

## ARTIGOS

## Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão<sup>1</sup>

Maria Alfredo Moreira

**RESUMO:** Este texto visa discutir a prática da escrita de narrativas profissionais na investigação educacional e na formação (pós-graduada) de professores em supervisão em Portugal. Parte de uma experiência desenvolvida em dois anos escolares, num curso de mestrado da Universidade do Minho. Para a ilustração do potencial formativo dessa estratégia formativa, recorremos a excertos da escrita das formandas desse curso, situando-os na discussão de três eixos analíticos: 1) a relação e integração teoria e prática; 2) a criticidade das e nas práticas de formação e os constrangimentos e 3) a pedagogia da formação em supervisão. Terminaremos com uma discussão da necessidade de desenvolver a narratividade ao serviço da transformação do trabalho docente. Essa discussão deve ser orientada pelos valores de uma sociedade democrática, disseminando práticas de investigação narrativa que valorizem os saberes profissionais construídos pelos professores e com eles, e não sobre eles.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas profissionais, investigação educacional, formação de professores, supervisão

<sup>1</sup> Registo o meu profundo agradecimento às formandas do curso referido neste texto, pela generosidade e partilha solidária dos seus textos. Sem elas não teria sido possível escrevê-lo.

## INTRODUÇÃO

“... as narrativas identitárias (bio-socio)gráficas são contra-narrativas, uma vez que nos seus actos de fala com a teoria desfiam silêncios (a)normais no estaleiro da ciência.” (PARASKEVA, 2011, p. 16)

As narrativas profissionais são usadas neste texto como base para a discussão da necessidade de rotura dos cânones em investigação educacional, recuperando e legitimando o lugar da subjetividade e do pessoal na investigação e na formação de professores. Surge como parte de um movimento de reabilitação das vozes dos professores que visam contrariar a submissão das suas vozes às dos investigadores, o que muitas vezes as distorce e desumaniza. As narrativas produzidas pelos professores são usadas neste texto para revelar o que é importante, do ponto de vista do estudo do pensamento do professor, na prática docente, mas também de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas. As narrativas profissionais, ao sinalizar movimentos de resistência e de desafio ao *status* quo no trabalho docente e nas vidas dos professores, servem ainda para evidenciar o modo como os discursos do senso comum operam no sentido de *constranger o que é possível* no campo da formação e da investigação, com impacto evidente na autonomia e profissionalismo dos professores. No campo da formação pós-graduada em supervisão pedagógica e supervisão da formação, e em conjugação com a leitura e análise de textos críticos, as narrativas colocam-se ao serviço de processos de *autossupervisão*, promotores da reflexividade profissional no trabalho docente.

Após a discussão do lugar das narrativas na investigação educacional e na formação de professores, apresentaremos uma experiência da escrita de narrativas profissionais num contexto de formação pós-graduada de professores em supervisão. Após a contextualização da experiência, ilustraremos o modo como esta estratégia promove processos de desenvolvimento profissional favorecedores da construção da profissionalidade docente. Recorremos a excertos da escrita das formandas de um curso de mestrado, situando-os na discussão de três eixos analíticos: 1) a relação e integração teoria e prática; 2) a criticidade das e nas práticas de formação e os constrangimentos e 3) a pedagogia da formação (em supervisão). Terminaremos com uma discussão da necessidade de desenvolver a narratividade ao serviço da transformação do trabalho docente. Essa discussão deve ser orientada pelos valores de uma sociedade democrática, discutindo e disseminando práticas de investigação narrativa que valorizem os saberes profissionais *construídos pelos professores e com eles*, e não sobre eles.

### 1. AS NARRATIVAS PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

No campo da investigação e formação de professores, o estudo das narrativas enquadra-se no estudo da experiência pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1994) e do pensamento do professor – estudo daquilo que o sujeito diz que pensa, aquilo que quer revelar sobre o seu pensamento (e ação), 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 pelo sujeito, mediada pela linguagem verbal escrita. Essa mediação promove o distanciamento do sujeito da sua experiência, permitindo “separa[r] o conhecedor do conhecido (...) exteriorizar o que é interno” (VAN MANEN, 1990, p. 127, trad.), permitindo uma maior racionalização da experiência vivida e, no processo, reorientar a ação futura.

O estudo das narrativas não visa a 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 tônica na sua dimensão temporal e relacional, com ênfase nos processos de crescimento e transformação (cf. DEWEY in 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) revisitar a experiência e aprender a partir dela.

Essa abordagem fenomenológica e hermenêutica do modo como o profissional explica a sua ação justifica-se ainda pela não linearidade, dinamicidade, imprevisibilidade, e, inclusive, mistério que caracteriza o trabalho docente (ELBAZ-LUWISCH, 2007). O estudo do pensamento do professor, a partir de um posicionamento paradigmático de pendor positivista, revela muitas limitações; desde logo, a tônica em aspectos comportamentais dos processos de ensino e aprendizagem, dado serem os imediatamente apreensíveis pelos sentidos. Todavia, essa tônica não explica os comportamentos e ações dos sujeitos – há que compreender por que motivos uma ação é escolhida em detrimento de outra, que princípios subjazem a essa ação, que pressupostos e convicções a explicam; importa ainda perceber qual a influência e impacto dos processos de formação na mudança educativa nas escolas, sendo a avaliação dos mesmos mais significativa em nível da reorientação do pensamento do professor do que do seu comportamento.

Há necessidade de os investigadores procurarem desenvolver novas formas de estudar esse pensamento, novos modos que privilegiem o sentimento, a emoção, o sensorial, e não apenas o racional, o planeamento e a ação (CLANDININ; ROSIEK, 2007). Contrariamente às metodologias positivistas, a metodologia do estudo das narrativas reconhece o valor da subjectividade; ao pedir ao indivíduo que relate/registe a sua experiência, fá-lo reviver e reestruturar essa experiência; ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências vividas após os acontecimentos que deram origem à narrativa; todavia, isso não é um problema metodológico a ser eliminado para o investigador narrativo – é, pelo contrário, a exata finalidade do seu estudo (*op.cit.*).

Assim se situam os investigadores narrativos: num mapa metodológico de encontro de metodologias várias e de partilha de espaços fronteiros (*borderlandspaces*) com outras metodologias (CLANDININ; ROSIEK, 2007). Nas palavras de Paraskeva (2011, p. 15), as narrativas identitárias “não procuram uma espécie de higiene intelectual, não lutam por uma metodologia limpa. Pelo contrário (...), é uma política cultural que desafia os métodos científicos hegemónicos que têm sido incapazes de tratar o real como de facto é”. A validade do estudo das narrativas encontra-se tecida não em critérios positivistas como “objectividade” e “rigor”, mas nas vozes do texto, na sua *credibilidade* e *autenticidade*, no modo como procura verificação teórica na experiência vivida do leitor (CLOUGH, 2002). A sua validade testa-se ainda na correcção da prática, ou seja, na possibilidade que encerram em construir uma consciência colectiva e uma melhor compreensãodo modo como a experiência individual é moldada pelas narrativas sociais, culturais e institucionais mais vastas (CLANDININ, 2006), ou seja, na análise das ideologias subjacentes à ação profissional.

