha narrativa não se centra prioritariamente na escrita colaborativa, embora ela integre a experiência a que me reporto, realizada em 2007/08 com vinte e três alunos-professores na disciplina de Avaliação das Aprendizagens, do 2º semestre do curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Avaliação, da Universidade do Minho<sup>1</sup>. Nessa experiência, os alunos produziram um “diário da disciplina”, cujo único requisito era que incidisse em questões de avaliação das aprendizagens (incluindo a sua própria avaliação). Acordámos que cada aluno redigiria um número mínimo de oito entradas. Cada diário foi comentado por mim e por um colega da turma em dois momentos do semestre, constituindo um dos elementos de avaliação. Em simultâneo, redigi um diário pessoal como estratégia de auto-supervisão, tendo partilhado algumas entradas com os alunos<sup>2</sup>.

Como dizia, esta narrativa não se centra prioritariamente na escrita colaborativa enquanto objecto de análise, mas antes no diário como lugar de transformação situado entre o privado e o público. No entanto, procuro construir a narrativa de forma *dialógica*, convocando excertos dos diários, o meu e o dos alunos, e formulando conjecturas na sua interpretação. Neste sentido, crio um diálogo através da escrita, triangulando diferentes vozes: as dos alunos e a minha, no segundo caso em duas posições – a de formadora-diarista e a de formadora-narradora. Há ainda as vozes dos autores que aqui e ali são referidos, por mim ou pelos alunos. Portanto, o texto é também acerca da escrita dialógica enquanto *modo de narrativizar e compreender a pedagogia da formação*, pressupondo-se que todo o conhecimento pedagógico é uma construção social que necessariamente (embora nem sempre de forma consciente) incorpora a voz do Outro.

---

1 \_ Esta experiência foi realizada no âmbito do projecto *Transformar a pedagogia na universidade: reflectir, (inter)agir, reconstruir* (2007-2009), que coordenei e que se integra na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas* (UM, CIEd).

2 \_ A experiência envolveu outras estratégias narrativas para além da construção de diários (v. Vieira, 2009a), embora aqui me centre apenas algumas dimensões desta prática.

Ao recuperar excertos dos diários, afastar-me das intenções dos diaristas, já que “compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou” (Ricoeur, 2009: 106); ou ainda, “ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar sobre as palavras*. Ler é reescrever o que estamos lendo” (Freire e Shor, 1986). Nesta perspectiva, reler o que eu e os alunos escrevemos conduz-me à interrogação das palavras em relação com os contextos da escrita, e portanto à interrogação dos contextos que determinaram as palavras. Há, portanto, um outro diálogo que se estabelece, entre as palavras ditas e o contexto de enunciação.

Analisar a prática do diário de dois ângulos: as tensões resultantes da sua (in)definição enquanto prática de aprendizagem e de avaliação (ponto 3) e as suas potencialidades enquanto instrumento de problematização do conhecimento, neste caso acerca da avaliação (ponto 4). Em ambos os casos se equaciona o lugar da escrita entre o privado e o público como lugar de transformação.

### 3. Escrever para quê? A (in)definição do diário como prática de aprendizagem e de avaliação

Ao longo da minha prática de formadora no contexto de cursos de pós-graduação destinados a professores, tenho vindo a desenvolver uma pedagogia centrada na indagação da experiência, o que se baseia no reconhecimento e actualização de uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (Dewey, 1963: 25), ou seja, uma “educação da, através da e para a experiência” (op. cit.: 29). Contraria-se, desse modo, a hegemonia do conhecimento académico e criam-se condições para a negociação de decisões sobre o *que* conhecer e *como* conhecer (Vieira, 2009b/c).

Uma pedagogia da experiência requer a análise do vivido, não só da parte dos formandos mas também dos formadores, o que pode ser potenciado através da sua narrativização. Escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos de natureza reflexiva – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos, tornando público o que era privado e potenciando outras leituras. Enquanto método de indagação da prática e construção de conhecimento, a narrativização da experiência não pretender chegar a uma verdade absoluta ou definitiva (Webster & Mertova, 2007).



Deste modo, afasta-se de outros métodos mais convencionais: reconhece a relação estreita entre pensamento, acção e contexto, valoriza a construção (inter)subjectiva de significados, recusa a objectividade ou neutralidade do conhecimento e institui-se, sobretudo, como forma de auto-estudo.

Ao propor aos alunos a escrita de um “diário da disciplina”, tinha consciência das suas potencialidades e constrangimentos enquanto prática de aprendizagem e de avaliação, situada entre o privado e o público:

---

### **Entrada nº 1, 26 de Fevereiro de 2008**

(excerto do meu diário da disciplina de Avaliação das Aprendizagens)

---

#### *Porquê propor o diário?*

Fundamentalmente, parece-me que poderá representar um bom instrumento de *regulação das aprendizagens* através do qual cada aluno poderá definir para si próprio o que é mais relevante para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. O meu terá uma função semelhante, embora na perspectiva de formadora. (...) Na selecção dos objectos de reflexão revelar-se-ão as suas prioridades, aquilo que por algum motivo capta a sua atenção e porquê, contrariando-se o habitual desconhecimento acerca de como os alunos *se apropriam do currículo de formação*. Por outro lado, e estando o diário relacionado com o objecto da disciplina e portanto com questões da avaliação das aprendizagens, ele será, como escrevi no programa, “uma estratégia de des/reconstrução discursiva de imagens e práticas de avaliação”, tendo como universo de referência a experiência de formação e a sua relação com os contextos profissionais. Interessa-me *criar espaços de reflexão sobre a avaliação*, e o diário terá aí um papel importante.

Como já utilizei a estratégia do diário de disciplina em anos anteriores, tenho uma expectativa positiva quanto aos seus resultados. Contudo, é a primeira vez que ele vai ser um objecto *partilhado* (...), avaliado por cada aluno e por mim no âmbito do portefólio, e isto constitui um novo desafio. Teremos de acertar critérios de qualidade e construir um instrumento de (auto-)avaliação consensual, e essa será uma das nossas tarefas. Um dos dilemas que antevejo é: *Como conciliar a reflexividade e a autenticidade necessárias com a função de avaliação? Ou seja, como garantir que o diário tenha uma função formativa quando vão ser definidos critérios de qualidade com efeitos na sua avaliação e classificação?*

Até agora tenho evitado este problema, considerando que a escrita do diário era uma tarefa pessoal e privada, traduzida numa classificação igual para todos os que a realizassem, independentemente do que escrevessem, e fazendo apenas uma avaliação anónima das suas potencialidades e problemas num questionário final.

Contudo, e como digo no programa da disciplina,

“Sendo a avaliação das aprendizagens uma prática especialmente difícil e controversa, sujeita a diversas interpretações e geradora de conflitos, pretende-se explorar a dissonância, a contradição, o dilema e a dúvida como modos de desocultar e escrutinar crenças e interesses que essa prática (não) serve, e também como estratégias de interrogação do que parece ser tacitamente aceite e pouco questionado, quer ao nível conceptual (por exemplo, “avaliação formativa” ou “qualidade como excelência”), quer ao nível das práticas (por exemplo, a associação entre avaliação e qualificação ou a avaliação como sanção/ prémio).”

Parece-me que a opção tomada relativamente ao diário se inscreve nesta orientação. Decidi finalmente enfrentar o dilema e encarar a incerteza desta opção, esperando que os alunos me auxiliem na construção de um caminho que dê resposta a dois dos objectivos definidos também no programa da disciplina: “Problematizar discursos, pedagogias e contextos da avaliação das aprendizagens, equacionando os seus dilemas e (im)possibilidades” e “Reconstruir teorias e práticas pessoais de avaliação das aprendizagens”.

Uma das hipóteses de trabalho consiste em ir reflectindo acerca das competências que a escrita do diário mobiliza, e também das dificuldades que coloca, e definir a partir daí uma espécie de guião de *monitorização* do diário que apoie a sua avaliação, sem que esta se transforme num instrumento de coacção ou controlo do discurso reflexivo, e muito menos num instrumento discriminatório que rotule as reflexões como boas ou más e, assim, rotule também os alunos como bons ou maus sujeitos reflexivos.

A questão central, tal como a vejo neste momento é: *como promover o potencial emancipatório da escrita reflexiva?* Na proposta de avaliação entregue hoje, e a propósito desta questão, incluí uma citação de van Manen (1990):

“A escrita é o método. (...) O escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa própria profundidade.”

Disse aos alunos que cada um de nós terá de ir compreendendo a sua própria profundidade através da escrita. Mas como conciliar este propósito, que me parece central, com a função do diário como elemento de avaliação? Será possível? O que vamos ganhar e perder? Estas são perguntas às quais teremos de estar todos atentos e para as quais teremos de encontrar respostas.

Partilhei com os alunos a primeira entrada do meu diário, que inclui o excerto acima apresentado, e discuti com eles o dilema que aí coloco. Nenhum de nós tinha uma ideia clara sobre o caminho a seguir, embora concordássemos que o diário deveria ser objecto de uma avaliação formativa. Ao longo das aulas, fomos negociando formas de a concretizar e acabámos por decidir que essa avaliação não teria efeitos na classificação. Esta seria fixa (cinco valores), desde que cumpridos alguns requisitos – mínimo de oito entradas, comentário de um colega a meio e no final do semestre (por entrada) e auto-avaliação final com base nas seguintes questões, acordadas entre nós e que seriam a base da minha apreciação intermédia e final:

---

*O diário...texto de aprendizagem sobre a avaliação das aprendizagens...*

- Apresenta um discurso claro, organizado e coerente?
- Apresenta ideias pertinentes, fundamentadas e consistentes?
- Estabelece relações entre a teoria e a experiência?
- Revela posições pessoais, sentido crítico e capacidade de problematização?
- Reflecte percursos de auto-regulação da aprendizagem?
- Espelha o “eu” do autor, afirmando a sua identidade de modo autêntico, criativo e (auto-) crítico?

