



## Artigo

# A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais

Instructional supervision as transformative practice: The place for professional narratives

Maria Alfredo Moreira<sup>1</sup>

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

## Resumo

Este texto tem como objetivo discutir o lugar das narrativas profissionais, de natureza autobiográfica, produzidas por professores em contexto de formação pós-graduada em supervisão pedagógica. Começando pela discussão do conceito de qualidade em educação, e que radica numa concepção de educação para o desenvolvimento sustentável e para a transformação de pessoas e de contextos, a autora passa para uma análise do papel dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Embora os contextos de educação e de formação tenham um papel determinante, os professores, principalmente através das expectativas que detêm face aos seus alunos, têm um papel crucial no combate a formas de discriminação e de exclusão nas escolas. O conceito de supervisão que informa este texto também se coloca ao serviço da qualidade em educação enunciada, ao ser tomado enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa da pedagogia e do desenvolvimento profissional, numa visão da educação para a transformação e para a sustentabilidade. O texto finaliza com a ilustração do modo como as narrativas profissionais se constituem enquanto estratégias de autossupervisão do trabalho docente num contexto de formação pós-graduada. Desenvolvidas em contextos profissionais, e estabelecendo pontes entre o conhecimento acadêmico e experiencial, elas incidem na análise dos modos como o trabalho docente se coloca (ou não) ao serviço de uma pedagogia e de um desenvolvimento profissional docente assente em valores de sustentabilidade e de transformação, identificando os constrangimentos estruturais e apontando rumos de ação.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica, Narrativas profissionais, Sustentabilidade, Transformação.

## Abstract

This text aims at discussing the place of teacher professional narratives, of an autobiographical nature, that are produced within an instructional supervision post-graduation context. The author starts by discussing the concept of quality in education. She places it within a concept of education for sustainable development and for the transformation of people and contexts. Then the author analyses the role teachers play in developing quality pedagogical practices. Even though education and training contexts play a determining role, teachers also have a key role in fighting discrimination and exclusion in schools, namely through their expectations regarding students' achievement. The concept for supervision is also placed at the service of the same concept for quality in education. It is taken as theory and practice for the critical and collaborative regulation of pedagogy and professional development, within a vision for education as transformation and sustainability. The text concludes with an illustration of the way professional narratives are used as strategies

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Auxiliar no Instituto de Educação, Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, Universidade do Minho - Campus de Gualtar, Braga. E-mail: [malfredo@ie.uminho.pt](mailto:malfredo@ie.uminho.pt)

for self-supervision of the teachers' work within a post-graduate context. They are developed in the teachers' professional contexts and serve to establish bridges between academic and experiential knowledge. They are focused on the ways teachers' work is placed (or not) at the service of pedagogy and professional development founded on sustainability and transformation ideals. They also identify structural constraints, while signaling routes for action.

**Key words:** Instructional supervision, Professional narratives, Sustainability, Transformation.

## Introdução

Este texto retoma e expande algumas ideias já abordadas em textos anteriores sobre o lugar das narrativas profissionais nos cursos de formação de professores em Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho (MOREIRA, 2011a; 2011b)<sup>2</sup>.

Iniciarei pela discussão do conceito de qualidade na educação, ancorando-o no conceito de educação para o desenvolvimento sustentável e para a transformação. Passarei à discussão do papel dos professores nas escolas na promoção dessa qualidade, para discutir o conceito de supervisão pedagógica que nos orienta. Finalizarei com a ilustração do modo como as narrativas profissionais, de natureza autobiográfica, produz textos alternativos aos produzidos pelas academias. Ao incidir na análise das condições do trabalho docente nas escolas, a produção das narrativas envolve as suas autoras em processos de autossupervisão da prática profissional que reivindicam espaços de mudança e transformação em direção a uma maior autonomia profissional.

## Sobre o conceito de qualidade na/da educação

Acabamos de viver a década da UNESCO para o Desenvolvimento Sustentável (DS) (United Nations Decade of Education for Sustainable Development - 2005-2014). A visão da educação para um DS é um mundo onde todos têm a oportunidade de beneficiar de uma educação de qualidade e de aprender os valores, comportamentos e modos de vida que são essenciais a assegurar um futuro sustentável e uma transformação social positiva (UNESCO, 2005). O DS não trata apenas de ambiente e ecologia; DS é essencialmente acerca das relações entre as pessoas e entre as pessoas e o meio ambiente e a economia. Em suma, abarca preocupações de natureza econômica e sociocultural. O objetivo último é alcançar uma coexistência pacífica entre os povos, com menos sofrimento, menos fome, menos pobreza, menos exclusão, um mundo onde as pessoas desfrutam plenamente dos seus direitos como seres humanos e cidadãos, de um modo digno (UNESCO, 2005, p. 15).