Para não criar uma nova ortodoxia, o investigador narrativo deve evitar falar em nome do colectivo e do geral, para não objetificar nem comodificar o outro (cf. HOOKS, 1994; SMITH, 2004). Para isso, há que contrariar a hegemonia das narrativas únicas, as abstrações totalizantes, que uniformizam e “normalizam” a diferença (PINAR, 2009), os discursos investigativos que medram na produção de generalizações e regularidades, e que reduzem e essencializam os sujeitos. O poder das histórias únicas, como coloca Chimamanda Adichie,<sup>2</sup> opera contando repetidamente a mesma história sobre o Outro diferente, o que

<sup>2</sup> TED Talks, 2009: <[http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/en/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>.

faz com que esse Outro se torne a história que sobre ele é contada; trata-se de uma forma sutil de exercer poder e controlo da identidade do Outro. Trata-se de uma forma de violência simbólica, que se manifesta não através de alguma forma explícita de opressão, mas através da reprodução implícita do eu (KINCHELOE; STEINBERG, 1993 apud PINAR, 2004, p. 25). E o eu (do investigador, do formador, do supervisor...) está, demasiadas vezes, presente, ocultando e subjugando as vozes dos professores, que deveriam ser os autores das suas histórias singulares.

A voz dada às histórias subjetivas dos sujeitos pode ser uma forma importante de reação a formas macrossociais de opressão, colocando a narrativa ao serviço da transformação da experiência vivida em conhecimento politicamente útil (STONE-MEDIATORE, 2003 apud CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 63) na formação de professores. Enquanto leitura do humano, as narrativas dos professores ajudam a construir *discursos de possibilidade* que reivindicam o papel das escolas como *lugares de esperança*, resistência e possibilidade democrática (KINCHELOE; MCLAREN, 1994, p. 139). Todavia, para o ser, as narrativas devem resistir à tentação do exercício narcísico, tornando-se lugar de encontro crítico da própria voz, ao procurar responder a perguntas como (SMYTH, 1989): *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 essas ideias? Que práticas sociais são expressas nessas 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 constranger a minha visão do que é possível no ensino? O que devo/posso fazer para mudar esta situação?*

O investigador narrativo, ao trabalhar com os textos produzidos pelos professores – nos quais abordam essas questões e as exploram em confronto com um quadro de referência conceptual que incentiva a prática da crítica –, está a desafiar os discursos totalizantes, histórias únicas, mas também de senso comum, trabalhando em prol de formas de investigação e formação socialmente mais justas (cf. KUMASHIRO, 2004; ZEICHNER, 2009). Todavia, esse posicionamento implica aceitar uma *epistemologia da ignorância* no campo educacional (MALEWSKI; JARAMILLO, 2011), uma que combata a presença hegemónica das epistemologias da certeza, no currículo, mas também na formação de professores e na investigação. Daí a necessidade da construção activa de modos de investigar e de formar que combatam essas epistemologias da certeza, que interroguem os pressupostos, quadros de referência e limites do conhecimento, questionem as relações de poder em que assentam e que refletem, tornando evidente a necessidade de explicitarmos *o que não sabemos*, mais do que aquilo que sabemos, uma vez que as “verdades e certezas” que temos são historicamente situadas, culturalmente contestadas, subconscientemente reproduzidas e politicamente motivadas (*op.cit.*, p. 6).

Temos evidenciado valor pedagógico e formativo de modos narrativos e experienciais que desenvolvem instrumentos analíticos que permitem uma compreensão profunda e intervenção informada na ação profissional (cf. HOLLY, 1989; VAN MANEN, 1990; ZABALZA, 1994; BOUD, 2001; BAILEY, 2005). O conceito de narrativas profissionais que tomamos, nesse contexto de supervisão, abarca estratégias formativas como o estudo de casos, os portefólios reflexivos e o diário (individual ou colaborativo) (cf. RAMOS; GONÇALVES, 1996; SÁ-CHAVES, 2000; RIBEIRO; MOREIRA, 2007; RIBEIRO; CLARO; NUNES, 2007; VIEIRA, 2010a, b; VIEIRA; MOREIRA, 2011a). Neste texto, abordamos o diário de aula, que foi desenvolvido individualmente, embora com uma vertente colaborativa. A colaboração na escrita potencia as virtualidades desenvolvimentalistas do diário individual, ao aumentar a multiplicidade de perspectivas e estabelecer uma relação dialógica entre quem escreve e o(s) seu(s) leitor(es). Esse processo facilita a consciencialização de crenças e acções, a análise da acção, a identificação de áreas problemáticas e

a resolução partilhada dos problemas e dilemas, bem como a articulação entre construtos teóricos e as práticas desenvolvidas, revelando o modo como os primeiros podem ser usados para iluminar as segundas e como as segundas podem ser fonte de construção teórica (MOREIRA, 2008; MOREIRA; RIBEIRO, 2009; MOREIRA; DURÃES; SILVA, 2010; MOREIRA, 2011a). Esse movimento dialógico, de vaivém entre a discussão teórica e a análise da prática, afigura-se favorecedor da construção da autonomia profissional do professor, porque parte do sujeito em formação, centra-se nas suas necessidades e prioridades formativas, envolve-o na autoanálise e autocrítica das suas experiências e promove a colaboração entre pares. Dado tratar-se, sobretudo, de um processo dirigido pelo sujeito em formação, assume-se enquanto processo pedagógico e autossupervisivo, proporcionando um contexto pouco convencional para a produção de conhecimento educacional que visa à transformação de sujeitos e contextos (MOREIRA; RIBEIRO, 2009; VIEIRA, 2010a, b; MOREIRA, 2011a).

Todavia, importa referir os constrangimentos, e que se prendem com a sempre difícil gestão do tempo disponível e tarefas profissionais, com a ausência e valorização de práticas de reflexão escrita na formação, com os diferentes graus de implicação/comprometimento na tarefa e na sua sustentação ao longo do tempo (RIBEIRO; MOREIRA, 2007; MOREIRA, 2008; MOREIRA; RIBEIRO, 2009; MOREIRA, DURÃES; SILVA, 2010; MOREIRA, 2011a).

Iremos agora entrar na análise das narrativas produzidas no âmbito de um curso de pós-graduação, contextualizando a formação, abordando a metodologia seguida e o impacto na formação em supervisão das professoras envolvidas.

## 2. AS NARRATIVAS NUM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA EM SUPERVISÃO

As narrativas profissionais, apelidados diários de aula na experiência em análise, foram desenvolvidas no curso de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa na Universidade do Minho. Foram desenvolvidas em dois anos escolares (2008/09 e 2010/11)<sup>3</sup>, envolvendo um total de 38 formandas (19 formandas em cada ano), no âmbito da Unidade Curricular (UC) *Modelos e Processos de Supervisão*,<sup>4</sup> leccionada pela autora no primeiro semestre do curso. As formandas eram todas do sexo feminino, caucasianas, professoras de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e do pré-escolar/educação de infância, a leccionar em zonas rurais, semiurbanas e urbanas em diversos pontos do país. A maioria tinha obtido o grau de licenciada como professora do 1º ciclo, na zona norte e centro do país. Detinham um leque muito alargado de experiência profissional: desde recém-licenciadas a formandas com 30 anos de experiência de ensino, com e sem experiência de supervisão em contextos de formação inicial e continuada.