---

(Excerto do doc. pedagógico *O que confere qualidade ao diário*, 2008)

Apesar de discutirmos os critérios de qualidade do diário e decidirmos que ele seria avaliado apenas com fins formativos, permanecia um sentimento de indefinição em torno do seu âmbito e natureza. Vejamos um testemunho:

Num contexto de formação profissional, qual deverá ser o âmbito das reflexões a incluir no diário? Partindo do pressuposto que emana das orientações fornecidas na disciplina de Avaliação de Aprendizagens, todos os temas podem ser alvo de análise e reflexão. Mas estas reflexões devem ser “viradas para dentro”, orientadas simplesmente pelas percepções pessoais, dando conta dos epifenómenos de (des)construção de concepções e aprendizagens, ou, pelo contrário, devem ter preocupações de documentação do confronto entre as “velhas” e as “novas” concepções/ aprendizagens? Podem ou devem ser efectuadas num registo intimista, familiar, emancipatório, ou mais formal, orientado para a leitura externa e – na falta de melhor termo – para a prestação de contas sobre as aprendizagens?

Decorrente desta opção, existe, ou não, o risco de o diarista não escolher o melhor percurso, interpretar erradamente as conclusões, não acrescentar o valor exigido à sua formação ou, perante uma orientação externa mais enérgica, não promover o seu desenvolvimento profissional nas vertentes que mais desejaria, constranger-se ou, pior, refugiar-se no desempenho que se espera e não naquele que deseja? (FR, diário da disciplina, 07.04.2008)

A dificuldade de opção entre um estilo “intimista, familiar, emancipatório” ou “mais formal, orientado para a leitura externa” decorre do facto do diário se situar entre o privado e o público e prende-se com o dilema que eu coloco no meu diário: *Como conciliar a reflexividade e a autenticidade necessárias com a função de avaliação?* A este propósito, Boud afirma (2002: 16):

The conventions of assessment demand that students display their best work for it to be judged. Students therefore are interested in portraying themselves in the best light possible. It is in their interest to demonstrate what they know and disguise what they do not know – an attitude that is quite the opposite of that required for reflection. Reflection involves a focus on uncertainty, perplexing events, and exploration without necessarily knowing where it will lead. It is in the interest of learning that writers express their doubts, reveal their lack of understanding, and focus on what they do not know. Consequently, there is a tension between assessment and reflection that must be addressed in all courses where it may arise.

A tensão entre reflexão e avaliação, mesmo que esta seja formativa e sem efeitos na classificação, dificilmente se desvanece. No caso desta experiência, as posturas dos alunos sobre esta questão foram diversificadas. Vejamos dois exemplos extremos:

Há forma de avaliar mais justa do que aquela que presencia a voz do nosso raciocínio? Penso que não e por isso acredito que o diário será uma ferramenta de Avaliação bastante fiel e coerente sobre o que de facto foi ou não atingido no decorrer do meu (nosso) percurso. (...) se conseguir espelhar nos meus registos as coordenadas do meu pensamento, das minhas perspectivas, admito que este possa ser o exercício intelectual mais complexo e emotivo de todas as actividades académicas que até hoje realizei, porque mais do que um testemunho do meu conhecimento, o diário é sempre o desenho de um resultado de emoções, de um corpus de sentimentos. (EC, diário da disciplina, 02.03.2008)

Nunca escrevi um diário, nunca tive necessidade de o fazer. Continuo a não sentir. Uma vez que é objecto de avaliação resultante de um processo *negociado*, aqui vai... (MA, diário da disciplina, primeira entrada, s/ data)

O segundo aluno mantém a sua resistência até ao final do semestre, escrevendo na última entrada do seu diário:

(...) qualquer actividade caracterizada por uma *negociação-imposta*, sem que se vislumbre o objectivo pretendido, cria algumas resistências, que infelizmente (no meu caso) se mantiveram até ao final. Obviamente o meu empenho nestas circunstâncias foi o *mínimo necessário*. (...) Apesar de tudo, foi uma experiência diferente, que me “obrigou” a escrever, mas essencialmente a reflectir. (MA, diário da disciplina, última entrada, s/ data)

Para este aluno, a escrita do diário constituiu, sobretudo, uma actividade de prestação de contas, na qual o investimento pessoal foi “o mínimo necessário”. Pude confirmar, na leitura do que ele foi escrevendo, um certo apagamento do discurso privado, apesar da frontalidade com que coloca a sua resistência a esta prática. Casos como este remetem-nos para um dos paradoxos de uma pedagogia que quer ser emancipatória – a imposição de regimes de verdade que podem não ser os dos alunos, e que apesar de serem pensados *em favor* deles, podem instituir-se de alguma forma contra eles.

A dificuldade de revelação do mundo privado tornou-se evidente quando li os diários a meio do semestre e verifiquei que alguns alunos haviam optado por uma escrita impessoal que assumia duas formas distintas: relato descritivo de aulas e síntese de leituras efectuadas. Por outras palavras, tornavam público o que já era do domínio público, sem se implicarem em práticas de natureza (auto-)reflexiva.

---

### **Entrada nº 8, 21 de Maio de 2008**

(excerto do meu diário da disciplina de Avaliação das Aprendizagens)

---

Há diferenças quanto às questões da criticidade, problematização e relação teoria-experiência, aspectos que integram os parâmetros de avaliação do diário. Alguns [diários] são sobretudo descritivos ou colam-se às ideias das aulas ou dos autores lidos, embora a maioria tenha um registo mais pessoal. A este propósito, aconteceu que duas alunas me apresentaram um conjunto de reflexões teóricas desgarradas da disciplina, embora sobre avaliação das aprendizagens, que mais pareciam partes de um

trabalho teórico. Uma delas, quando conversávamos sobre a minha surpresa perante sucedido, afirmou que supusera que não poderia expressar opiniões pessoais e que era a primeira vez no curso que isto acontecia. Algumas colegas presentes não só não discordaram como pareceram concordar com o que ela dizia e me deixou espantada. É claro que os alunos exageram nestas coisas, generalizam talvez abusivamente (como sempre tendemos a fazer neste tipo de coisas), mas o facto é que já tinha sentido esta questão na aula, e são vários os alunos que no seu diário enfatizam o valor do diário na expressão pessoal, como uma espécie de “novidade” na sua formação.

---

Os alunos nem sempre estão preparados para romper com uma tradição de escrita académica onde o seu “eu” é silenciado em nome da “objectividade do conhecimento”. Como refere Karlsson (2008: 46), “the discursive practices of school are always with us when we write: we do not want to be excluded, we do not wish to produce texts that are not considered worthy by our perceived readers, especially by readers who so often count as the significant others in our educational histories, such as teachers”. Paradoxalmente, este medo da exclusão pode perpetuar formas de construção de conhecimento contrárias à auto-descoberta e à problematização da realidade, como se esta existisse fora de nós para ser descrita de modo objectivo e neutro.

O divórcio entre o privado e o público constitui, talvez, uma das práticas mais enraizadas no meio escolar, com efeitos no modo como os alunos entendem e realizam as tarefas académicas. Neste caso, alguns alunos não sabiam como escapar a uma noção escolarizada de “escrita válida” e “conhecimento válido”, mesmo quando já tinham alguma experiência de escrita pessoal. Essa experiência, desenvolvida fora do contexto escolar e na esfera privada, afigurava-se-lhes subitamente inútil no contexto formativo, o que provocava receios e incertezas quanto a como *escrever e sobre o quê*:

Este processo de reflexão escrita em forma de diário é um pouco complexo para mim, admito. Nunca tive o hábito de escrever um diário, nem na minha infância, nem no meu tempo de adolescente... Contudo, isto não significa que nunca tenha escrito para mim, mas como digo era só para mim, para me ajudar a reajustar pensamentos, desabaços, lamúrias, alegrias, textos esses que se foram perdendo entre folhas perdidas, cadernos velhos, formatações de computadores, disquetes perdidas... Hoje retomo um exercício de escrita introspectiva de foro pedagógico-didáctico, confesso que nunca me tinham feito um desafio deste género, também não sei se vou gostar, qual vai ser a minha reacção perante uma

folha em branco ou se as reflexões serão com o conteúdo e estrutura pretendida, será um desafio que assumirei hoje sem grandes expectativas e com algumas reticências. (...) Espero retomar o hábito da escrita e conseguir corresponder às expectativas da tarefa, não sei quando sentirei a necessidade de escrever sobre a prática de ensino-aprendizagem nem sobre os conteúdos programáticos abordados na sala de aula, mas ficam as páginas em branco para novas entradas. (MP, diário da disciplina, 03.03.2008)

De uma forma ou de outra, a (in)definição do diário como texto de aprendizagem e avaliação prende-se com as relações de poder em contexto pedagógico. Qualquer que seja a metodologia de ensino do professor, os alunos desejam corresponder às suas expectativas. É um desejo legítimo. De acordo com Perrenoud (1995), trata-se de identificar os “sinais exteriores de competência” que garantam uma avaliação favorável. Porém, quando se abre espaço à sua participação na construção do currículo, esses sinais de competência passam a ser mais difusos e menos uniformes ou formatados, o que coloca incertezas que podem ser difíceis de enfrentar:

(...) se por um lado estou entusiasmada pela possibilidade de negociar, de ter “voz” na definição de regras de avaliação, por outro estou apreensiva por negociar sobre algo [o diário] completamente desconhecido para mim. E não há nada mais angustiante do que ser avaliado por um instrumento que em nada me é familiar. Contudo, e como o processo de negociação ainda não terminou, estou convicta de que no seu decorrer tornar-se-á possível compreender melhor as tarefas propostas e deste modo definir melhor os critérios de avaliação. (SS, diário da disciplina, 07.04.2008)

A propósito do poder do professor, Tan afirma (2004: 660-661):

(...) power should be appreciated for its productive pedagogical potential. It is not simply an evil to be shunted away in order for students to learn freely. Power is always present, whether it is envisaged to be with individuals, hegemonies or discourses. The focus instead should be on exploring how power in requisite professions or discourses can be used for the benefit of students. Such an exploration obviously should involve the learners.

Embora concorde com esta perspectiva e procure usar o meu poder de forma a potenciar a emancipação dos alunos, tal não significa que esta opção seja automaticamente validada por eles, sobretudo se

as propostas que faço são pouco familiares, como era o caso do diário da disciplina. Nestas circunstâncias, a sua possibilidade de contestação ou aceitação das propostas é condicionada pela dupla posição de desvantagem em que se encontram: são alunos e desconhecem o que lhes é apresentado como uma “boa” prática. Assim, a sua adesão baseia-se, numa primeira instância, na condição de alunos a quem compete aceitar as propostas do professor e, eventualmente, na crença de que o professor sabe o que faz. Na fase inicial do semestre, em que o diário se impôs a estes alunos como prática escolar, estou certa de que eles não eram capazes de antever com clareza os seus propósitos, o que levou alguns a desenvolver estratégias de sobrevivência ou resistência que foram explicitando, oralmente ou na escrita, e que fomos discutindo em aula, pondo a nu os dilemas que surgiam e tentando problematizá-los à luz das experiências vividas.