Ao lado das motivações espirituais positivas, a educação constitui a nossa melhor maneira de promover e enraizar os valores e comportamentos que um DS requer. O conceito de DS é dinâmico, reconhecendo que a sociedade humana está em constante movimento. DS não é acerca da manutenção do *status quo*, mas acerca da direção e implicações da mudança. Assim, uma *educação para a transformação* é necessária: uma educação que ajude a fomentar as mudanças fundamentais exigidas pelos

2 O projeto de investigação que serviu de base à elaboração deste texto foi desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, PEst-OE/CED/UI1661/2014.

desafios da sustentabilidade (UNESCO, 2005, p. 16-17). Esta educação assenta em valores de:

- Respeito pela dignidade e pelos direitos humanos de todas as pessoas, bem como um compromisso pela justiça social e econômica para todos;
- Respeito pelos direitos humanos das gerações futuras e um compromisso pela responsabilidade intergeracional;
- Respeito e proteção da grande comunidade de vida em toda a sua diversidade, que envolve a proteção e recuperação dos ecossistemas da Terra;
- Respeito pela diversidade cultural e um compromisso para construir local e globalmente uma cultura de tolerância, não-violência e paz. (op.cit., p. 16, trad. nossa)

Todavia, o conceito de qualidade na educação é um dos mais contestados socialmente. Torres Santomé (2006) alerta-nos para a necessidade de, em primeiro lugar, analisarmos *quem determina* o que é qualidade na educação:

Para os seguidores dos discursos da qualidade e da excelência, vivemos num mundo onde existe igualdade de oportunidades, por isso, não faz sentido falar de classes sociais, de racismo, de sexismo, de injustiças e desigualdades sociais e, muito menos, relacionar estas dimensões com o fracasso escolar. (...) Tenhamos consciência que a qualidade e a excelência se medem com modelos quantitativos na base de *standards* ou indicadores que nunca são submetidos a debate público e a consenso, apenas são legislados e impostos como se tratasse unicamente de uma questão técnica e neutral, e que por isso, compete exclusivamente aos especialistas que trabalham estas questões (op. cit., p. 30).

Os conceitos de qualidade que circulam noutros domínios, em particular na economia e no mercado, têm vindo a ser transportados para a educação, naturalizando-se e sendo, demasiadas vezes, apropriados pelo discurso oficial - das políticas educativas em nível macro, mas também em nível micro -, revelando a prevalência de uma visão economicista da eficácia, que a reduz àquilo que pode ser medido. Trata-se de uma visão submetida a uma lógica empresarial que a reduz à eficiência, isto é, à apresentação de resultados quantificáveis. E esta visão é demasiado redutora da missão educativa da escola, tal como nos recorda Apple (2001, cit. in PARASKEVA, 2010, p. xvii-xviii),

A educação é vista demasiadas vezes como a transmissão de conhecimento neutro aos alunos. Neste tipo de discurso, o papel fundamental da escolarização é dotar os alunos do conhecimento que é necessário para competir no mundo atual. A isto adiciona-se uma *nuance*: fazê-lo ao mais baixo custo e o mais eficazmente possível. O árbitro final que decidirá se fomos bem sucedidos são os ganhos dos alunos nos testes estandardizados. Um currículo neutro está

ligado a um sistema de responsabilização neutro que, por seu turno, está ligado a um sistema educativo financeiro. Supostamente, quando funciona bem, estas ligações garantem recompensas por mérito (tradução nossa).

Como salientam Alarcão e Canha (2013), apesar da dificuldade de definição do que é qualidade, “cada vez mais se tem vindo a associar a qualidade ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (op. cit., p. 66). Uma escola eficaz é uma escola que educa, instruindo, construída numa visão de comunidade aprendente, reflexiva e sustentada em dinâmicas colaborativas, com finalidades transformadoras (*idem*). A perspetiva que defendem, ecodesenvolvimentista, assenta “na convicção de que, se queremos mudar o modo como as pessoas pensam e agem, precisamos de mudar os contextos em que vivemos, evidenciando assim a ideia da transformação (pessoal, social e ambiental)...” (op. cit., p. 67).