A UC tinha como finalidades a aquisição, aprofundamento e problematização de modelos e processos de supervisão de professores, em contextos de formação inicial e ao longo da vida. Visava desenvolver nas formandas conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras da regulação autónoma e colaborativa

<sup>3</sup> A leccionação fez-se em dois anos descontinuados, dado o curso não ter funcionado no ano escolar de 2009/10. O curso de mestrado tinha dois anos, o primeiro de frequência de uma parte escolar em dois semestres e o segundo de realização de uma dissertação com defesa pública no final. Trata-se de um curso especialmente vocacionado para a formação especializada de profissionais da Educação Básica (Pré-escolar, 1.º e 2.º Ciclos), em especial aqueles que: exercem funções de coordenação e orientação relacionadas com o desenvolvimento curricular e com a construção de projectos curriculares de escola e de turma; acompanham a Iniciação à Prática Profissional nas escolas cooperantes; coordenam e avaliam projectos de inovação educacional; intervêm no desenho, desenvolvimento e avaliação de currículo e de materiais didácticos (informação prestada na página de divulgação do curso, consultada em maio de 2012: <<http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=142&lang=pt-PT>>).

<sup>4</sup> A UC de Modelos e Processos de Supervisão tinha 30h letivas, tal como as outras restantes UCs do curso, desenvolvidas ao longo de 7 semanas.

dos processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento profissional, com ênfase em aspectos transdisciplinares da supervisão pedagógica e da formação, possibilitando-lhes a aquisição de referenciais éticos e conceptuais relevantes à compreensão e transformação das situações de ensino e aprendizagem, formação e supervisão. O conceito de supervisão com que trabalhávamos colocava a ênfase em processos de *regulação (colaborativa) da ação profissional, ao serviço de uma visão democrática e transformadora da educação escolar*, através da análise crítica de pressupostos, discursos e práticas relativos à formação de professores e supervisão pedagógica da formação, assim como de factores contextuais (políticos, socioculturais, institucionais) que condicionam as situações educativas (MOREIRA, 2005; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2010c; VIEIRA; MOREIRA, 2011). Interessava-nos, por um lado, compreender que interesses (não) são servidos nessas situações, por que razões e com que implicações e, por outro lado, equacionar possibilidades para a sua transformação através da prática da supervisão, incentivando as formandas a ver a atividade da supervisão como “um jogo de subversão de regras” (FERNANDES; VIEIRA, 2010), ao mesmo tempo em que deveriam equacionar as implicações de “jogar o jogo” deste modo:

Seja qual for o cenário em que o educador (professor, formador, supervisor) trabalha, terá de se perguntar: *em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem?* A questão é necessária, mas a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de interrogá-las continuamente (op. cit., p. 277).

A metodologia de formação e de avaliação procurava estar alinhada com esses pressupostos e princípios, assumindo uma natureza ideográfica, simultaneamente heurística e de capacitação para a ação transformadora. A informação teórica decorria prioritariamente de questões emergentes da realização das tarefas, que acompanhavam a leitura de textos, no sentido da problematização, sistematização ou expansão dos conteúdos, visando-se rentabilizar a dimensão experiencial da aprendizagem pela integração da diversidade de experiências profissionais das formandas, em confronto com a produção científica no domínio da supervisão pedagógica e da formação. As tarefas solicitadas incluíam a identificação e análise de problemas pedagógicos e supervisivos, a produção de narrativas profissionais e de materiais pedagógicos e supervisivos, a simulação de situações supervisivas e a realização de pequenas experiências supervisivas em grupo. No final do semestre, as formandas apresentavam um portefólio de aprendizagem, entendido enquanto projecto de construção de conhecimento em supervisão, e que continha documentos e textos reflexivos versando a experiência de formação no âmbito da UC: destacavam-se as narrativas profissionais (diários de aula) e a experiência de supervisão realizada em grupo. As modalidades e critérios de avaliação eram definidos em colaboração com as formandas e incluíam modalidades de auto e heteroavaliação, bem como a avaliação dos processos de formação.

Em ambos os anos em estudo, foi solicitada às formandas a escrita semanal de um diário de aula, cuja estrutura e conteúdo eram livres. As indicações dadas eram apenas as seguintes: 1) deveria ser um registo pessoal; 2) deveria estabelecer pontes entre a experiência pessoal e as leituras e/ou tarefas realizadas em aula e extra-aula; 3) pelo menos um desses registos deveria ser sujeito a comentário por uma outra pessoa. Essa pessoa era selecionada pela formanda, entre alguém que estivesse em condições de produzir um comentário significativo e estimulante. Em alternativa à escolha de um comentador, a diarista colocava a sua reflexão num fórum de discussão criado na plataforma de e-learning da universidade, e as colegas da turma (e a formadora) reagiam por escrito, comentando as reflexões à sua escolha. Muitas formandas solicitavam diretamente esse comentário à formadora. No final do semestre, era pedida uma avaliação da tarefa de escrita das narrativas, sob a forma de metacomentário, entendido como pensamentos acerca

do processo de escrita reflexiva e acerca das reacções de outros à escrita da própria (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997, p. 131). Esses metacomentários podiam seguir a estrutura dada pela formadora (através de um guia de análise) ou ser de natureza livre. No guia de análise fornecido, as formandas eram convidadas a fazer um balanço da experiência, através do completamento de oito frases dadas. O conteúdo desse guia será apresentado quando da discussão da experiência na secção que se segue.

### 3. “OS BAÚS PROFISSIONAIS” DAS FORMANDAS<sup>5</sup>

Da leitura das narrativas profissionais desse grupo, iremos salientar três eixos de análise, seleccionados por constituírem temáticas recorrentes e significativas nos diários de aula: 1) a relação e integração teoria e prática; 2) a criticidade das e nas práticas de formação e os constrangimentos e 3) a pedagogia da formação em supervisão.

#### 3.1 RELAÇÃO E INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A ausência de reflexão e do uso dos conceitos teóricos como instrumentos ao serviço de uma melhor compreensão da ação e de aprofundamento de um saber profissional parece-nos, infelizmente, um “lugar-comum” na formação (cf. ALARCÃO, 1996; FORMOSINHO, 2001; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002; CANÁRIO, 2002; MOREIRA; VIEIRA, 2012). Apesar de algum pendor negativo associado à presença e relevância da teoria, as narrativas das professoras resgatam o seu valor. Ao longo dos textos, vai-se evidenciando a necessidade da ancoragem teórica, da fundamentação para a acção, a partir da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos na formação, e ainda do diálogo estabelecido com os autores dos textos lidos. Esse posicionamento reflexivo, criticamente informado, afigura-se essencial para apoiar o trabalho docente.

Ao longo de quase 30 anos de profissional, questioneei-me sobre o assunto da articulação teoria-prática. Questionei-me, mesmo em alguns momentos do estágio final do curso de educação de infância, se aquilo que aprendia nas aulas era passível de ser levado à minha realidade prática. Já como educadora, muitas vezes pensei “isso é muito bonito de dizer, mas na prática não é bem assim!”