A resposta à questão “Escrever para quê?” foi sendo encontrada à medida que os alunos foram escrevendo. Através das dificuldades encontradas, a (in)definição do diário como texto de aprendizagem e avaliação gerou movimentos de desaprendizagem de modos de escrever e construir conhecimento, conduzindo os alunos a uma certa libertação face a práticas mais convencionais, nomeadamente pela procura de uma voz que se situasse entre o privado e o público. Embora isso fosse mais evidente nuns casos do que noutros, todos reconheceram o poder transformador do diário enquanto instrumento de expressão e revelação do “eu”, de auto-regulação e (re)construção da aprendizagem, e de diálogo com o “outro”.

Uma das dimensões dessa transformação reporta-se à explicitação de posições pessoais face a teorias de avaliação, nomeadamente através de comentários a textos lidos e discutidos em aula. No ponto seguinte ilustro este efeito do diário, o qual representa uma dimensão importante da sua localização entre o discurso privado e o discurso público, desta vez acerca dos conteúdos curriculares.



## 4. Problematizar o conhecimento: dizer o que se pensa acerca do que outros dizem

Uma pedagogia da experiência tem implicações no modo como se estabelecem relações entre teorias pessoais e públicas<sup>3</sup> no processo de construção do conhecimento. Como referi acima, verificaram-se dificuldades a este nível, nomeadamente pela interiorização de uma visão positivista do conhecimento. Como sugere Kincheloe (2003: 7), “The technicist, positivist tradition of producing knowledge (...) seeks to provide a timeless body of truth. This so-called ‘formal knowledge’ is not only unconnected to the world but separate from issues of commitment, emotion, values, and ethical action”.

Promover leituras *críticas* torna-se particularmente difícil quando os alunos têm esta visão positivista do conhecimento, que os leva a assumir uma posição relativamente passiva face aos textos de autor, *caminhando* sobre as palavras ou voando sobre elas, raramente reescrevendo o que estão lendo (Freire e Shor, 1986). Assim, em vez de dizerem o que pensam acerca do que outros dizem, reproduzem o que é dito, assumindo a autoridade de um conhecimento externo face ao qual não se posicionam, pelo menos de forma explícita. Esta postura de sujeição às teorias públicas é reforçada no meio académico, onde muitos formadores silenciam a voz dos alunos e trabalham essas teorias como corpos de conhecimento intocáveis. Contrariar esta prática tem implicações na escolha dos textos a ler e discutir.

---

3 \_ Com base em Griffiths & Tann (1992), define-se aqui a “teoria pessoal” (ou “teoria privada”) como o conhecimento que cada um de nós constrói em estreita relação com a sua experiência de vida pessoal, e que no caso dos professores é um conhecimento eminentemente prático e de uso local; a expressão “teoria pública” refere-se ao conhecimento produzido com base na investigação, nomeadamente no meio académico, e tornado público com propósitos de expansão, generalização ou universalização. Esta distinção baseia-se, portanto, nos modos de produção de conhecimento e nos usos que se dá ao conhecimento produzido, embora seja discutível. Por exemplo, este texto pode ser visto como um exemplo de “teoria pública”, mas constrói-se na base da minha “teoria pessoal”. Na verdade, prefiro encará-lo como “teoria pessoal” que torno “pública”, e que incorpora elementos de outras teorias “pessoais” e “públicas”. Em todo caso, a distinção feita, embora um tanto simplista, tem-se revelado útil nos contextos de formação, sobretudo para evidenciar a prioridade do conhecimento pessoal e problematizar o papel do conhecimento público na sua (re)construção.

---

## Entrada nº 4, 6 de Abril de 2008

(excerto do meu diário da disciplina de Avaliação das Aprendizagens)

---

Tenho vindo a confirmar, ao longo do tempo, que a melhor forma de promover uma *leitura crítica* é fornecer *textos críticos*, e que com estes textos a leitura que fazemos se estende necessariamente às nossas teorias pessoais, abalando-as o suficiente para que não sejam mais as mesmas, ou pelo menos obrigando-nos a mudar o ângulo de visão que normalmente adoptamos, o que já é importante.

---

Quando falo de *textos críticos*, refiro-me a textos que apresentam visões que interrogam a educação, problematizando discursos ou práticas dominantes e naturalizados, textos que assumem posições controversas e provocadoras, ou que lançam polémica sobre um determinado assunto partindo de pressupostos conservadores e oferecendo perspectivas “politicamente incorrectas” segundo um determinado quadrante de pensamento (a ideia do “*eduquês*”, de Nuno Crato, é um exemplo disto no seio da comunidade educacional).

Assim, quando proponho leituras aos meus alunos, baseio as minhas escolhas nas minhas reacções aos textos e naquilo que antevejo poderem ser as suas, encarando as teorias públicas como instrumento de transformação pessoal. Quando discuto esses textos na aula, costumo partir das suas leituras pessoais: o que lhes pareceu importante e porquê. A partir daí, procuramos pontes com as suas experiências profissionais, leituras anteriores, conteúdos da disciplina, tarefas que no seu âmbito se encontram a realizar... Ou seja, um texto é sempre um pretexto para um diálogo através do qual se vai desenhando o currículo-em-acção, numa lógica de “interpretação e recomposição” e não de “acumulação e duplicação” do conhecimento, esperando-se que a dinâmica entre os saberes “científicos” e “experienciais” favoreça mudanças (Correia, 2003).

Nos diários dos alunos, emergiram movimentos de problematização do conhecimento acerca da avaliação das aprendizagens, que ganharam amplitude pelo facto de os diários serem comentados por mim e por um colega. Como refere o FR, comparando este processo a uma “composição fotográfica” (por oposição a um “instantâneo”), “o comentário dá ‘profundidade’ ao diário, que o recoloca numa posição menos ‘estrábica’ para o autor. Afastando-o ligeiramente do autor, muda-se o enquadramento das perspectivas autorais e revela-se uma imagem mais ampla”.

Assim, *dizer o que se pensa acerca do que outros dizem* tem aqui dois sentidos: o diarista expressa ideias despoletadas pelas ideias do texto e o leitor comenta essas ideias ou expressa ideias relacionadas com as do diarista e/ou do texto. Em ambos os casos, tornam-se públicas posições privadas – partilha-se com outros o que se pensa sobre o que alguém diz –, mas também se tornam privadas posições públicas – fazem-se interpretações subjectivas do que alguém diz, num processo de apropriação pessoal onde se jogam a experiência e o saber anteriores do escritor/leitor. Desta forma, o diário navega entre o privado e o público, num espaço de cruzamento de olhares<sup>4</sup>.

Relativamente aos comentários externos, forneci as orientações apresentadas em seguida, salientando que eles poderiam ter várias funções, mas nunca sobrepor-se ao texto do diarista ou sobre ele tecer juízos de valor que não tivessem uma função formativa.

## [Doc. 2]

Qual a função do comentário externo?

“A diferença importante entre responder a um diário e trocar correspondência é que o autor do diário permanece no plano principal. Quem responde não ocupa um lugar idêntico na conversa, focando a sua atenção no processo e propósitos do escritor e não nos seus próprios interesses.” (Fenwick, 2001: 39, trad.)

<i>Servir de espelho</i>	Reagir positivamente a problemas/ dilemas identificados; confirmar ideias; apresentar casos/ exemplos pessoais relevantes; fornecer insights para a resolução de um problema...
<i>Problematizar</i>	Comentar, questionar, explorar ideias; apresentar uma perspectiva alternativa; propor exemplos, ideias ou perguntas que ajudem à clarificação; desafiar à reflexão...
<i>Orientar</i>	Retirar conclusões do que é dito; identificar pontos de viragem/ evoluções ao longo do diário; sugerir explorações futuras/ leituras; identificar aspectos conseguidos em função de critérios; fazer sugestões construtivas de melhoria...

(adaptado de Fenwick, 2001: 41)

(excerto do doc. pedagógico *Diário da disciplina*, 2008)

Vejam os excertos do diário da MP, comentado por mim e pelo colega FR<sup>4</sup>, onde se ilustra o potencial do diário na problematização do conhecimento. O registo da MP emerge da leitura de um capítulo de um livro de Perrenoud (1995), sobre as estratégias que os alunos desenvolvem face à avaliação e as suas implicações.

---

### MP, 2ª entrada (02.04.2008), comentada pelo FR e por mim

---

Esta semana a professora recomendou a leitura de um texto para casa que eu considere bastante pertinente, “Estratégias face à avaliação” de Philippe Perrenoud [1995, cap, VI], e sobre o qual eu gostaria de escrever umas breves ilações. O texto em causa suscitou-me algumas dúvidas, entre elas, o modo como a avaliação tem vindo a ser utilizada e até como eu a utilizei e utilizo enquanto aluna do mestrado em Avaliação...

Uma frase marcante para mim foi: “é impossível captar competências *directamente*” (p.137). Provavelmente, inconscientemente já me havia dado conta disso, até porque como aluna já me senti a “desempenhar um papel” mais adequado ou uma escrita “mais apropriada” para um(a) professor(a), mas lê-lo tão frontalmente fez-me questionar e ser induzida pela perspectiva Perrenoudiana de que toda a avaliação é duvidosa, não expressando um nível de conhecimento.