A escola deve ser assim, dentro de um conceito de qualidade de natureza ecodesenvolvimentista e humanista, um lugar que busca incessantemente uma visão para a educação que sustente elevados padrões académicos, as parcerias e o diálogo com as famílias e comunidade, práticas sistemáticas de monitorização e avaliação dos processos de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes educativos, mas também uma escola capaz de atender e responder à diversidade. Todavia, o que me parece necessário acrescentar a esta reflexão sobre conceito de qualidade para uma sociedade sustentável é o que Jean Moule nos recorda, como sendo a finalidade principal da educação (v. ainda TORRES SANTOMÉ, 2006; ZEICHNER, 2009): “promover uma sociedade democrática baseada nos princípios da justiça social e da equidade económica” (MOULE, 2005, p. 24). Na senda do pensamento de John Dewey, esta autora argumenta que as escolas e a educação devem constituir-se laboratórios para a democracia, onde adultos e crianças aprendem juntos a levantar questões acerca de assuntos e problemas de natureza cognitiva e sociocrítica, e trabalham juntos para encontrar respostas para estes problemas. A análise da experiência, o modo como esta se relaciona com questões de justiça e equidade, e depois agir para lidar com as injustiças e problemas nessa experiência, assumem-se como tarefas essenciais à educação e à sua qualidade (op.cit., p. 25).

Assim, a questão da qualidade é, sob este ponto de vista (sociocrítico e ecodesenvolvimentista), bem diferente do conceito prevalecente. Para mim, qualidade na educação é, na linha do que é defendido acima, *equidade e inclusão*: existência de alunos bem alimentados e motivados; professores qualificados, trabalhadores do conhecimento de alto nível, com expectativas elevadas, que usam métodos ativos, abordagens variadas, dão apoio aos diferentes alunos e recorrem à aprendizagem e à resolução de problemas de natureza cooperativa; grupos de aprendizagem heterogêneos; um currículo relevante, incluindo competências de aprender a aprender, promotor do pensamento complexo, baseado na experiência e conhecimento de professores e alunos; uma escola com condições materiais e físicas adequadas e um ambiente acolhedor, inclusivo, saudável, seguro, que encoraja a aprendizagem; uma organização do trabalho docente que é simétrica, colegial e diferenciada; uma definição clara dos resultados de aprendizagem e da avaliação; planificação, monitorização e avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem e responsabilização social do trabalho docente (UNESCO, 2014; SCHLEICHER, 2011).

A escola é um lugar que pode e deve servir para minimizar diferenças sociais, sendo necessário olhar com mais atenção para as medidas de desempenho acadêmico a fim de se obter informação sobre as diferenças entre grupos que podem explicar essas diferenças (LADSON-BILLINGS, 2010). Não se pode, deste ponto de vista, equacionar qualidade com eficácia, sem olhar para as desigualdades inerentes a uma concepção supostamente neutra, porque técnica, de qualidade na e da educação, inspirada em lógicas empresariais e performativas.

### **Sobre o papel dos professores no sucesso acadêmico**

Espera-se que os professores assumam um papel alargado, incluindo o desenvolvimento individual da criança e adolescente, a gestão dos processos de ensino/aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento da escola enquanto ‘comunidade aprendente’ e a relação com a comunidade local e alargada (OECD, 2005, p. 3). Os professores devem ser capazes de preparar os alunos para uma sociedade e para uma economia em que se espera que se tornem aprendentes auto-dirigidos, capazes e motivados para aprender ao longo da vida. Mas os professores também têm um papel fundamental como agentes de mudança e de transformação das sociedades, ao criar salas de aula eficazes e inclusivas e ao assumir uma abordagem à educação assente nos direitos básicos, de modo a contribuir para erradicar as desigualdades socialmente enraizadas e a ensinar de modo a que todas as crianças e jovens sejam incluídos e tenham direito a ser objeto de expectativas elevadas da parte dos professores (ROSS, 2009; UNICEF, 2009).

Dado o papel essencial que as expectativas do professor jogam nos resultados acadêmicos (ROSS, 2009), é necessário elevar essas expectativas no que respeita aos grupos minoritários, minorias étnicas e linguísticas, crianças com necessidades educativas especiais, ou crianças oriundas de classes trabalhadoras. Habitualmente estas expectativas refletem uma discriminação social alargada contra estes grupos. Citando Haberman (1991), Ladson-Billings (2010) chama a atenção para o fato de estas crianças sofrerem, muitas vezes, de uma “pedagogia da pobreza”: o foco na arregimentação e no controle camufla um professor que não tem um profundo compromisso intelectual, tem medo dos pobres (urbanos) e tem um repertório pedagógico limitado.