(...) A abordagem da supervisão pedagógica enquanto visão transformadora (Vieira, 2006) exigiu-me uma análise aprofundada e detalhada das minhas questões iniciais “teoria e prática: que relação?”; “que processo educativo desenvolvo (e desenvolvi) junto das crianças com quem trabalho (e trabalhei)?”; “o que é, para mim, educar.” (...) Vieira(2006: 8-9) refere uma “perspectiva da supervisão, orientada para a construção de uma educação racional e justa, que exige dos seus actores um elevado grau de profissionalismo. (...) poderíamos falar do prazer da supervisão como forma de estar na educação, avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo... instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade... e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. Tudo isto é essencial ao profissionalismo em supervisão”. Como posso sentir-me confortável com estas palavras. (CC, outubro de 2008)

Quanto aos meus objectivos para a Unidade Curricular, tal como faço referência na minha primeira reflexão, pretendo (...) desenvolver espírito crítico, aprender a estar mais atenta ao que se passa à minha volta e aprender a não aceitar tudo o que me dizem. É necessário estar desperta para a

<sup>5</sup> Este título da secção é retirado do título de uma tese de Mestrado desenvolvida no âmbito deste mestrado e que tomou como objecto o processo de desenvolvimento profissional através de uma narrativa autobiográfica (OLIVEIRA, 2010).

<sup>6</sup> Vieira (2010c) nas referências finais.

vida, pessoal e profissionalmente. O estado de letargia obreira em que me encontro é cansativo, frustrante e desmotivante, fazendo-me sentir quase como um autômato que respira, mas que não pensa nem contesta (JF, outubro de 2008).

A teoria recupera o seu lugar na formação de professores, pois concorre para a autoanálise e autossupervisão das práticas e do pensamento do sujeito quando confrontado com a análise das condições atuais do trabalho docente, que o desprofissionalizam, transformando o professor em técnico aplicacionista em vez do intelectual transformador e crítico que uma sociedade democrática exige (cf. GIROUX; 1992; ZEICHNER, 1993, 2009). Por outro lado, as leituras no âmbito da UC combatem discursos de senso comum (irracional ou rotineiros) na supervisão, entendidos enquanto discursos que obstaculizam uma educação de professores para um ensino antiopressivo e que limitam as possibilidades de transformação do real (KUMASHIRO, 2002); entre eles encontramos um discurso acadêmico, de valorização dos conteúdos tradicionais do ensino e que amoraliza o trabalho do professor; um discurso da experiência, de desvalorização do saber recebido e que apenas valoriza uma lógica do tipo “a experiência faz o professor”; e ainda um discurso da intenção, de privilégio da instrução e gestão, de enfoque na planificação e execução da aula e na gestão da classe, que radica no pressuposto tecnicista de que aprender a ensinar equivale a elevar o grau de congruência entre as intenções do professor e o modo de realização das mesmas (*op.cit.*).

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas (SERGIOVANNI; STARRATT, 1993 *apud* TRACY, 2002, p. 26).

Ao ler este excerto, inserido num capítulo que lemos sobre modelos e abordagens, reflecti sobre a minha prática pedagógica e o quão castradora eu fui, no início da minha carreira, relativamente aos grupos de crianças que por mim passaram. Recuemos alguns anos, não muitos, pois ainda estou a dar os primeiros passos na minha, ainda jovem carreira. Quando comecei a trabalhar eu tinha “sede” de mostrar tudo o que tinha aprendido na formação inicial, e para tal eu planificava de forma exaustiva, com o objectivo de “ensinar” as minhas crianças a aprender o que eu queria, o que eu achava que era pertinente... Contudo, com a prática, formação e principalmente, com o sentimento que para ser melhor eu teria que ouvir os meus meninos, eu evoluí, tornando-me uma melhor ouvinte, mais sensível aos seus gostos, e sobretudo eu compreendi a criança como uma pessoa com passado, com uma estrutura que não devia ser omissa ou ignorada. A metodologia inicial da minha prática de ensino sofreu mutações, comecei como sendo um “funil”, levando as crianças a verem apenas o que eu queria que elas vissem; agora me sinto como uma grande janela, da qual as faço ver de uma forma aberta, clara, de onde elas percebem várias coisas e me fazem ver o lhes é mais importante. Todavia o meu objectivo é evoluir ainda mais, para me tornar um horizonte infinito, onde não há barreiras para o “querer aprender”. Deixei de ser transmissora/impositora para ser estimuladora e... pretendo ir mais além. O que sinto é ambição! Mas não é disso que o nosso ensino precisa? De professores mais atentos, mais interessados em estimular, mais do que castrar o questionamento dos seus alunos? A ânsia do querer saber? Nós formamos crianças na escola para a vida. Nunca nos podemos esquecer disso. (...)

Este texto também me fez reflectir sobre momentos que também eu fui castrada. Passo a explicar: trabalhei numa instituição cuja imposição de método de ensino era um dado adquirido e indiscutível. No entanto aquando a pergunta: “Mas por que este método e não outro?”... não havia resposta. Era aquele “porque sim.” Mas para piorar, ninguém me sabia explicar com exactidão como se aplicava esse método. Perante este último facto eu fiquei estupefacta, porque



infligir um método sem saber explicá-lo deixou-me acima de tudo desalentada. E questioneimei-me que supremacia seria aquela de impor um método sem saber explicá-lo. Que supervisão era aquela que não respeitava o professor como um ser autónomo? Senti-me encurralada. (...) Gostaria que estas reflexões me levassem a *bom porto*, eu sei que para lá chegar passarei com certeza por uma fase de insegurança, pelas mutações que eu, enquanto ser humano vou passando. No entanto, pretendo que no futuro possa haver uma consolidação de tudo isto e no final do processo as crianças saiam beneficiadas, em consequência a sociedade e eu... porque sei que tentei ser melhor (SB, outubro de 2010).

A teoria, aliada à reflexão escrita sobre a experiência vivida, serve para ajudar a desenvolver a autodirecção na ação, recuperando o percurso feito e percebendo melhor para onde se quer ir, como e por quê. Como tão bem refere Hooks (1994, p. 61), a teoria assume um papel terapêutico (*theory as a healingplace*) quando a experiência vivida é teorizada de modo a facilitar processos de libertação pessoal e colectiva. Mas para isso acontecer, as práticas devem ser sujeitas a processos de análise crítica.

### 3.2 A CRITICIDADE DAS E NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO... E OS CONSTRANGIMENTOS

A questão da importância da reflexividade de natureza crítica é recorrente nas narrativas das formandas, que defendem um posicionamento, por parte dos professores no seu trabalho diário nas escolas, em prol de uma educação melhor para os alunos, porque assente em valores de uma cidadania democrática.

Outra questão importante é a da Educação para a Cidadania Democrática. É preciso termos consciência, que temos que ajudar as crianças a ser cidadãos activos, informados e responsáveis, seja qual for o contexto. Perante a diversidade e complexidade da sociedade do nosso tempo, é imperativo dar voz às crianças e torna-los cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Esta educação leva a que as crianças mantenham melhores relações na sua comunidade e de participação na vida pública futuramente.