//Profª: Toda a avaliação é duvidosa, de facto. A questão está na extensão da dúvida, mas também em decidir se queremos lidar com ela como elemento intrínseco ao acto avaliativo, ou assumir que pode ser totalmente erradicada. Pessoalmente acho que não pode, mas também acho que a negociação da avaliação pode criar sentidos (inter)subjectivos para a avaliação, contextualizados e mais credíveis, e menos geradores de injustiças. Em todo o caso, há que manter sempre alguma dúvida, porque é a dúvida que nos obriga a estar atentos e evitar maiores erros. Acredito na dúvida como método de conhecer.//

//FR: Devo reconhecer que os textos de Perrenoud também me marcaram pela sua actualidade, pertinência e “violência”. Já tinha ouvido falar do autor mas nunca lera nenhum dos seus textos, nem o famoso “Não mexam na minha avaliação”. O que me parece mais curioso é a forma como Perrenoud conseguiu plasmar factos que são quotidianos, que todos vivemos na pele de alunos e professores, mas dos quais não tínhamos verdadeira consciência. Falo por mim, por nós e, correndo o risco de excessiva generalização, por todos quantos passam

---

4 \_ Os comentários eram intercalados (a cor diferente) no texto do diarista, como no caso aqui apresentado, ou registados numa coluna lateral a esse texto. No final do semestre, os alunos apresentaram o seu diário com os comentários.

e trabalham no ensino. A “violência” reside na frontalidade do autor e no confronto que somos levados a fazer com as nossas práticas; afinal a avaliação não é uma instituição, uma metodologia, um processo, uma técnica, o que seja, que se aproxime sequer da justiça que lhe atribuímos, é, bem pelo contrário, muito mais falível do que queremos acreditar. Como professores reconhecemos a validade dos argumentos, vemos desmoronar-se o sentido de uma das práticas que mais poder nos conferia, percebemos, como afinal, podemos ser enganados por esses “sinais exteriores de competência”. Aliás outro dos aspectos interessantes destes textos é a ideia de que, de facto, não interessa a nenhum dos actores a alteração do estado de coisas. Porque existe uma acomodação? Porque, aos alunos, é possível contornar a avaliação do que se faz? Porque se podem manter as desigualdades sociais? Porque os modelos de avaliação, assentes na medição e seriação, são o produto da sociedade em que vivemos?//

O paradoxo do saber e do parecer das aprendizagens dos alunos remeteu-me para as aulas do 1º semestre de Educação e Literacias, onde analisámos um texto de Jean-Paul Gee, “Discursos y alfabetizaciones” in *La ideologia en los Discursos. Lingüística Social e Alfabetizaciones*. Este texto aborda a problemática da Literacia, enquanto produto de aprendizagem que pode favorecer ou privar os alunos de saberes e de parecer saber. Por outro lado, os “sinais exteriores de competência” dirigiram o meu pensamento para um nível económico e financeiro, onde a frase “sinais exteriores de riqueza” se emprega frequentemente. Compara-se a aprendizagem dos alunos a um resultado estanque e contábil, que pode ser manuseado segundo a habilidade, mais do que conhecimento, por parte dos alunos. No texto de Gee (2005) é analisado um exemplo metafórico de um “índio autêntico” – as habilidades que lhe são conferidas, os acessórios que deve transportar, a postura a manter, os rituais a consagrar, etc.. Podemos converter o exemplo aos “jogos táticos” que os alunos de vez em quando têm de realizar para alcançar sucesso numa determinada disciplina ou com um determinado professor.

//Profª: Excelente trecho reflexivo este: intertextual, crítico e relacionado com a experiência...//

//FR: A propósito deste último parágrafo, lembrei um exercício efectuado numa das aulas desta disciplina que consistia em elencar características da avaliação. Para além de juízo, medição, emancipação, poder, orientação, etc., uma das características da avaliação também será a estratégia?//

---

O papel da escrita na problematização do conhecimento será tanto mais marcado quanto mais provocadores, radicais ou inspiradores

forem os textos lidos, favorecendo uma relação leitor-texto que dificilmente será apenas de concordância ou de discordância, conduzindo a posições híbridas que exigem o confronto de diferentes pontos de vista. Os exemplos abaixo apresentados ilustram reações a um texto relativamente polémico sobre a avaliação formativa nas escolas, intitulado “A avaliação: a fábrica do sucesso”, capítulo do livro *A pedagogia da avestruz*, de Gabriel Mithá Ribeiro (2003), um professor que, com base na sua experiência profissional, expõe cruamente o que entende serem fragilidades e absurdos das práticas avaliativas nas escolas, posicionando-se em contra-corrente face a discursos teóricos dominantes no campo da pedagogia e assumindo posições que podem ser lidas como conservadoras. Foi por estas razões que sugeri esta leitura, contrariando a tendência de propor textos com os quais me identifico e procurando induzir um maior confronto de pontos de vista. O facto do autor ser um professor era importante, na medida em que o seu conhecimento da realidade escolar era provavelmente semelhante ao dos alunos, também professores, e interessava-me saber em que medida esse conhecimento partilhado produzia posições de concordância. Como se pode ler nos excertos aqui apresentados, as reações foram diversificadas, indo de uma aceitação com reservas até uma total rejeição:

Num testemunho bastante corajoso e inconformado, o autor denuncia aspectos do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos que o têm conduzido ao descrédito, apresentando exemplos de práticas de avaliação em escolas que são orientadas para evidenciar “sucesso” a todo o custo. Gostei da leitura, acho o texto corajoso, quando o li pela primeira vez senti-o hilariante, levantando questões de fundo muito importantes.

Embora concorde com muitos factos descritos, não me identifico com os pressupostos e as concepções do autor sobre a missão da escola e sobre a avaliação (quer a avaliação das aprendizagens dos alunos, quer a avaliação do desempenho dos professores). (...)

Concordo que as políticas educativas têm vindo a exercer pressão sobre as escolas e os professores para que subam as taxas de “sucesso” dos alunos, através de uma série de medidas legisladas e de discursos político-ideológicos extremamente poderosos. Não concordo, porém, com as soluções propostas pelo autor, que defende uma perspectiva de ensino extremamente conservadora, centrada num ensino transmissivo e em que a avaliação tem uma função eminentemente sumativa e fortemente impregnada de poder. (...) Não podemos transformar as práticas pedagógicas numa ameaça que cativa virtualmente os alunos! (CN, diário da disciplina, 19.05.2008)

Se bem entendo, o autor posiciona-se de forma contrária à dos novos pedagogos (“filósofos-pedagogos”) e belígera contra o ME. O ponto fulcral é este: este professor, que seguramente representa uma percentagem razoável do nosso corpo docente, parece ainda não ter percebido que as correntes ideológicas decorrem naturalmente da própria evolução social. Restará perguntar se devemos impedir o natural progresso societal ou, o que me parece mais razoável, tentar compreender a sociedade e sobre ela intervir nas suas teias de complexidade relacional – de que a escola é fiel depositária...

O autor demonstra mais amargura do que propriamente evidências empíricas e racionais, na maioria das vezes. Uma análise discursiva breve leva-nos a compreender que utiliza bem os referentes existentes, mas é desproporcionado nas suas conclusões. (RB, diário da disciplina, 05.05.2008)

Acabei de ler “A pedagogia da avestruz” de Gabriel Mithá Ribeiro. Ainda na primeira página ocorreu-me que a sexta entrada do meu diário de Avaliação das Aprendizagens ia levar umas pinceladas da minha perspectiva sobre este texto, que ia “pegar” nalgumas citações e espelhar a minha concordância ou contrapor alguns argumentos... mas essa vontade foi-se esvanecendo à medida que a leitura ia avançando e que as certezas do autor não cabiam no meu mundo... Sobre o texto apenas digo que o considero retrógrado – fui duas vezes verificar a data da 1ª edição: Julho de 2003 –, desajustado da época que vive o ensino, assim como não aceito (tereí legitimidade para o dizer?) a perspectiva do autor sobre a avaliação formativa. Não sei até que ponto é positivo e compreensível para as pessoas que vão continuar a conhecer este diário saberem assim tão cruamente que me auto-recusei a abordar intensamente este texto, sugerido no âmbito da disciplina. Legítimo acho que é. (EC, diário da disciplina, 18.05.2008)

Os registos dos alunos evidenciam leituras críticas e tomadas de posição que talvez nunca tivessem sido expressas desta forma se não fossem escritas. Sabemos que a discussão de textos em aula, condicionada pela necessidade de gestão colectiva do tempo e da palavra, pode atrapalhar o raciocínio, calar o pensamento, deixar no ar a confusão. No acto da escrita, pelo contrário, cada aluno pode usar o tempo e a palavra ao seu ritmo, numa mais estreita ligação com o processo de construção de conhecimento. Voltando às palavras de van Manen (1990: 127):

Writing teaches us what we know, and in what way we know what we know. As we commit ourselves to paper we see ourselves mirrored in this text. (...) Writing separates the knower from the known (...), but it also allows us to reclaim this knowledge and make it our own in a new and more intimate manner.

## 5. Um mundo por explorar...

Espero, com este texto, ter contribuído para afirmar o poder da escrita dialógica na compreensão da pedagogia da formação, neste caso com um enfoque no modo como o diário, desenvolvido numa tensão entre o privado e o público, pode ser um lugar de transformação: transformação dos modos de construção do conhecimento, paralela à transformação do papel dos alunos nos contextos formativos.

Em relação a esta experiência, importa ainda dizer que a prática do diário gerou uma espécie de “currículo paralelo” traduzido no volume de textos produzidos pela turma e que, não sendo totalmente conhecido de todos os participantes, constituiu um “currículo semi-oculto” ou, como escrevi num outro texto a propósito da mesma experiência (Vieira, 2009a), um mundo por explorar:

Uma limitação de uma pedagogia da experiência é a sua incapacidade de explorar, colectivamente, a multiplicidade de vozes e visões que nela emergem. O momento em que maior consciência tive do alcance desta limitação foi quando li os diários no final do semestre. Essa leitura permitiu-me constatar a riqueza dos discursos produzidos pelos 23 alunos em torno da avaliação das aprendizagens, discursos esses que constituíam uma parte significativa do currículo-em-acção, mas aos quais apenas eu tinha total acesso. O meu pensamento foi: todos os alunos deveriam ter a oportunidade de ler e discutir tudo isto. Senti que estava ali, debaixo dos meus olhos, um mundo por explorar... A este propósito, escreve uma aluna (OB) que também comentou este texto: “Percebo que a visão que a professora tem com o acesso aos nossos mundos através dos nossos textos é como uma visão panorâmica de uma paisagem em que nós estamos perto de mais para poder ver e que só posso imaginar. (...) Ler o seu texto, para mim, é como se fosse levada pela sua mão a ver a paisagem”. Escrever sobre a pedagogia que praticamos e partilhar com os nossos alunos os textos que escrevemos pode reduzir a limitação apontada, criando oportunidades de colectivação e releitura do vivido.