Assim, é necessário encorajar os professores a elevar as expectativas de melhores resultados acadêmicos, mudando expectativas sociais prévias e desmistificando estereótipos prevalentes (ROSS, 2009). É ainda importante desenvolver práticas críticas que contrariem os efeitos, demasiadas vezes perversos, dos rankings das escolas e das visões dominantes de responsabilização e pública prestação de contas, que coloca pressões inevitáveis nas escolas a favor da admissão de alunos que terão melhores hipóteses de serem bem sucedidos nas avaliações externas (ROSS, 2009, p. 38), à custa da discriminação e exclusão dos mais desfavorecidos em termos socioeconômicos, de gênero, de etnia, de língua, de necessidades especiais, de classes trabalhadoras.

É necessário assim preparar os professores para atuarem como agentes da mudança social, ao serviço de uma perspectiva de justiça social. Uma formação de professores para a justiça social assenta em perspectivas múltiplas, é uma combinação de perspectivas críticas e democráticas com compromissos perante políticas e

práticas anti-opressivas (COCHRAN-SMITH, 2008). Visa preparar os professores para ensinar todos os alunos, em todas as escolas, contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes média e alta na escola pública e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino. Visa ainda preparar os professores para lecionarem em sociedades em que formas crescentes de ‘responsabilização’ (*accountability*) têm sido impingidas às escolas, muitas vezes inconsistentes com as visões dos próprios educadores (ZEICHNER, 2008; 2009).

Em suma, trata-se de ver os professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1992) com uma sensibilidade intercultural agudizada e uma competência cultural bem desenvolvida (GAY, 2002). Assim, os programas de formação de professores e as práticas de supervisão necessitam expressar uma visão mais clara para a qualidade da educação e para o papel das escolas e dos professores, em particular um compromisso claro com abordagens mais inclusivas. Há que reconhecer que as escolas, tal como as sociedades, têm vindo a mudar muito rapidamente, e que são, atualmente, mais linguística e culturalmente diversas do que alguma vez foram. Dado que as desigualdades são hoje muito mais visíveis e presentes nas escolas, o trabalho docente é, essencialmente, um trabalho político “de luta por igualdade educacional e justiça social” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 73), que decorre diariamente nas suas salas de aula.

### **Sobre o papel da supervisão como prática de transformação das escolas**

Tal como o conceito de educação, também o conceito de supervisão pode assumir diferentes matices e repousar em distintos princípios e valores (ALARCÃO; CANHA, 2013).

Como dizemos em 2011,

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, e tal como a educação em geral, também a supervisão pode ser exercida no sentido da inspeção e do controle, ou no sentido da emancipação e autonomia dos sujeitos (cf. ALARCÃO; CANHA, 2013). Hoje em dia, a atividade da supervisão (pedagógica e da formação) é vista enquanto ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-)profissional ou institucional (contextualizada e realizada por pessoas) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante (v. ALARCÃO; ROLDÃO, 2008). A tônica é colocada em processos de regulação profissional, assentes em princípios de indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. O conceito de supervisão decorre de e articula-se então com uma visão particular de qualidade da educação, ou seja, e no enquadramento que defendo, coloca-se ao serviço da

sustentabilidade, assumindo uma perspectiva ecodesenvolvimentista (ALARCÃO; CANHA, 2013) e transformadora (VIEIRA, 2009, 2010a).

Assim, a supervisão pedagógica é, neste texto, definida enquanto *teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e contextos* (VIEIRA, 2010a; MOREIRA, 2010; VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Associado ao conceito de transformação para a sustentabilidade, o conceito de autonomia, do aluno e do professor, é, um conceito intercontextual e operativo, essencial às práticas de supervisão da pedagogia e da formação, pois definido enquanto

(...) competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (JIMÉNEZ RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 1).

A autonomia comporta implicações morais e políticas, bem como cultivar uma mente inquiridora e independente, e assumir um compromisso político e ético profundo (v. FREIRE, 2012). O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o *status quo*. Neste sentido, a autonomia é um interesse coletivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

Aplicado à atividade docente,

(...) o conceito de autonomia do professor é muito complexo e pode ser definido de formas diversas [...]. Se reduzirmos o seu significado a «liberdade individual do controlo externo e ensino autodirigido» (ou seja, ser livre e capaz de ensinar como se quer), então a autonomia do professor pode servir diferentes propósitos, incluindo a reprodução do *status quo*. No entanto, se situarmos a autonomia profissional numa perspectiva social e política mais ampla [...] é necessário colocar uma questão crucial: «Vemos a autonomia como ‘autoria do mundo do indivíduo’, ou vemo-la como ‘autoria do nosso mundo colectivo?’» (BENSON, 2000: 117). A nossa resposta depende sobretudo da nossa visão de educação. Se valorizarmos a emancipação (inter)pessoal e a transformação social como metas educativas, então a autonomia torna-se num interesse colectivo e num ideal democrático (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007, p. 49-50).

