

As narrativas profissionais, construídas em diálogo com 'outros' significativos, dão conta do modo como os professores e formadores, num posicionamento auto-supervisivo, revelam o que para si é importante na análise da acção profissional. Escrever e dialogar sobre a experiência educativa pode conduzir à sua transformação, através de processos de (re)descoberta do real e de (re)construção do conhecimento profissional. A visibilização da voz dos professores e formadores nestes processos pode criar espaços para a emergência de epistemologias contra-hegemónicas nos espaços da formação, supervisão e investigação educacional, favorecendo a consolidação de paradigmas que reconheçam a agência dos actores e a historicidade das práticas. Esses espaços encontram-se frequentemente dominados por perspectivas aparentemente neutras, patentes em leituras pretensamente objectivas e incontestáveis do trabalho educativo, e que trazem consequências gravosas para a compreensão e transformação do mesmo. Relegados para o plano da implementação técnica de teorias e políticas educativas produzidas por outros, os professores e formadores podem tornar-se, muitas vezes sem o querer ou sem o saber, cúmplices num processo de desumanização que opera em sentido contrário a movimentos de participação, auto-determinação e regulação da acção profissional.

No enquadramento cultural, histórico e social contemporâneo, o estudo e disseminação de modos (auto)biográficos de experienciar o mundo e conhecer a realidade reforçam o estatuto epistemológico dos professores e formadores como construtores de conhecimento educativo relevante. A atenção dada às histórias dos sujeitos e aos contextos em que (inter)agem pode ser uma forma importante de reacção a formas macro-sociais de opressão, colocando a narrativização da experiência ao serviço de um compromisso ético com práticas mais democráticas, mais racionais, social e cognitivamente mais justas. A reflexividade promovida pela/na narrativa (dialogada), porque evidencia a complexidade das situações educativas, bem como os dilemas e contradições que elas encerram, é, pois, congruente com uma visão da educação como prática de liberdade.

Maria Alfredo Moreira é professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Ensina e investiga nas áreas da supervisão (pedagógica e da formação), educação em línguas estrangeiras e pedagogia no ensino superior. Na formação de professores e de supervisores, o seu trabalho tem incidido na exploração de formas de articulação entre uma formação reflexiva tendencialmente crítica, e uma pedagogia centrada no aprendente, promotora da sua autonomia política e epistemológica.



Narrativas dialogadas na investigação,
formação e supervisão de professores

edições pedagogo



Maria Alfredo Moreira (Org.)

Colecção Educação e Formação

Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores

Maria Alfredo Moreira
(Org.)

edições pedagogo

Índice

- 7 . 21 **Prefácio**
A narrativa como contra-narrativa
João M. Paraskeva
- 23 . 40 **Introdução.**
Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e
formação de professores
Maria Alfredo Moreira
- 41 . 56 **Cap. I. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a**
prática na formação inicial de educadores de infân-
cia, em contexto de interdiscursividade
Deolinda Ribeiro
- 57 . 75 **Cap. II. Reflexão dialógica e desenvolvimento de**
competências na formação inicial de professores de
Língua Estrangeira
Isabel Barbosa
- 77 . 99 **Cap. III. Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade.**
Estratégias Dialógicas e Autoscópicas
Isabel Costa
- 101 . 113 **Cap. IV. Várias vozes a uma só voz... na formação con-**
tinuada/ supervisão de professores das AECs (Inglês)
Ângela Vasconcelos
- 115 . 136 **Cap. V. Entre o privado e o público: o diário como**
lugar de transformação
Flávia Vieira
- 137 . 154 **Cap. VI. Diários de Investigação em Educação Histórica:**
a partitura iniciática das vozes de investigadores
Maria do Céu Melo

- 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 superviso, 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) Reflecte 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*¹ (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 supervisão 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 confluente 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 conseqüentemente 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 acríicas, 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 ia 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.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. In F. Imbernón (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: 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.
- 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.ª 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. Adams²

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 vida

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