Esta reflexão coloca-nos uma vez mais perante a questão do privado vs. público. Quando o professor é o único que tem acesso a todos os textos produzidos, como foi o caso, há um imenso mundo semi-privado que fica por explorar. A narrativização da experiência de formação num registo multivocal, como acontece neste texto, é uma incursão nesse mundo, mas muito incompleta. Por outro lado, será que é legítimo avançar para uma maior exposição pública daquilo que, não sendo totalmente



privado, reflecte a individualidade de cada um? Creio que não. Talvez haja mundos que não queremos expôr e que devem circular somente entre o privado e o público, preservando dessa forma a sua integridade sem se fecharem totalmente ao diálogo. Alguns alunos sinalizaram claramente esta questão a propósito da estratégia do comentário, apesar de a valorizarem. Vejamos um testemunho:

Acabo de ler as primeiras palavras deste diário e fico, desde já, com a nítida sensação de que comentar um registo deste género será uma tarefa espinhosa, por tudo o que rodeia a sua produção, leitura e interpretação. (...) Mesmo não estando em causa outra coisa senão uma reflexão, que gera um feedback, que é, por sua vez, outra reflexão, é uma situação estranha, inédita (no meu caso), que causa uma desconfortável sensação “quase anti-democrática”. (FR, primeiro comentário ao diário da MP)

A sensação “quase anti-democrática” de invadir um texto privado talvez decorra da falta de hábito que o aluno assinala, mas remete-nos também para a necessidade de pensar *uma ética da escrita* em contexto educativo, uma ética que nos ajude a definir uma fronteira entre o que é legítimo e ilegítimo fazer.

## Agradecimentos

Este texto é dedicado a todos os alunos que comigo trabalharam na disciplina de Avaliação das Aprendizagens em 2007/08, aceitando os desafios que lhes propus e colocando-me também desafios que me motivam a escrever sobre o trabalho que juntos realizámos. Não voltei desde aí a leccionar essa disciplina, mas aprendi muito com ela e este texto pretende ser disso testemunho.

## Referências

- Boud, D. (2002). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-18. Disponível em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho. Contributos para uma transformação dos modos de pensar a sua articulação. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 13-41.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Fenwick, T. (2001). Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 37-48. Disponível em <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>.

- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br>.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- Karlsson, L. (2008). *Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. University of Helsinki: Language Centre Publications 1.
- Moreira, M. A. (2008). Issues of voice in teachers' collaborative journals. *53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching. International Yearbook on Teacher Education*. II, Wheeling: ICET, 759-768 (CDRom).
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, G. M. (2003). *A pedagogia da avestruz*. Testemunho de um professor. Lisboa: Gradiva.
- Ricoeur, P. (2009). *Teoria da interpretação – O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Tan, K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(6), 651-662.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. (2009a). (Des)aprender a avaliação avaliando – episódios de uma experiência pedagógica. In F. Vieira (ed.), *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 235-266.
- Vieira, F. (2009b). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In B. Silva; L. Almeida; A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, CIEd - Universidade do Minho, 5281-5296.
- Vieira, F. (2009c). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1 (1), 32-75.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method – An introduction to using critical event narrative analysis in research on teaching and learning*. London and New York: Routledge.

# Cap. VI. Diários de Investigação em Educação Histórica: A partitura<sup>1</sup> iniciática das vozes de investigadores

---

*Maria do Céu de Melo* \_ Universidade do Minho

## Introdução

O papel e a atribuição de relevância aos diários dos professores são já unanimemente valorizados, assim como o seu impacto no desenvolvimento da reflexividade sobre a sua prática docente. Muita da literatura educacional tem-se centrado em estudos desenvolvidos em contextos disciplinares dos currículos de formação inicial de professores e/ou no ano do estágio profissional. Mais recentemente, os diários reflexivos têm sido usados como estratégia de formação de outras profissões, sendo de lembrar que, desde o séc. XIX, outras áreas de saber os usaram como instrumento de recolha de notas de investigação e de registo de criação (Antropologia, Sociologia e as Artes). A sua relevância deve-se, não apenas ao facto de ser um espaço de expressão e de partilha de experiências, mas principalmente por ser uma fonte de informação vital para a sustentação de tomadas de decisões de novos passos passíveis de se realizarem no presente e/ou num futuro.

---

1 \_ A partitura é a representação escrita de uma música. Como qualquer outro sistema de escrita utiliza símbolos próprios (notas musicais) que se associam a sons. Ela exprime a voz de um ou mais instrumentos ou vozes humanas), e em alguns casos a letra da música. As partituras incluem um ou mais pentagramas, que como o nome diz, possuem cinco linhas que representam diferentes notas musicais, dependendo da clave (sol, fá, dó). Ela pode ser usada como um guia para a execução, apesar de não substituir a performance que inclui a dimensão interpretativa do músico/cantor. Compreender uma partitura requer uma forma de literacia específica: a leitura da notação musical.

No entanto, poucos são os estudos que focam especificamente os diários escritos de investigação<sup>2</sup> e o papel na sua implementação, e na consciência metacognitiva dos investigadores. A sua importância neste contexto sustenta-se no conceito 'metacognição', sendo possível encontrar na literatura outros termos com significados similares, tais como monitorização compreensiva, estratégias heurísticas, auto-regulação, etc.. Veenman, Van Hout-Wolters e Afflerback (2006: 3, trad.) reflectiram sobre essa pluralidade:

Alguns termos referem-se a um conhecimento e competências gerais em metacognição, enquanto outros endereçam-se para certos grupos de idades ou tipos de tarefas (por exemplo, as estratégias de aprendizagem e as estratégias heurísticas [na História]), outros são puramente metacognitivos por natureza. Tomem como exemplo a auto-regulação. Alguns investigadores consideram-na com um componente subordinado da metacognição (...), outros olham a auto-regulação como um conceito super-ordenado à metacognição (...). De acordo com a mais recente perspectiva sócio-cognitiva, a auto-regulação também envolve processos motivacionais e sócio-emocionais. Assim, enquanto é consistente o reconhecimento da importância da metacognição, a inconsistência marca a conceptualização do seu construto.

Na tentativa de algum consenso poder-se-á definir metacognição como o conhecimento declarativo de um professor ou investigador sobre todas as interacções existentes entre um objecto específico e/ou tarefa e as características das estratégias que adopta, em situações de aprendizagem, ensino e investigação. Se nos ativermos no processo de investigação é possível identificar duas dimensões: a procedimental, onde se incluem as acções, os dilemas, as atribuições de relevância... vividas ao longo do processo; e a substantiva (neste caso, a Educação Histórica), onde se incluem as suas narrativas e configurações epistemológicas, as orientações da investigação, e o processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos (se estivermos a investigar os alunos). Assim, e quando estudamos os modos como os professores e os alunos se envolvem em processos dialógicos de compreensão histórica, a escrita reflexiva pode trazer para ambos relevantes *insights*. Segundo Borg (2001: 157, trad.), o diário de investigação oferece aos seus autores sete benefícios, que sintetizaremos:

---

2 \_ Recentemente, utilizam-se outros meios de registo multimodais, como os vídeo-diários ([www.coinquiry.org/vol1num3/3vidnar.1.zip](http://www.coinquiry.org/vol1num3/3vidnar.1.zip)) e /ou os diários visuais (Bibliografia: Newbury, 2001).

1. Ele serve como um auxílio de memória de ideias e acontecimentos passados que guiam uma acção sequente (...);
2. Ele oferece um registo dos planos e dos resultados permitindo a sua avaliação (...);
3. Ele oferece um relato de acontecimentos e procedimentos que permitirá uma escrita mais detalhada do estudo (...);
4. O diário permite-me lembrar e reproduzir o pensamento que esteve por detrás das decisões-chave do meu trabalho (...);
5. O diário investigativo apresenta uma narrativa clarificadora do meu crescimento profissional (...);
6. O diário apresenta evidências físicas do progresso, o que me dá um sentimento de conquista que me motiva (...);
7. O diário oferece um relato de experiências e ideias que, quando mais tarde se volta a elas, frequentemente desencadeiam novas perspectivas (...)

Considerando possíveis audiências, ler estas narrativas tem um impacto relevante, já que pode alterar algumas concepções privadas sobre o processo de investigação. A primeira contribuição liga-se ao facto de apresentarem um quadro diferente daquele que a maioria dos livros de metodologia de investigação apresenta, pois limitam-se a descrever e prescrever procedimentos não equacionados em função das especificidades dos objectos de estudo, dos contextos ‘reais’ de implementação, raramente se detendo em problemas ou situações que podem ser esperadas. Reconhecemos que um livro desta natureza não pode cobrir uma multitude dessas situações; no entanto, poderia dedicar um espaço para a sua reflexão e problematização. A segunda contribuição dos diários de investigação, porque centrados num saber, objecto e num problema específico, substanciar-se-á na chamada de atenção para os investigadores iniciados sobre como evitar certos dilemas, problemas e situações, sejam elas de natureza conceptual, procedimental ou até relacional. Finalmente, eles podem desenvolver um sentimento e uma consciência de pertença a uma comunidade que partilha os mesmos sentimentos e problemas, impedindo que o investigador sinta e viva ‘a solidão’ investigativa, e/ou que olhe para o seu trajecto feito de sucessos e insucessos, avanços e recuos, como produtos apenas de características idiossincráticas ou devido a uma insuficiência no seu conhecimento. Newbury (2001) realça que a escrita de um diário investigativo oferece uma interacção onde coexiste o subjectivo e o objectivo, pensando-a como uma receita de culinária de autoria do investigador para onde se convocam múltiplos ingredientes: as experiências e conhecimentos tácitos e prévios (Melo, 2009) sejam eles privados ou profissionais, as leituras e as suas práticas de observação e reflexão do ‘real’.

Schatzman & Strauss (1973) advogam que a sua escrita deve ser feita desde o início da investigação e manter um ritmo temporal consistente

coabrindo os seus diferentes passos. O cumprimento destas duas características permitirá o reconhecimento dos momentos dilemáticos, as situações e as escolhas que foram feitas e aquelas que necessitam de ser reformuladas. Borg (2001: 170, trad.) reforça esta necessidade de uma rotina na escrita do diário, já que ela “pode – talvez apoiada pela leitura do supervisor - permitir aos investigadores desenvolver níveis elevados de consciência metacognitiva. Apesar da escrita de um diário poder não mostrar benefício de imediato, ela é de facto um benefício a longo prazo para o investigador que nela se compromete”. Esta preocupação foi traduzida na proposta dos primeiros investigadores acima referidos de uma tipologia composta de três amplos objectos -categorias que devem enformar a escrita: Observação, Teoria e Metodologia (v. secção seguinte). Burgess (2001: 76, trad.) propõe uma outra mais aberta, onde os seus tipos são enformados por uma abordagem mais frequente nas Ciências Sociais, particularmente quando se utiliza a análise de conteúdo ou a *grounded theory* (Fernandes & Almeida, 2001):

1. O relato substantivo representa uma cronologia dos acontecimentos que foram observados e os sujeitos que foram entrevistados;
2. O relato metodológico envolve detalhes autobiográficos relevando o envolvimento do investigador na situação social [em estudo], e os métodos da investigação social que foram usados;
3. O relato analítico levanta questões que foram colocadas no curso da investigação, os palpites que o investigador teve, as ideias sobre como organizar os dados e conceitos empregues pelos participantes e que podem ser usados para analisar os dados.