## **Sobre o lugar das narrativas ao serviço da supervisão como prática de transformação**

### **Enquadramento conceitual**

Nesta parte do texto procurarei evidenciar o modo como a escrita de narrativas profissionais pode ser usada enquanto estratégia de (auto)supervisão ao serviço de uma visão transformadora da educação, da pedagogia e do desenvolvimento profissional.

As narrativas produzidas pelos professores têm sido usadas, na minha prática formativa e investigativa, 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. Como dito noutros lugares (MOREIRA, 2011a; 2011b), 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, emancipação 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.

Na minha experiência, as narrativas produzidas pelos professores são contra-narrativas do trabalho docente, como argumenta João Paraskeva, pois

(..) 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 (PARASKEVA, 2011, p. 15).

Como diz Chimamanda Adichie<sup>3</sup>, “Não sabia que pessoas como eu poderiam existir na literatura; o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de uma história única acerca de como são os livros.” Também as narrativas dos professores os salvam de histórias únicas sobre o trabalho docente, que são produzidas pelas e nas academias, por outras vozes que subjagam as vozes dos professores, sendo que estes deveriam ser autores das suas histórias singulares (v. MOREIRA, 2011b). Como continua a dizer a escritora nesta sua palestra,

O poder das histórias únicas [...] opera contando repetidamente a mesma história sobre o Outro diferente, o que faz com que esse Outro se torne na história que sobre ele é contada; trata-se de uma forma subtil de exercer poder e controlo da identidade do Outro [...] Poder não é apenas a capacidade de contar a história de outra pessoa, mas torná-la a história definitiva dessa pessoa. Precisamos de um equilíbrio de histórias.

Enquanto leitura do humano, as narrativas dos professores ajudam a construir *discursos de possibilidade* que reivindicam o papel das escolas como *lugares de transformação do status quo*, *lugares de esperança*, de resistência e de 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, 1987c, cit. in SMYTH, 1989, p. 15, trad. nossa):

O que faço? Como são as minhas práticas? O que é que as minhas práticas dizem a respeito dos meus pressupostos, valores e crenças acerca do ensino? De onde vieram estas ideias? Que práticas sociais são expressas nestas ideias? O

3 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)



que é que faz com que mantenha as minhas práticas? Que visões de poder incorporam? Que interesses parecem ser servidos pelas minhas práticas? O que é que opera no sentido de constringer a minha visão do que é possível no ensino? O que devo/posso fazer para mudar esta situação?

A validade do estudo das narrativas encontra-se tecida nas vozes do texto, na sua *credibilidade e autenticidade*, no modo como procura verificação teórica na experiência vivida do leitor (CLOUGH, 2002), mas também na sua *representação da diversidade e da idiosincrasia*. Procura-se compreender porque motivos uma ação é escolhida em detrimento de outra, que princípios subjazem a esta ação, que pressupostos e convicções a explicam do ponto de vista do seu agente; importa ainda perceber qual a influência e impacto dos processos de formação na mudança educativa nas escolas, sendo a avaliação do impacto destes processos formativos mais significativa ao nível da reorientação do pensamento do professor do que do seu comportamento (v. MOREIRA, 2011a). A sua validade testa-se na correção da prática, ou seja, na possibilidade que as narrativas encerram em construir uma consciência coletiva e uma melhor compreensão do modo como a experiência individual é moldada por narrativas sociais, culturais e institucionais mais vastas (CLANDININ, 2006).

Neste texto abordo o diário de aula, que foi desenvolvido individualmente, embora com uma vertente colaborativa, de diálogo com outros significativos. Não abordarei o potencial colaborativo da escrita, e que amplia as virtualidades desenvolvimentalistas do diário individual, já abordado noutros lugares (MOREIRA; RIBEIRO, 2009; MOREIRA; DURÃES; SILVA, 2010). Aqui centrar-me-ei no modo como a autoria do próprio texto cria alternativas discursivas à análise e reflexão sobre o trabalho docente nas escolas. Escrever sobre este trabalho permite observar, interpretar, confrontar e reconstruir a ação profissional, o que favorece a autonomia profissional do professor: parte do sujeito em formação, centra-se nas suas necessidades e prioridades formativas, envolve-o na auto-análise e auto-crítica 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 a transformação de sujeitos e contextos (MOREIRA; RIBEIRO, 2009; VIEIRA, 2010b; MOREIRA, 2011a; OLIVEIRA; MOREIRA, 2014; VIEIRA, 2014).