O Jardim de Infância é um espaço privilegiado, para desenvolver actividades no âmbito da formação pessoal e social, e eu, como educadora devo ter esta consciência e responsabilidade, porque nestas idades é muito fácil trabalhar estas questões com as crianças, com debates, com a construção das regras da sala, etc. Nós podemos transmitir-lhes valores, marcas duradouras, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, transformadores numa sociedade exigente e em constante transformação. (MP, novembro de 2010)

O trabalho do professor é (ou deve ser) um trabalho diário de luta pela equidade e justiça social (ZEICHNER, 1993; 2009; KUMASHIRO, 2004). A ação do professor é (quase) sempre crítica, na medida em que se encontra incrustada no mundo "micro" dos profissionais, em cada sala de aula, em cada grupo de professores (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Apesar da sensação de impotência para mudar as suas condições de trabalho e as condições de aprendizagem dos seus alunos, os "professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afetam a vida de seus estudantes. (...) A realidade é que o político e o crítico estão em nossas salas de aula e em outros locais de trabalho, e as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Não podemos ser neutros." (*op.cit.*, 73/4). E o compromisso moral das autoras das narrativas seguintes, perante uma educação libertadora e eticamente comprometida com uma sociedade melhor, mais inclusiva e promotora de comportamentos de análise crítica e de cidadania democrática, é muito claro e pouco neutro:

A aula sobre o modelo reflexivo crítico provocou em mim uma permanente lembrança e reflexão sobre um episódio da minha prática profissional, ocorrido há poucos dias. Uma colega de trabalho colocou de castigo uma criança de 4 anos de idade, sentada no chão de um corredor. Este corredor, apenas com luz indirecta (logo meio sombrio), é comprido pois é um corredor de ligação de 4 salas de actividades (no mínimo 60 metros). Quando passei no corredor a caminho do polivalente com materiais de decoração de Natal e vi esta criança, questionei-me do “porquê” e “para quê” estaria aquela criança ali abandonada. No regresso, passados uns escassos minutos, entrei na sala da minha colega e reflecti com ela a razão deste castigo. Não pondo em causa o profissionalismo e a autonomia docente da colega, questionei-a sobre a possibilidade de resolver a situação problemática com aquela criança de outra forma, que não fosse o colocá-la fora da sala, sem qualquer supervisão e acompanhamento; questionei-a sobre a relação entre o castigo aplicado e a alteração do comportamento observado. Com muito espanto meu as respostas foram “A educadora [...] de outro grupo também fazia assim” e “ele [criança] perturba-me as actividades”. Com estas questões pretendia que a colega reflectisse sobre a sua prática e não lhe provocar qualquer constrangimento. Por isso, revi-me na transcrição de Foucault (1990, cit. in Jardine, 2007, p. 146) apresentada na aula, que afirma “Praticar a crítica é uma questão de tornar difíceis gestos fáceis”. Nesta situação, senti que o colocar de castigo as crianças fora da sala de aula se tinha tornado um gesto fácil, vulgar e diria mesmo não pensado. A “perturbação” que a colega sentia e mesmo o processo de imitação de outra colega, eram respostas de fuga e de ausência de reflexão, e portanto, resolvida com um gesto fácil, sem pensar na criança como um OUTRO significativo, e em formação (CC, outubro de 2008).

As narrativas evidenciam o posicionamento ético das professoras face ao trabalho docente, explicitando alguns factores de opressão, aliados à presença e influência hegemónica dos discursos e práticas de senso comum na vida das escolas. Também evidenciam o impacto dos dispositivos de condicionamento e controlo do trabalho docente, associados à crescente burocratização e ênfase na prestação de contas, e que resulta em processos de desprofissionalização docente, de perda da autonomia e responsabilidade profissional (cf. VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011).

“Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância.”

Foi nesta aula que descobri o motivo de tanta desmotivação profissional sentida no momento. Como é possível não me ter apercebido disto?

Ao desdobrar o conceito de Modelo reflexivo fui automaticamente associando às práticas da equipa de educadoras com quem trabalho, bem como as decisões e prioridades estabelecidas pela coordenação e direcção da minha instituição. Identifiquei prontamente as abordagens do modelo reflexivo (técnica, prática e crítica ou emancipatória) e percebi que precisava urgentemente de reflectir acerca das recentes decisões e prioridades que “vieram” de cima da coordenação e direcção da minha instituição.

Talvez devido a um cansaço pessoal, resultante do ritmo alucinante que vivo diariamente no meu trabalho, iniciei este ano lectivo sem me aperceber que a satisfação que outrora sentia cada dia que acordava para ir trabalhar para “a minha instituição” havia desaparecido. Sentia algo de diferente em mim, mas julgava ser somente “excesso de trabalho” e foi nesta aula que entendi que afinal, mais do que cansaço e excesso de trabalho, eu estava era desiludida com a alteração das prioridades antes estabelecidas com as quais me identificava e alimentava. (...) Mas ao reflectir acerca das tendências paradigmáticas de educação expostas na aula fiquei espantada, e confesso que muito preocupada, por me aperceber que a instituição está (ou pelo menos eu assim o sinto) a privilegiar em demasia a necessidade de um racionalismo instrumental e, a meu ver, a “desvalorizar” o construtivismo crítico. Está-se claramente a não valorizar indícios

bastante fortes, visíveis a meu ver, que se não forem imediatamente tidos em conta podem deixar a perder todo um trabalho e uma conquista conjunta de toda a equipa de educadoras. (...) Será que as crianças estão a sentir negativamente todas estas alterações? Estaremos a promover neste momento uma qualidade nas aprendizagens das nossas crianças? Sinto-me insegura e ansiosa, estarei a ser boa educadora das crianças ou boa educadora profissional-institucional? Onde está a instituição dinâmica que conheci? O que aconteceu? Onde está o diálogo, participação, emancipação, democraticidade, intervenção crítica e não só indagação crítica outrora existente? Nós educadoras sempre trabalhámos mais horas do que o nosso horário normal de trabalho, mas sentíamos-nos bem e felizes, concretizadas. Agora trabalhamos mais horas ainda e parece que não há resultados...

Sinto saudades de estar com as minhas crianças, chego a casa e não me lembro de ter dado a atenção devida a uma ou outra criança, porque estive constantemente fora da sala. Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância, só me apetece fugir, porque não sei o que fazer! (MO, outubro de 2008).

A escolha do título que essa formanda deu para a entrada no seu diário de aula é sintomática da gravidade e da extensão que o mal-estar docente assume na atualidade,<sup>7</sup> resultado inevitável do envolvimento imposto em assuntos que ultrapassam a sala de aula e exigem demasiado tempo, energia e capacidade aos professores, desviando-lhes a atenção da missão principal que têm com os alunos (cf. ZEICHNER, 1993). Também essas professoras acusam o impacto nocivo da regulação que se processa a partir de formas gerencialistas de organizar a educação e que fazem com que os professores se sintam responsabilizados e culpados pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, num processo emocionalmente esgotante, fruto do terror da performatividade, da precariedade e da desumanização, que (auto)intensifica o trabalho docente (cf. GARCIA; ANADON, 2009; HYPÓLITO, 2011).