Este quadros de análise, se adoptados como um suporte à escrita, podem ser adjectivados como demasiadamente estruturados e/ou mesmo prescritivos. No entanto, Hamilton-Jones & Svane (2003) reconheceram que os jovens investigadores precisam de uma estrutura, particularmente no início da sua escrita, já que as competências investigativas e reflexivas fortalecem-se em paralelo (e retro-alimentam-se) ao crescimento da auto-confiança e da metacognição. É de ressaltar que o grau de adesão a estes quadros depende, não apenas do estilo de escrita de cada um, do formato da investigação e dos objectivos e decisões pessoais e epistemológicas, mas também do tipo de relação interpessoal tecida entre o investigador e o seu supervisor, e o seu grau de protagonismo decisório no processo de investigação. Nós apoiamos a presença dessa estrutura, de modo a evitar que o diário se torne numa mera descrição aleatória de procedimentos e de sentimentos, ambos insuficientes (apesar de naturais

e relevantes), quando o defendemos como uma estratégia de desenvolvimento do conhecimento metacognitivo e como fonte para a implementação de possíveis mudanças ao longo do processo de investigação.

Melo *et al.* (2007) desenvolveram um estudo de caso cujo objectivo era compreender o impacto da escrita de um diário colaborativo (on-line) na compreensão dos alunos /investigadores (Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História) sobre o conhecimento tácito histórico dos alunos. Ao longo do ano lectivo, os investigadores, em pequenos grupos, desenvolveram estudos de caso nas suas salas de aula (2º e 3º ciclos do Ensino Básico) sobre este objecto. Esperava-se que esta estratégia, onde a professora, a autora deste texto, também participou, contribuísse para: a) a tomada de consciência do processo de investigação; b) a partilha e confronto das múltiplas concepções sobre este tema específico da Educação Histórica, e c) a identificação das generalizações substantivas tácitas dos alunos sobre certos conceitos históricos. É de realçar, previamente, que o facto de não terem existido regras sobre a tomada de autoria de cada entrada e sobre os temas condicionou o seu desenvolvimento e as suas características dialógicas.

A sua análise permitiu-nos a redacção de algumas conclusões. Em primeiro lugar, reconheceu-se que as trocas inter pares adoptaram um procedimento ritualizado, tendo todos os intervenientes estado preocupados em «cumprir» pelo menos uma entrada, independentemente da sua relevância ou até (em apenas dois sujeitos) do desejo de o fazer. Este facto limitou a criação de um ritmo de interacção mais fluído, e de uma coerência nos enunciados argumentativos, tendo sido constatado que os conteúdos de algumas entradas interromperam o raciocínio tecido pelas anteriores, determinando assim que algumas sequências tivessem uma natureza sedimentar. Em segundo lugar, foi visível que o tempo que cada aluno-investigador tomou para responder afectou a trama da discussão e o grau de envolvimento dos outros colegas. Desejamos ressaltar que consideramos o silêncio e a pausa como naturais e mesmo como possíveis indicadores de uma reflexão mais sentida e aprofundada. Cremos que, neste estudo, não foi o caso. Em algumas entradas do diário e na discussão oral final do grande grupo surgiram perguntas que se referiam à (in)decisão de assumir a escrita de uma entrada:

A minha preocupação já foi abandonada, mas eu ainda não estou satisfeita. Poderei voltar a ela?

Será que a minha pergunta é muito ingénua, muito simples?

Será que a minha entrada é relevante para vocês?

Eu discordo, mas será que a minha afirmação foi clara ou foi suficientemente forte para mudar as vossas ideias?

Mesmo que eu concorde com x posso dizê-lo sem correr o risco de ser redundante?

Será que as minhas ideias estão erradas?

E se eu receber só silêncio às minhas dúvidas? O que é que esse silêncio quer dizer?

Em terceiro lugar, foi relevante o contributo da escrita do diário na construção da coesão dos pequenos e do grande grupo (turma), e no mitigar da presença do discurso da autoridade. No entanto, a familiaridade de alguns alunos-investigadores e da professora com o tema afectou uma desejável participação mais simétrica. Em quarto lugar, a escrita do diário denunciou a existência de uma pluralidade de formações universitárias enformadas por diferentes, e por vezes antagónicas, concepções epistemológicas e pedagógicas sobre a História e o seu ensino, facto que provocou a necessidade de questionar as ortodoxias e promover a tolerância, através de discussões acesas face a esta diversidade de pontos de vista. Mas como o diário focava o trabalho de investigação em grupo, foi necessário encontrar comunicações e consensos, particularmente quanto à escolha dos contributos teóricos e às tomadas de decisão metodológica. Assim, negociação foi a palavra-chave que definiu a natureza das entradas que versavam as decisões sobre o desenho e sobre a metodologia de análise, tornando-se evidências da consciência de que, sem consensos, o processo seria pouco produtivo e com um valor científico discutível. Reconhece-se que, apesar de esta demanda ter sido alcançada, houve alguns investigadores que aderiram por inércia e/ou que se deram como «vencidos mas não convencidos». Esta constatação alerta-nos para a tentação de olharmos para o diário colaborativo como instrumento mágico que provoca necessariamente consensos e/ou mudanças. Aliás, foi interessante reconhecer um paralelo entre esta situação com as estratégias de persistência que os alunos (sujeitos dos estudos de caso) desenvolvem quando confrontam as suas ideias tácitas com o conhecimento histórico científico (Melo, 2009: 21):

1. A adição é a estratégia mais frequente para reestruturar os argumentos num novo raciocínio. Os alunos integram a nova informação total ou parcialmente, ocorrendo apenas uma modificação na quantidade do conhecimento;
2. A procura de correspondência entre o conhecimento tácito e o conhecimento



escolar consubstancia-se quando um aluno procura elementos isolados de informação ou relações que existem na situação ou fenómeno em estudo que sejam similares ou conforme o seu conhecimento tácito; 3. A procura de evidências confirmatórias constata-se quando os alunos enfrentam evidências que contradizem claramente o seu conhecimento tácito. Então, procuram e só aceitam as evidências que confirmem o seu conhecimento prévio; 4. A selecção enviesada, relacionada com a estratégia anterior, consiste na rejeição das contra-evidências que contradizem o seu conhecimento tácito substantivo; 5. Por vezes, os alunos aceitam estas contra-evidências, mas catalogam-nas como particulares, quer dizer, elas são vistas como ‘uma excepção à regra’. São assim arrumadas numa categoria paralela, de modo a evitar os conflitos e as contradições que elas possam gerar; 6. A criação de novas variáveis é uma outra estratégia que consiste na invenção de hipóteses a partir das evidências propostas que podem expressar diferentes graus de plausibilidade; 7. O uso do silêncio pode ser sinal da sobrevalorização e segurança no seu conhecimento, traduzido na recusa de o testar perante novas evidências.

Borg (2001) identificou um formato que lhe foi útil para a escrita do seu diário de investigação, e que seguiu os seguintes actos: a) reconhecer o seu problema, b) formular questões para desconstruir o problema, c) identificar a causa e as acções mais imediatas, e d) tomar decisões e verbalizá-las em escrita. A revisitação às páginas do seu diário chamou a sua atenção para uma certa ansiedade que os investigadores podem sentir antes de contactarem e /ou implementarem os seus instrumentos nas salas de aula reais. Realçou emoções como o entusiasmo ou desapontamento face às actividades dos alunos e dos professores ou face a reacções negativas ao seu trabalho, e ainda o sentimento de impotência perante problemas que podem afectar o progresso da investigação, e/ou que não podem (ou parecem não poder) ser resolvidos. Assim, este investigador adjectivou os relatórios e os livros sobre investigação de «assépticos» pois evitam esta voz pessoal, já que defendem que os sentimentos e as emoções não têm um papel relevante no seu processo de implementação. Mas como já referido, frequentemente este silêncio ensurdecedor faz com os investigadores iniciantes vejam os problemas como limitações pessoais; daí que reconheça que o facto de “estabelecerem um diálogo terapêutico com o seu diário - o que Thomas (1995b) chama de intra-comunicação entre o escrevente e o Eu - permite que possam gerir a dimensão afectiva do trabalho” (Borg, 2001: 165).

Nos estudos que a nossa equipa tem vindo a desenvolver<sup>3</sup> (Melo, 2004, 2007, 2008, 2009), estas e outras dimensões emocionais nem sempre ocorreram, já que as escolas, os professores e alunos eram familiares aos investigadores. Em alguns casos foi mesmo possível criar uma comunidade onde os professores e os estudantes foram envolvidos como pares. No estudo em curso, que apresentaremos de seguida, a ideia de parceria foi claramente assumida como fundadora, já que o estudo e a escrita dos diários investigativos foram feitos em grupo, onde um dos elementos era responsável pela classe /turma e pela execução prática do estudo, e onde os outros elementos agiram como investigadores/ observadores.

## 1. Os passos do estudo

O *objectivo* deste estudo em curso foi cartografar as ideias e os problemas que os investigadores organizados em grupo encontram ao longo do desenvolvimento de uma investigação. Estávamos particularmente interessados em: a) Identificar os objectos de reflexão valorizados em cada entrada e nas várias fases da investigação, e as ideias substantivas que expressam acerca dos problemas, dilemas e soluções que a implementação gera, e b) Confirmar a existência de uma relação explícita de implicação entre as ideias substantivas e a natureza da escrita reflexiva. Os sujeitos são professores, futuros investigadores, inscritos no Mestrado de Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais da Universidade do Minho, e este estudo foi desenvolvido no contexto da disciplina com o nome do mestrado. Para a maioria, esta foi a sua primeira experiência, daí que lhes tenha sido dada uma breve e esquemática informação sobre os procedimentos investigativos. Os estudos (quatro) foram desenvolvidos em salas de aula de História (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e os seus temas foram: a) Os mapas de conceitos como representação gráfica do conhecimento histórico/ Crise do séc. XIV (10º ano); b) As ideias tácitas sobre o racismo (9º ano); c) A leitura de cartoons políticos/ Estado Novo - Censura (9º ano), e d) As canções políticas como fontes primárias/ José Afonso (9º ano)<sup>4</sup>.