### Enquadramento contextual

As unidades curriculares/disciplinas de supervisão que leciono em cursos de pós-graduação têm como finalidades genéricas a aquisição, aprofundamento e problematização de modelos e processos pedagógicos, formativos e avaliativos de supervisão de professores, em contextos de formação inicial, especializada e ao longo da vida. Visam desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras da regulação autônoma e colaborativa 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 conceituais relevantes à compreensão crítica e transformação pessoal e coletiva das situações de ensino e aprendizagem, formação e supervisão. Visa-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.

O conceito de supervisão com que trabalhamos, como já referi, coloca 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 pedagogia, formação de professores e supervisão pedagógica/da formação, assim como de fatores contextuais (políticos, sócio-culturais, institucionais) que condicionam as situações educativas (MOREIRA, 2010; VIEIRA, 2009; VIEIRA, 2010c; VIEIRA; MOREIRA, 2011; VIEIRA, 2014). Interessa-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 (auto) supervisão.

Nos últimos 10 anos tenho usado as narrativas em unidades curriculares/ disciplinas de cursos de mestrado em ciências da educação e em estudos da criança, sobretudo em supervisão na educação em línguas, num total de cerca de 10 turmas e de 130 alunos. Destes, apenas 4 eram homens. Relativamente às suas nacionalidades, a maioria é portuguesa. Todos são professores, do ensino pré-escolar ao ensino superior, desde educadoras de infância, professoras de 1º CEB, a maioria de línguas estrangeiras (sobretudo Inglês) (80). Encontram-se a lecionar sobretudo no norte do país, em zonas urbanas e semi-urbanas. Alguns possuem experiência de formação de professores e de supervisão na formação inicial, mas também no desempenho de funções de coordenação pedagógica. No ano letivo de 2013/14 esta experiência foi alargada ao contexto brasileiro, num projeto que teve como finalidade investigar o desenvolvimento profissional docente de um grupo de professoras portuguesas (6) e brasileiras (8) em processo de formação continuada em grupo colaborativo *online* por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupo (v. OLIVEIRA; MOREIRA, 2014).

O formato para estas narrativas é muito aberto: umas vezes coloco perguntas orientadoras da reflexão, outras vezes não forneço qualquer estrutura. Peço-lhes que escrevam sobre o que lhes parece relevante na leitura dos textos das disciplinas que frequentam na formação, o que faz sentido para elas, o que não faz sentido, de que modo os temas abordados, textos lidos e discussões nas aulas as ajudam a melhor compreender a sua prática e a encontrar caminhos de ação que questionem as desigualdades instaladas nas escolas e que apontem caminhos para a mudança. Devem apenas cumprir os seguintes critérios: 1) ser um registo pessoal; 2) estabelecer pontes entre a experiência pessoal e as leituras e/ou tarefas realizadas em aula e extra-aula; 3) pelo menos um desses registros (ou todos) deve ser sujeito a comentário por uma outra pessoa. Esta pessoa é selecionada pela formanda, entre alguém que esteja em condições de produzir um comentário significativo e estimulante. Em alternativa à escolha de um comentador, a diarista põe a sua reflexão num fórum de discussão criado na plataforma de *elearning* da universidade, e as colegas da turma (e eu como formadora) reagem por escrito, comentando as reflexões à sua escolha. No final do semestre, é pedida uma avaliação da tarefa de escrita das narrativas.

## As narrativas como prática autossupervisiva

Irei agora entrar na análise de alguns exemplos das narrativas produzidas. Os exemplos que selecionei evidenciam o modo como as narrativas podem servir de veículo para a visibilização da voz das professoras e para a análise das situações da prática profissional que se afiguram como obstáculos à concretização de uma educação inclusiva, transformadora, humanista e ecodesenvolvimentista nas escolas, questionando o *status quo*, problematizando visões hegemônicas das escolas, dos alunos e do trabalho docente, não obstante revelarem posições de esperança e de luta por uma melhor educação.