Não obstante, as professoras não baixam os braços; sentem-se capacitadas para a ação transformadora, para combater formas de organização do trabalho e de supervisão contrárias à emancipação e autonomia profissionais. Essa recuperação emocional recupera o espaço possível da supervisão enquanto “prática re(ide)alista, situada entre o que a educação é e aquilo que deve ser, ou seja, situada no espaço intermédio da possibilidade.” (cf. VIEIRA, 2010a, p. 215).

Mas na minha vida quotidiana, em que por inerência da função que “momentaneamente” exerço<sup>8</sup>, estou constantemente atolada de despachos para fazer cumprir, de respostas imediatas que tenho que dar sem ter tempo, a maior parte das vezes, para questionar, como converter o meu desejo numa rotina? Este meu desejo emancipatório que necessito para crescer na minha vida profissional... É um sonho ... mas preciso urgentemente que seja realidade...

Por isso, e a partir de agora, assumo o compromisso de pôr na prática as ideias de Dummett e Wells (*apud* SMYTH, 1995, p. 7)

- *Podemos pensar criticamente*<sup>9</sup>, sem dúvida e...
- *Podemos aprender a dizer não*, assertivo que nos desamarre estas correntes...
- *Podemos rejeitar o jargão*, que nos verga e aflige...

<sup>7</sup> Veja-se a proliferação de notícias que dão conta de estudos sobre a presença preocupante de doenças do foro mental entre os professores: <<http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/metade-dos-professores-portugueses-sofre-de-stress-ansiedade-e-exaustao-1549791>>; <[http://www.oesti.com.br/educacao/noticias/professores\\_doentes.html](http://www.oesti.com.br/educacao/noticias/professores_doentes.html)>; <<http://www2.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Educacao/84423,,Estresse+e+depressao+afastam+76+professores.aspx>>; <[http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=1172330](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1172330)> (entre outras).

<sup>8</sup> Função de avaliadora do desempenho docente das colegas.

<sup>9</sup> Em itálico as palavras de Dummett e Wells *apud* Smyth (1995, p. 7) que a professora completa com palavras suas.

- *Podemos resistir à linguagem militar e corporativa, com humor mudar o discurso...*
- *Podemos assumir o controlo pelo nosso desenvolvimento profissional, o grito libertador da construção pessoal...*
- *Podemos manter um diário/ registo de tarefas, para amparar o crescimento e reflectir no percurso que pretendo caminhar...*
- *Podemos celebrar e partilhar os sucessos, com aqueles que nos entendem e querem construir uma nova educação...*
- *Podemos apoiar-nos mutuamente, sem dúvida, é por isso que aqui estou... (FL, dezembro de 2008).*

Como refere Vieira (2010a, p. 227), "...continuamos a viver a "crise na profissão" e a ter como desafio alimentar "sonhos libertadores". Creio que a formação pós-graduada deveria ser capaz de responder a este desafio, despertando nos professores a vontade de romper com o estabelecido e ajudando-os a vencer o cinismo e a inércia do discurso da crise."

Mas para tal acontecer, para que a formação possa trazer os benefícios de emancipação pessoal e profissional esperados, a pedagogia da formação tem de vir ao encontro das experiências das formandas e resgatá-las.

### 3.3 A PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO (EM SUPERVISÃO)

Sabemos muito pouco acerca da pedagogia no contexto da formação pós-graduada de professores em supervisão pedagógica (VIEIRA, 2010b). O que sabemos coloca a pedagogia da formação de professores muito distanciada de uma efectiva ligação teoria-prática, aliada à falta de coerência entre os discursos produzidos (pelos formadores e autores de referência) e as práticas vivenciadas (VIEIRA, 2010a). Os programas de formação são largamente conservadores, marcados pela hierarquia e territorialização dos saberes, patentes, por exemplo, na ausência de práticas colaborativas, na clara desvalorização dos saberes (e consequentes disciplinas) fortemente ancorados na prática (como é o caso dos domínios da iniciação à prática profissional ou da prática supervisionada) (v. ALARCÃO, 1996; CANÁRIO, 2002; VIEIRA; MOREIRA, 2008; MOREIRA; VIEIRA, 2012). As situações formativas simples, ancoradas em narrativas únicas, desprovidas de situações problemáticas e incertas, fazem com que os (aprendizes de) professores cresçam com a ideia de que a prática é simples: basta aplicar o método...

Talvez só agora consiga reflectir no porquê de optar por uma determinada forma de agir e actuar na sala de aula (no conjunto inerente de crenças, ideologias, valores que possuo) e compreender que talvez tenha algum "modelo" que sigo por determinada razão.

Nesse aspecto, a leitura (...) fez-me reflectir um pouco sobre variados aspectos. Primeiro, que aos poucos e com o contacto com diversos meios escolares, com outros profissionais e um sem fim de factores externos determinaram por si só uma forma de agir que estou em crer que não seja a mais desejável. Depois porque a maturidade que fui adquirindo ao longo dos anos me fez mudar ou seleccionar outras formas de agir. Se há alguns anos atrás era certo uma determinada opção, hoje talvez já não o seja...

Gostaria e foi sempre com esse intuito, que os outros que observam a minha prática (ainda que muitas vezes contrariados) me fossem "avaliando" e criticando a minha prática. Gostava que alguém me fizesse questionar o porquê de optar por um determinado método e não outro. Gostaria que me sugerissem estratégias, "modelos" que me fizessem seleccionar um determinado caminho e que os pudesse justificar. Não para os seguir como uma "visão de túnel", mas sim que me alargassem horizontes, que me fizessem reflectir o porquê de fazer determinadas opções.

(...) Reflectir é também uma outra questão que me preocupa bastante enquanto professora. Sei o quão importante é questionar as opções que tomo e deliberações que faço e como isso pode repercutir na minha sala de aula.

Sinto, neste momento, que o que quero fazer está muito aquém do que estou a fazer. Preciso de “saltar” alguns muros, enfrentar algumas barreiras... (AR, outubro de 2010).

O processo de formação de professores necessita modos distintos de compreensão da ação profissional, de desocultação do saber prático docente, praticando a formação como experiência de libertação (de teorias surdas e práticas rotineiras), de dignificação do trabalho docente e de valorização da experiência vivida. As narrativas ajudam a capacitar as professoras a tornar-se *supervisoras da própria prática*, com vontade de (re)conceitualizarem o seu saber pedagógico e profissional e participarem, individual e coletivamente, na (re)construção da pedagogia escolar (cf. VIEIRA, 2009, p. 201).

Escrevo, escrevo, escrevo e, quando dou por mim, já encadeei por diferentes assuntos, que no fundo se inter-relacionam. Mas é nesta escrita que, de facto, estou a aprender. Estou a supervisionar-me, a ver-me «de fora», a apreciar a minha conduta enquanto professora. Enquanto professora e aprendiz de professora, sempre em mudança, sempre em crescimento, sempre em rompimento com rotinas, sempre na procura da inovação, do novo, do diferente (SB, novembro de 2010).