---

3 \_ Os estudos /livros publicados inserem-se na linha de investigação “Literacias: Práticas e Discursos em Contextos Educativos” (Coord. Lourdes Dionísio) /Projecto colectivo “Construção do conhecimento em contextos educativos formais: Práticas e discursos” (Coord. Maria do Céu de Melo). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

4 \_ Estes estudos serão publicados em breve.

Os grupos foram convidados a escrever os diários de investigação, onde a autoria de cada entrada seria decidida entre os seus elementos, de modo rotativo ou livremente. A frequência de escrita foi deixada também ao seu critério, tendo apenas sido lembrado que as entradas deviam tentar cobrir todos os passos da investigação: Clarificação e especificação do tema, procura e leitura de artigos e livros, definição das perguntas de investigação, desenho e implementação (momentos, instrumentos de recolha de dados, metodologia de análise), análise e discussão dos dados e redacção das conclusões. O cumprimento desta sugestão poderá tornar-se um indicador do grau de compromisso e da dinâmica dialógica que foram capazes de tecer entre si, bem como gerar um relato dos problemas reais que o grupo enfrentou. Cada entrada devia ser mandada para os outros elementos do grupo (se de autoria individual) e para a professora-orientadora por e-mail que, de acordo com o ciclo de reflexão colaborativa, respondia enviando os seus comentários para todos os elementos do grupo. Os investigadores foram alertados para os contributos de vários estudos sobre a natureza e tipos de reflexividade que já tinham sido estudados (Oliveira, Melo & Moreira, 2005; Vieira *et al.*, 2006). De tempos a tempos, a pedido dos grupos, o orientador reunia-se com cada grupo para discutir a progressão dos estudos.

A *metodologia de análise* contemplou dois procedimentos. O primeiro adoptou o *critério diacrónico*. Assim, e de acordo com os vários momentos de investigação pretendeu-se identificar a natureza dos enunciados, ou seja, as ideias, os problemas e as soluções que emergem. Esta análise permitir-nos-á verificar se os temas variam em consonância com a especificidade de cada momento investigativo, e se alguns permanecerão ao longo do processo e os seus porquês. Assim, os enunciados foram categorizados de acordo com os passos de investigação (Schatzman & Strauss, 1973): 1. Tema /objecto: clarificação e especificação; 2. Leitura da literatura; 3. Definição dos objectivos e perguntas de investigação; 4. Desenho da investigação; 5. Construção dos instrumentos de recolha de dados; 6. Implementação e recolha; 7. Análise e 8. Escrita. De seguida, os mesmos serão categorizados de acordo com a *natureza da sua intenção*: 1. Observação /data da entrada /tema; 2. Teórica /data da entrada /tema; 3. Metodológica / data da entrada /tema; 4. Escrita / data da entrada /tema. É de realçar novamente que a sequência dos passos é uma mera sistematização operacional que não pode ser encarada com uma linearidade diacrónica rígida, já que muitos passos se repetem, sendo o mais ilustrativo o passo 2, que deve adoptar uma presença espiralada ao longo de todo o processo. A nossa intenção de

determinar a relação entre a frequência de ocorrência de x temas em certos passos, ou independentemente deles, e a informação substantiva que explicitam, foi procurar encontrar evidências sobre a atribuição de relevância dada pelos investigadores e as possíveis causas para a sua persistência e/ou desaparecimento. Esta primeira categorização suportou a seguinte, oferecendo uma lista simultaneamente descritiva e substantiva dos temas eleitos em cada passo de investigação. O segundo procedimento adoptou um *critério sincrónico*, onde se pretendeu estabelecer uma relação atributiva entre as entradas feitas em cada passo de investigação e a natureza reflexiva da escrita. Para tal, usaram-se as seguintes categorias (Oliveira, Melo & Moreira, 2005, adapt.): 1. Descrição: Identificação de o quê, quem, onde, quando e como a investigação se processa (os seus actos); 2. Interpretação: Identificação dos porquês e das finalidades da investigação (os seus actos); 3. Confronto: Identificação da relevância, da sua sustentação teórico-prática, limites e constrangimentos, erros (?) da investigação (os seus actos); 4. Reconstrução: Identificação, planificação e implementação (se viável) de mudanças. O objectivo desta segunda análise foi, uma vez mais, procurar evidências que estabelecessem uma relação de implicação entre o conteúdo substantivo dos enunciados dos investigadores e a sua natureza reflexiva, de modo a compreender o impacto da escrita do diário no desenvolvimento da metacognição do processo investigativo vivido, assim como se ele foi ou não um catalisador de mudanças nos seus discursos e práticas sobre o ensino, aprendizagem e investigação em Educação Histórica. Isolando cada entrada /data, a unidade de análise foi definida (Melo, 2003: 72) como “uma proposição com um conteúdo semântico distinto, podendo assumir um parágrafo, uma frase ou parte dela. No entanto, o nosso critério de delimitação não foi necessariamente só linguístico, já que no processo de atribuição de sentido, cada unidade foi considerada como parte da entrada, tendo sido também convocado o modo de funcionamento do mundo sociolinguístico dos alunos [investigadores]”.

## 2. As vozes dos investigadores

A análise dos quatro diários e a procura de comunalidades e diferenças entre eles ainda não está terminada; daí que as palavras seguintes devam ser consideradas como parcelares e provisórias. No entanto, é possível falar de algumas tendências já visíveis.

- A primeira mostra que uma maior frequência de entradas tende a focar os passos 1 e 3 (respectivamente, a clarificação do tema /objecto e a definição dos objectivos e pergunta de investigação) e, mais tarde, o passo 7 (Análise), particularmente quanto aos procedimentos analíticos, onde os enunciados tendem a ser de preocupação metodológica. Apesar de termos referido que o passo 2 (Leitura de Literatura) deve adoptar uma presença espiralada, as referências são diminutas e substanciadas predominantemente em pedidos de bibliografia. Os enunciados que versam esta leitura só aparecem com uma frequência significativa mais tarde, quando os investigadores se encontram já em plena análise das respostas dos alunos, sentindo então a importância daquela na interpretação do que está explícito, e ainda mais no que está implícito:

Será que falhámos? Nós agora reconhecemos alguns erros na categorização, e mais na interpretação das ideias dos alunos, mas já estávamos num ponto sem retorno. Devíamos ter lido aqueles textos sobre as ideias tácitas, apesar do tema histórico ser diferente.

Ela [a análise] está muito superficial, e estamos quase sempre só a arrumar e a citar as respostas dos alunos e não conseguimos escavar o que está por detrás delas. O que fazer?

O problema é que estamos habituados a separar a teoria da prática, como se elas fossem dois aspectos independentes. Agora é que sentimos na 'pele' que elas se ajudam uma à outra.

- A segunda tendência permite-nos afirmar também que, quanto ao tipo de reflexividade, os enunciados são inicialmente mais descritivos (Passos 1: clarificação do tema e especificação do objecto; Passo 3: Definição dos objectivos e perguntas de investigação), passando a serem mais interpretativos e/ou de confronto apenas quando as entradas do supervisor os despoleta. No entanto, e apesar de considerarmos esta nossa afirmação como tendência, a leitura cruzada dos vários diários, já que a análise sistemática ainda não está feita, mostra que, pelo menos num grupo, os seus enunciados são tendencialmente mais interpretativos e/ou de confronto. Estes últimos tipos apareceram claramente predominantes quando os investigadores se dedicaram à construção dos instrumentos de recolha de dados (passo 5), e quando no passo da implementação falam das tarefas de observação (passo 6). Até este momento da nossa análise

não ocorreram enunciados que focassem problemas quanto aos procedimentos de implementação propriamente dita, que cremos dever-se ao facto dos investigadores conhecerem as escolas e os alunos envolvidos.

- Uma terceira tendência refere-se aos enunciados do tipo confronto. Como já mencionado, eles foram dominantes no momento da avaliação da primeira análise dos dados e após a leitura de contributos teóricos. Apareceram também quando a performance dos alunos não correspondeu às suas expectativas face ao tipo de leccionação realizada, e/ou no momento da discussão dos resultados, fase final da análise mais pormenorizada e diacrónica (respostas nos instrumentos escolhidos):

E eu que pensei que eles compreenderam os conceitos. Se calhar, ou falei depressa demais, ou os documentos e as imagens que levei não eram as melhores. Fiquei triste. Estava tão confiante que eles tinham percebido que, num contexto histórico, tudo está ligado, a economia, a política e até a religião. Mas as respostas dos alunos mostraram que não fui muito eficaz. Faz-me pensar que tenho talvez de melhorar o meu discurso. Por isso, talvez tivesse sido bom gravar as aulas e transcrevê-las... Se calhar o choque era maior.

Infelizmente o livro da Rosa Cabecinhas sobre o racismo veio tarde. Agora que estamos a lê-lo, reconhecemos que poder-se-ia ter construído o questionário e o guião. Agora só vamos tê-lo em conta na parte teórica e nas conclusões.

Gostei... As respostas dos alunos fizeram-nos perceber que não basta explicar que devemos lutar por certos valores. Muitos preconceitos continuam a estar na cabeça dos alunos e mais grave nas suas relações com os outros. Por um lado ficámos chocadas, por outro percebemos que teremos que voltar ao assunto.

- Uma quarta tendência ateu-se com a presença de alguns, poucos, enunciados reconstrutivos na fase final do processo de investigação, mas então já marcados pela consciência de que era tarde para se poder desencadear mudanças. Com o contributo das entradas da supervisora, alguns grupos remeteram para as palavras finais dos seus textos o reconhecimento da necessidade de no futuro se proceder de um modo diverso. A maior parte destes enunciados concentrava-se, predominantemente, tanto no tipo de instrumento de recolha de dados eleito (em muitos, o questionário), como na formulação das perguntas, ora pela deficiente clareza linguística em função das competências de leitura e interpretação dos alunos 'reais', ora pela (ir)relevância de algumas delas:

Reconhecer os erros é mais fácil quando falamos. Escrevê-los é uma grande responsabilidade. As nossas ideias e sentimentos ficam preto no branco. Será que vão ajudar quem nos for ler?