*Estamos numa sociedade que cada vez mais pune o livre pensamento em detrimento do que é norma, do que se adequa ao que foi pré-definido por alguém, alguém que se diz defensor da democracia, da livre e igual oportunidade para todos e depois tenta qualificar o que cada um vale e produz.*

*Os indivíduos «Não mais vistos como ou capazes de funcionar enquanto seres humanos independentes, criativos e imprevisíveis vivendo para as suas próprias histórias, paixões e energias, os indivíduos sujeitados ao poder disciplinar são conhecidos para os outros e, eventualmente, perante si mesmos apenas na medida em que contribuem para o progresso eficiente da produção eficiente da sua sociedade.» (JARDINE, 2007, p. 75). Isto é assustador! Um professor produtivo ... um aluno produtivo ... uma escola produtiva ... para satisfazer uma sociedade de consumo que não se cansa de exigir, de rotular, de avaliar e de destruir cada um de nós, na sua própria essência (Marta<sup>4</sup>, março 2009).*

Através das narrativas, as professoras evidenciam o impacto dos dispositivos de condicionamento e controle 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). Cada vez mais, a escola surge como estando ao serviço de uma educação neoliberal, que deve preparar seres consumidores, competitivos, submissos perante o poder e as normas, carente de imaginação e de soluções criativas para problemas sociais e humanos (TORRES SANTOMÉ, 2015).

*Recuemos alguns anos (...) 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. (...) 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 (...) trabalhei numa instituição cuja imposição de método de ensino era um dado adquirido e indiscutível. No entanto aquando a pergunta: “Mas porquê este método e não outro?”... não havia resposta. Era aquele “porque sim.” (...) E questionei-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 (...) pretendo que no*

4 Os nomes das professoras foram alterados para preservar o seu anonimato.

*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.* (Sílvia, outubro de 2010)

O trabalho do professor é (ou deve ser) um trabalho diário de luta pela equidade e justiça social (ZEICHNER, 1993; 2009; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; KUMASHIRO, 2009). 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.*, p. 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:

*Hoje, sinto que construir o meu diário foi como um rasgo de libertação, ainda que incompleta...ténue... e tímida... para me despir de preconceitos; para recusar a inércia reflexiva e o fechamento no aqui e agora; para construir o meu próprio voo na rota da instigação e reflexão crítica, da consciencialização, do confronto e da reapreciação do meu discurso, que se impõe como fundamental para o meu desenvolvimento profissional (...)*

*Penso que aprendi a... compreender e partilhar linguagens, a minha, a dos meus alunos e a de outrem; conhecer e respeitar a voz e o silêncio daqueles que não querem partilhar; (re)encontrar-me num eu mais crítico, mais capaz de avaliar e reformular ideias, de agir baseada no conhecimento de mim mesma, das minhas capacidades e limitações; (...) a ver a escrita como meio para o crescimento reflexivo no saber, no saber fazer, no saber ser, no viver com; debruçar a superVisão sobre a minha acção, numa atitude pró-activa e autodeterminada para a prática de aprender a aprender a ensinar; não me calar contra práticas indiferentes à diferença; extravasar a revolta contra práticas geradoras de diferenças sociais; apregoar (ainda que no papel) que saber ouvir e ensinar com amor é qualidade primeira de um professor... (Mária, julho 2008).*

A 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, inclusiva e transformadora, respeitadora dos Direitos Humanos e de uma sociedade sustentável.

Todavia, a escrita das narrativas não está isenta de tensões. Na avaliação de final do semestre, as professoras sinalizam também 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. Referem ainda a ausência e valorização de práticas de reflexão escrita na formação e nos contextos profissionais, com implicações nos diferentes graus de implicação/comprometimento na tarefa e sua sustentação ao longo do tempo (MOREIRA; RIBEIRO, 2009; MOREIRA; DURÃES; SILVA, 2010; MOREIRA, 2011b; OLIVEIRA; MOREIRA, 2014).

### **Conclusão: As narrativas profissionais ao serviço de uma supervisão como prática de transformação**

No campo da investigação educacional e da formação de professores, 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. ZEICHNER, 2009; TORRES SANTOMÉ, 2015). 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 podem servir propósitos transformadores (MOREIRA, 2011b).

Os excertos aqui apresentados mostram de que modo as professoras constroem as suas histórias únicas, reabilitando o papel da teoria na formação dos professores (ou a literatura anglo-saxônica, no dizer de Chimamanda Adichie), na medida em que partem do conhecimento de outros para elaborar o seu próprio, recusando-se a aceitar acriticamente a sua história construída por outros. Tal como advoga Apple (2000), estas professoras usam a crítica como um dos meios mais importantes de demonstrar que esperam algo mais da formação e da supervisão, mas também das escolas, algo mais do que promessas retóricas e sonhos despedaçados (*op. cit.*, p. 4-5). Para além disto, combate um enfoque miópico e fetichista nos métodos ou nas estratégias, ao enfatizar o papel da análise dos contextos socioculturais e das estruturas pedagógicas e administrativas que moldam o trabalho docente (BARTOLOMÉ, 1994).