Assim, (...) a unidade curricular de Modelos e Processos de Supervisão, permitiu que muitas das reflexões que fiz me encorajassem a introduzir novas práticas, a “desafiar” colegas a experimentarem questionar-se. Posso referir que, já em situações pontuais, me apercebi que estava a reflectir com colegas tendo como base as aprendizagens que tinha feito nesta unidade curricular. Naturalmente, certos termos teóricos já me “saem” nas conversas profissionais, sem que tenha especial intencionalidade em o fazer. Para mim, esta é já uma conquista desta frequência do mestrado. (CC, fevereiro de 2009)

A aprendizagem significativa em contextos de formação (em supervisão) envolve praticar a crítica, com a ajuda de ferramentas conceituais e analíticas que ajudem a desmontar o real, a desocultar os pressupostos, os modos de pensar de senso comum, indisputáveis, precipitados; no fundo, que ajudem a “perceber que aquilo que é aceite como óbvio pode deixar de o ser” (FOUCAULT, 1990 *apud* JARDINE, 2007, p. 146).

Estas aulas, apesar do seu grau de exigência, devido a todos estes registos reflexivos, que custaram a redigir (...) fizeram-me pensar e reflectir sobre variadíssimos assuntos que noutras alturas me passavam ao lado. Para além disso, fez com que ficasse mais atenta às notícias do mundo e lesse sobre temas diversificados que, até aqui, não me chamariam a atenção. Já não me lembrava de ler tanto para uma disciplina... (CR, novembro de 2008).

Ressalvo ainda a pertinência da bibliografia apresentada pela docente que se, por um lado, “baralhou” as minhas concepções pré-definidas, por outro lado, funcionou como um fio condutor da minha actividade reflexiva. Finalmente, posso concluir que nesta unidade curricular aprendi, essencialmente, a pensar (DR, fevereiro de 2009).

A tarefa de escrita solicitada foi no sentido de relacionarmos cada uma das sete aulas previstas para a Unidade Curricular com experiências profissionais, revelando sempre espírito crítico, e, ao fazê-lo, ajudando-nos a desocultar aspectos da nossa vida e do nosso ser profissional que de outra forma, continuaríamos a passar despercebidos, submersos num mar de obrigações e solicitações. Ao reflectir sobre a minha acção foi, sem dúvida, um passo em frente no desenvolvimento da minha consciência profissional, ajudando-me a aprender como melhorar e em que aspectos fazê-lo. De início esta tarefa pareceu-me muito difícil. No entanto, e tal como a professora referiu no início, a tarefa foi-se apresentando cada vez mais fácil e agradável, até se tornar, de

facto, muito importante para mim. Devo dizer que se estes textos não tivessem o objectivo de ser lidos pela professora e por outros pares, a sua importância diminuiria consideravelmente, assim como a minha motivação para os redigir (JF, fevereiro de 2009).

Para além de salientar o valor da reflexão (partilhada) como tendo sido essencial para vencer a inércia da escrita e manter a motivação constante ao longo do semestre, as formandas sinalizam o papel (re) construtivo das suas histórias de vida, desenvolvidas em diálogo constante com conceitos críticos e com pessoas significativas, ao serviço de processos de aprofundamento da reflexão, da autorrealização e da libertação pessoal e profissional.

**Construir o meu diário foi como...**<sup>10</sup> Como reconstruir uma parte da minha vida... Colocar no papel o que muitas vezes não me atrevia a pensar. Começou por ser um acto tímido, em que não sabia o que era necessário escrever. Mas aos poucos e poucos fui libertando o "saber" de muitos anos e o pensar no que "sabia" e reconstruir... Foi possível descobrir aos poucos e poucos, uma forma diferente de "pensar" a minha profissão. A (re)construção percorrida neste trajecto, através da escrita, fez desenvolver em mim mecanismos de olhar com outros olhos o fazer e o saber fazer.

**O que mais me marcou nesta experiência foi...** A sensação de plenitude que consegui sentir quando finalmente comecei a escrever e percebi que se pode concretizar uma auto-reflexão sobre reflexões que já tinha produzido. Foi um caminho de difícil acesso mas que trouxe a descoberta de "paisagens" sem limites... Já tinha ouvido falar da libertação através da escrita, mas nunca pensei que o escrever sobre o meu dia-a-dia, as minhas preocupações profissionais me permitisse "saborear" as minhas descobertas, "deliciar-me" com as minhas conclusões... Foi uma experiência única!... (FL, fevereiro de 2009).

**Construir o meu diário foi como...** navegar incessantemente em pensamentos que julgava esquecidos e alguns deles adormecidos pois há muito tempo que não os ouvia e quiçá os proferia. Iniciou-se como um acto tímido, em que não sabia o que era necessário escrever. Mas aos poucos e poucos, a escrita tornou-se numa rotina e reformulei a minha forma de "pensar" a minha profissão.

**Quando a professora propôs esta tarefa senti...** um turbilhão de ideias, os pensamentos a fugir como que de algum susto tivesse apanhado/sentido, que iria sentir dificuldades em transpor as minhas ideias, os meus sentimentos, os meus ideais, senti receio e ansiedade porque me ocorreu o facto de não conseguir realizar o trabalho pretendido. Reflectindo agora, foi pensar que esta seria uma missão impossível... Mas que agora analisando posso afirmar que foi cumprida.

**O que mais me marcou nesta experiência foi...** o questionamento e a reflexividade constante relativos aos saberes anteriormente adquiridos com a aquisição dos novos saberes sustentando as minhas aprendizagens. Sentia-me, ainda, num estado de alerta constante porque agora todos os novos vocábulos que ia aprendendo ouvia-os constantemente (FR, fevereiro de 2009).

Embora não os tenhamos abordado na análise da experiência aqui relatada, a escrita das narrativas não está isenta de tensões (e que já foram abordadas no ponto 1 deste texto). Também essas professoras sinalizam dificuldades com a gestão do tempo e da articulação com a multiplicidade de tarefas que lhes são exigidas, aliadas a dificuldades em estabelecer uma "rotina" de escrita e de manter uma produção de qualidade semelhante ao longo do tempo. Todavia, e no seu entender, os ganhos são muito superiores às dificuldades, pelo que o seu balanço final é muito positivo.

<sup>10</sup> Em negrito a frase que as formandas deveriam completar na avaliação final da tarefa; os itálicos são das professoras. As restantes frases que deveriam completar, e que aqui não são apresentadas, são as seguintes: "Penso que aprendi..."; "As maiores dificuldades que senti foram..."; "Se alguém quisesse iniciar uma experiência semelhante a esta, dir-lhe-ia que..."; "Neste momento sinto-me mais "supervisor/a" porque... e Se a professora quiser dar continuidade a este trabalho sugiro...".