Talvez tivesse sido mais relevante e frutuoso se tivéssemos gravado as discussões, mas as transcrições são morosas...

Para melhor perceber as respostas de alguns, era melhor ter feito umas pequenas entrevistas, mesmo àqueles que deixaram o espaço em branco.

O problema do questionário foi o tempo. Muitas perguntas. O tempo é a palavra-chave. Tempo para pensar. Tempo para converter os pensamentos em palavras.

O problema é que estamos viciados no tipo de perguntas que vêm do Ministério, e elas são difíceis de perceber. A Dr.<sup>a</sup> [a autora deste texto] devia dar um tempo para explicar como se fazem as *stepped questions*, que pelo que nós percebemos (?) acompanham os diferentes passos do raciocínio, não é?

- Uma quinta tendência refere-se à autoria das entradas. Em todos os diários, a maioria das entradas são de autoria do grupo, já que adoptaram a eleição de um dos elementos com a tarefa de ir recolhendo informações sobre o que se discutia, e propor um rascunho, que se tornava depois a entrada do diário. Por vezes, a autoria foi do elemento do grupo responsável pela turma (o professor) onde o estudo estava ser implementado. Estas entradas focaram particularmente os sentimentos que sentiram quando confrontados com as respostas dos seus alunos que não correspondiam, como já salientado, às suas expectativas. Raramente apareceram entradas de outra autoria isolada.

- Por fim, uma sexta tendência foi a já esperada constatação do papel motivador do supervisor na dinâmica da frequência e do ritmo da escrita, e no tipo de reflexividade dos enunciados. As suas entradas assumiram intencionalmente funções diversas: esclarecimento, conselhos, comentário à margem do problema e da situação específica, e/ou perguntas:

A 1<sup>a</sup> questão é de natureza tão ampla que não pode ser considerada como pergunta de investigação, mas sim mais uma inquietação, uma razão de todos estarmos aqui. A 2<sup>a</sup> é muito boa e clara pergunta de investigação. As outras são outra vez inquietações. Creio que mais uma sessão de discussão entre vós, e depois poderemos reunir. Bom Trabalho.

Lembrei-me agora de um ditado, ou pensamento chinês que tenho na minha agenda que diz: eu não controlo as minhas palavras. Só controlo os meus silêncios... entendo-te perfeitamente. A palavra é um obrigar ao desnudamento sempre precário.

Tens razão! Mesmo que sejam disparates no sentido do senso comum, porque não rir? É preciso aprender a lidar com os disparates que dizemos; mais, às vezes nem são disparates, ou não são só disparates. Aí o dever do professor é desmontar o que foi dito, ou até mesmo dar “leveza” à aula.

Não gostaste porque tiveste que ser crítico? Mas essa é uma condição de um investigador, ser auto-crítico e ser crítico para com os trabalhos dos outros.

Gostaria apenas que pensassem bem: Quais foram os argumentos que ocorreram na vossa discussão para considerarem ‘necessário’ o cruzamento das caricaturas com documentos verbais? Reconheceram já algumas limitações? Ou tem a ver com o enquadramento que vão fazer das caricaturas com práticas censórias? Porquê?

Estarão a pensar em fazer inicialmente uma formação específica na gramática das caricaturas? Ou fazer várias aulas de modo a que os alunos possam aprender em simultâneo à sua abordagem como fonte histórica? Quais serão as consequências destas duas opções nas respostas dos alunos?

## Palavras finais...

Como no início foi constatado, existem poucos estudos sobre o papel e o impacto da escrita dos diários na consciência metacognitiva dos investigadores do processo de investigação que levam a cabo. Como este texto apresenta apenas uma parte do nosso estudo, aproveitamos este último momento para realçar outros factores que podem surgir ao longo do tempo e que determinam o processo de investigação, factores para os quais os sujeitos envolvidos, investigador e supervisor, devem estar alertados.

Dominguez (2006) enuncia uma longa lista que organizou em dois tipos. No primeiro, os factores externos, incluiu os problemas pessoais e familiares, os financeiros (os mais frequentes e mais relevantes), a pressão e obrigações profissionais, etc.. A literatura enfatiza, no entanto, o papel de certos factores internos, dos quais salientaremos aqueles que



ocorreram nos diários de investigação que analisámos. O primeiro tem a ver com a *planificação*, sendo essencial dedicar um tempo para a clarificação e especificação do tema e do objecto, para uma primeira leitura da literatura, para a definição dos objectivos e perguntas de investigação, e para o seu desenho. Com base na nossa experiência, os investigadores iniciados tendem a querer saltar estas etapas, e avançar logo para a construção dos instrumentos de recolha de dados. A escrita frequente de uma entrada do diário torna-se relevante, não apenas para a diminuição das pressões iniciais associadas à tomada de decisões, como para a mobilização de competências relacionadas com a definição dos limites e especificidade do objecto e das perguntas. O segundo tipo abrange a *disposição pessoal* que contempla a presença de qualidades como a autonomia, flexibilidade, disciplina, confiança e resistência. Apesar de serem características de natureza volitiva e idiossincrática, o supervisor tem um papel medular na sua construção, se ausentes do perfil do investigador, e/ou na sua manutenção ao longo do processo que sabemos ter um trajecto sinusoidal. O terceiro focaliza a *comunicação*, que defendemos dever adoptar uma natureza dialógica-colaborativa, que se sustente principalmente nas capacidades do investigador e do supervisor de expressarem livremente (nunca perdendo de vista os planos a curto, médio e longo prazo) ideias, sugestões e preocupações. Por fim, que o supervisor ‘respeite a autoria’ da investigação, ou seja, o seu orientando.

Consideramos que esta área de estudo merece um investimento mais frequente e aprofundado, já que pensar e fazer investigação são actos de construção e partilha de sentidos... e sentimentos, enfim, partituras que todos compomos quando investigamos e orientamos. Termino citando um excerto dum texto meu, enformado por preocupações da História e do seu ensino, esperando que convide à reflexão sobre a natureza deste acto colectivo, seja ele o ensino ou a investigação:

Considerem os pronomes: *Eu, Tu, Ele, Nós, Vós, Eles*. Eles são uma modesta parte do nosso discurso, tão envergonhada que, muitas vezes, não é referida, declaradamente esquecida. O pronome só lá está para apresentar alguém ou alguma coisa. Os pronomes são calmos, comuns e tão familiares que quase nem os notamos. Mas os pronomes são também matreiros, porque muitas vezes trazem consigo uma mensagem forte sobre o que nós somos e como nós vemos o mundo. Mesmo que não queiramos. Na verdade, eles transportam perguntas desafiantes.

Quando digo *Eu*, falo mesmo de mim ou falo de *Nós*? Quando dizemos *Nós*, estaremos mesmo a incluir e respeitar vários e distintos *Eu(s)*? E *Tu* és parte de *Nós*?

Quando dizemos *Nós*, de quem falamos? De quem falamos quando dizemos *Eles*? Faremos *Nós* parte de *Eles*? Queremos pertencer a *Eles*?

Eis agora perguntas conjugadas em História:

-Sintonizei a BBC e ouvi esta frase: - *Eles*, na Europa... Mas, afinal, onde fica o Reino Unido? Na Ásia? Então, *Eles* não são todos os europeus, ou seja, *Nós*? Então, os ingleses não querem ser *Nós*?

- Num excerto de um manual escolar li: - *Nós* fomos evangelizar os infiéis... *Nós*, quem? Os Portugueses? Os europeus? Os brancos? Os cristãos? E os infiéis? Quem são os *Eles*? Não teremos nós um pouco de *Eles*? *Nós* não seremos também *Eles*?

- Lembra-se do oficial americano do anúncio da captura do Saddam? Ele disse: We got him! *Nós* apanhámo-lo! Quem são os *Nós*? *Eles*, os americanos? *Nós* somos americanos? Ou só somos *Nós* quando somos vencedores? E o perdedor é sempre um *Tu*? Ou *Eles*?

Afinal, quando estudamos, leccionamos ou investigamos a (educação em) História, de quem falamos? Quem queremos compreender?

*Eu? Tu? Ele? Nós? Vós? Eles?*

## Referências

- Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5 (2), 156–177.
- Burgess, R.G. (1981) Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education*, 11 (1), 75-83.
- Dominguez, R. (2006). Completing the dissertation: It's not only about academics. *College Teaching Methods & Styles Journal*. Second Quarter, Volume 2, Number 2, 21-24.
- Fernandes, E. M. & Almeida, L. S. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Hamilton-Jones, J. & Save, T. (2003). Developing research using reflective diaries. Proceedings of *Frontiers in Education Conference - 33rd ASEE/IEEE* (pp. 5-8). Boulder, Colorado: George Mason University.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Melo, M. C. & Lopes, J. M. (2004) (Orgs.). ***Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção de professores e alunos***. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Melo, M. C.; Samarão, A.; Grudzinski, A.; Amaral, C.; Sanches, G.; Martins, H.; Dias, J.; Cunha, M.; Silva, R. & Rodrigues, S. (2007). Os mapas de conceitos: representações do conhecimento do professor de História. ***Cadernos de História***, Vol. 15 (1), 11-36.
- Melo, M. C. (2008) (Org.). ***As imagens na aula de História: Diálogos e silêncios***. Mangualde: Edições Pedago.
- Melo, M. C. (2009) (Org.). ***O Conhecimento (tácito) Histórico: Polifonia de alunos e professores***. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Newbury, D. (2001). ***Diaries and field notes in the research process***. Birmingham: Institute of Art and Design. University of Central England.
- Oliveira, L. R.; Melo, M. C. & Moreira, M. A. (2005). Observação inter pares: análise de uma prática colaborativa. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), ***Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia***. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. (CD-ROM), 2885-2900.
- Schatzman, L. & Strauss, A. (1973). ***Field research. Strategies for a natural sociology***. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Veenman, V. J.; Van Hout-Wolters, B. H. A. & Afflerback, P. (2006). ***Metacognition learning***, 1, 3–14.
- Vieira, F.; Moreira, M. A; Barbosa, I; Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). ***No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia***. Mangualde: Pedago.