## CONCLUSÃO: AS NARRATIVAS PROFISSIONAIS COMO CONTRANARRATIVAS

No campo da investigação educacional, as narrativas profissionais podem constituir um campo de verificação teórica, isto é, um terreno de testagem de “boas” teorias, entendidas como aquelas que são relevantes e adequadas à vivência democrática da escola em sociedades socialmente mais justas (cf. GUSTAVSEN, 2001; ZEICHNER, 2009). Através de ferramentas analíticas como as narrativas, ao serviço de propósitos emancipatórios na formação e na investigação em educação, as “boas” teorias encontram espaços de crescimento nos interstícios do trabalho docente, cada vez mais burocratizado e instrumentalizado, mostrando que os esforços de desenvolver práticas críticas de formação e de supervisão encontram eco em algum lugar e servem propósitos transformadores.

Todavia, e como nos alerta Zeichner (1993), não é qualquer ferramenta, ou estratégia formativa, que serve propósitos emancipatórios. É essencial analisarmos os pressupostos, princípios e valores que subjazem às práticas de formação e de investigação, mas também de supervisão e de pedagogia escolar:

Mas quando falamos em supervisão, de que visão de formação e de pedagogia estamos a falar? Não existe uma resposta única a esta questão. A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o status quo, reforçar injustiças e impedir a mudança, mas pode também ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar (VIEIRA; MOREIRA, 2011, p. 12).

Assim, tal como qualquer outra estratégia formativa, em contexto pós-graduado ou outro, as narrativas profissionais também podem servir para reforçar o status quo, práticas de ensino e de formação opressivas, de senso comum, a proliferação de narrativas educacionais e formativas únicas que empobrecem e descredibilizam o saber profissional do professor.

Como referimos noutra lugar (MOREIRA, 2011b), a escrita em forma de registo académico é apenas uma forma de conhecer e representar a experiência educativa vivida. Os formadores e investigadores académicos têm o dever de apoiar e disseminar as narrativas dos professores, as suas experiências profissionais, aliando a responsabilidade científica, de construção e disseminação de conhecimento, à responsabilidade política, de visibilização do trabalho dos professores e audição da sua voz. A investigação narrativa desafia o poder da narrativa única que silencia muitos milhares de professores, formadores e supervisores. Nas narrativas encontram um lugar de luta contra o desalento, a crise, a representação por outros que escrutinam, dissecam, atomizam e recompõem as suas vidas profissionais em tratados de investigação educacional que demasiadas vezes dizem o que deve ser a educação, as escolas e a formação de professores. Os argumentos do “estaleiro da ciência” estão demasiadas vezes assentes em pressupostos que ignoram o saber e o conhecimento que existe nas escolas, produzindo-se discursos e narrativas únicas *sobre* as escolas e os professores sem, verdadeiramente, se saber o que são as escolas e os professores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (1996). 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, pp. 9-39.

BAILEY, K. M. (2005). Promoting our own professional development through reflective teaching journals. *FIPLV WorldNews*, n. 62. (In: <http://www.fiplv.org/news/62>, acessado em outubro de 2008).

BOUD, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In English, L. M.; Gillen, M. A. (Eds.), *Promoting journal writing in adult education*. New directions in adult and continuing education, n. 90. San Francisco: Jossey-Bass, p. 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), acessado em outubro de 2008).

CANÁRIO, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In: B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, p. 31-45.

CLANDININ, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27: 44, p. 44-54. (In: <http://rsm.sagepub.com.offcampus.lib.washington.edu/content/27/1/44.full.pdf+html>, acessado em outubro de 2011. DOI: 10.1177/1321103X060270010301)

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1994). Personal experience and methods. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, p. 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, p. 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, p. 357-382.

ESTRELA, M. A.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, I. S.; VIEIRA, F. (2010). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In: F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; Fernandes, I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed., 1ª ed. 2006), p. 275-280.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, p. 46-64.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, p. 63-85.



GIROUX, H. (1992). Teachers as transformative intellectuals. In: J. M. Rich (ed.), *Innovations in education: Reformers and their critics* (6th Ed.). Boston: Allyn; Bacon, p. 83-88.

GUSTAVSEN, B. (2001). Theory and practice: the mediating discourse. In: P. Reason e H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications, p. 17-26.

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.

HYPÓLITO, A.M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 21, n. 38 (In: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>, acessado em janeiro de 2012)

JARDINE, G.M. (2007). *Foucault e educação*. Mangualde: Pedago.

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, p. 138-157.

KUMASHIRO, K. (2002). Against repetition: Addressing resistance to anti-oppressive change in the practices of learning, teaching, supervising, and researching. *Harvard educational review*, vol. 72, n. 1, p. 67-92.

KUMASHIRO, K. (2004). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice (Revised Ed.)*. New York; London: Routledge.

MALEWSKI, E.; JARAMILLO, N. (2011). Introduction: Epistemologies of ignorance. In: E. Malewski; N. Jaramillo (eds.), *Epistemologies of ignorance in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

McDONOUGH, J.; McDONOUGH, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.

MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-ação 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. (2008). Issues of voice in teachers' collaborative journals. 53<sup>rd</sup> *World Assembly of the International Council on Education for Teaching. International Yearbook on Teacher Education*. II, Wheeling: ICET (CDRom), p. 759-768.

MOREIRA, M. A. (org.) (2011a). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.

MOREIRA, M.A. (2011b). Da narrativa (dialogada) na supervisão e formação de professores. In: M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, p. 23-40.

MOREIRA, M. A.; DURÃES, A. C.; SILVA, E. (2010). Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In: F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; Fernandes, I. S. Fernandes. No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006), p. 137-158.

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, p. 63-80.

MOREIRA, M. A.; VIEIRA, F. (2012). Initial teacher education in Portugal and the transformative power of local reform. In: J. M. Paraskeva; J. T. Santomé (eds.), *Globalisms and power: Iberian educational and curriculum policies*. New York: Peter Lang (em publicação).

OLIVEIRA, M. M. P. (2010). *"O meu Baú Profissional": Construção do pensamento curricular e profissional de uma educadora*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança (área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa). Braga: Universidade do Minho. (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13713>.)

PARASKEVA, J. (2011). Prefácio: A narrativa como contra-narrativa. In: M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, p. 7-21.

PINAR, W. (2004). *What is curriculum theory?*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PINAR, W. (2009). Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n. 2, p. 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, p. 123-150.

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, p. 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), p. 3115-3127.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UIDTFF.

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). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XL, nº 2, p. 2-9.

SMYTH, J. (1995). Introduction. In: J. Smyth (ed.), *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.

TRACY, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In: J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, p. 19-92.

VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Ontario: State University of New York Press.

VIEIRA J. S., HYPÓLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. (2009). Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, p. 221-237.

VIEIRA F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão escolar. *Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 106, p. 197-217.

VIEIRA, F. (2010a). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In: F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; Fernandes, I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed., 1ª ed. 2006), p. 199-229.

VIEIRA, F. (2010b). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In: F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; Fernandes, I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed., 1ª ed. 2006), p. 159-198.

VIEIRA, F. (2010c). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; Fernandes, I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed., 1ª ed. 2006), p. 15-45.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: Building a culture of possibility. In: M. Jiménez Raya; T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in modern languages education: Theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, p. 266-282.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Conselho Científico-Pedagógico para a Avaliação de Professores, Ministério da Educação. (Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf).)

ZABALZA, M. A. (1994) *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York; London: Routledge.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 125, p. 63-80.