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

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).

Em síntese, o que significa *inscrever a supervisão numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional*? Significa colocar a supervisão ao serviço da dignidade docente, ter impacto na aprendizagem dos alunos e transformar o trabalho nas escolas ou as próprias escolas; significa que nos vejamos, formadores, professores e supervisores, como agentes de mudança sistêmica e líderes transformadores num sentido global (GLANZ, 2005), ao serviço de um modelo sustentável de sociedade democrática e inclusiva.

As escolas e o trabalho docente estão cheias de ameaças ao profissionalismo do professor, à afirmação do seu eu, e são raros os espaços de reflexão sobre estas ameaças e sobre os espaços de transformação: queremos perpetuar o *status quo* ou mudá-lo? Queremos afirmar o nosso eu ou continuar com práticas embalsamadas? Teremos vontade e força para cooptar outros para este empreendimento? Conseguiremos persuadir as lideranças? Conseguirão estas inspirar os professores? A história (da educação) está cheia de bons e maus exemplos; não faltam exemplos de professores e educadores que mudaram o mundo e fizeram mudar a nossa maneira de ser e estar nele. Cabe a cada um de nós, como indivíduos e no coletivo, reescrevê-la.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel; CANHA, Manuel B. **Supervisão e colaboração**: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão**: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Pedago, 2008.
- APPLE, Michael. **Official knowledge**: Democratic Education in a conservative age. 2ª Ed. New York: Routledge, 2000.
- BARTOLOMÉ, Lilia. Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, vol. 64, nº 2, pp. 173-194, 1994. Disponível em <http://www.brianscollier.com/classreadings/Beyond%20the%20Methods%20Fetish.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2011.
- CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, vol. 27, nº 44, pp. 44-54, 2006. Disponível em <http://rsm.sagepub.com.offcampus.lib.washington.edu/content/27/1/44.full.pdf+html>. DOI: 10.1177/1321103X060270010301. Acesso em: 14 de dezembro de 2012.
- CLOUGH, Peter. **Narratives and fictions in educational research**. Buckingham: Open University Press, 2002.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Toward a theory of teacher education for social justice. Paper for the **Annual Meeting of the AERA**, New York, March, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Mangualde: Pedago, 2012.
- GAY, Geneva. Preparing for culturally responsive teaching. **Journal of Teacher Education**, vol. 53, nº 2, March/April, 106-116, 2002.
- GIROUX, Henry. Teachers as transformative intellectuals. In: RICH, J. M. (ed.), **Innovations in education: Reformers and their critics** (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon, pp. 83-88, 1992.
- GLANZ, Jeffrey. On Vulnerability and Transformative Leadership: An Imperative for Leaders of Supervision. In Council of Professors of Instructional Supervision (COPIS) **Annual Conference Athens**, 2005, Georgia. Disponível em: <files.eric.ed.gov/fulltext/ED500779.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2008.
- JARDINE, Gail M. **Foucault e educação**. Mangualde: Pedago, 2007.
- JIMÉNEZ RAYA, Manuel; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. **Pedagogy for autonomy in language education in Europe** – towards a framework for learner and teacher development. Dublin: Authentik, 2007.

KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, pp. 138-157, 1994.

KUMASHIRO, Kevin. **Against common sense: Teaching and learning toward social justice** (revised ed.). New York and London: Routledge, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Fazendo as perguntas certas: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores. **Formação docente**, vol. 2, nº 2, pp. 11-26, 2010. Disponível em: <http://formacao-docente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/10/1> Acesso em: 4 de novembro de 2012.

MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A. (Orgs.). **Supervisão pedagógica e educação em línguas**. Mangualde: Pedago, pp. 91-110, 2010.

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

MOREIRA, Maria Alfredo. Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contra-narrativas na investigação e formação em supervisão. **Formação docente**, v. 05, n. 05, p. 11-29, ago./dez. 2011b. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 19 de dezembro de 2013.

MOREIRA, Maria Alfredo; DURÃES, Ana Cristina; SILVA, Eduardo. Escrita e supervisão: O diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. Fernandes. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006), pp. 137-158, 2010.

MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. Then the I becomes Us: On collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In: VIEIRA, F. (Ed.). **Struggling for autonomy in language education: Reflecting, action and being**. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 63-80, 2009.

MOULE, Jean. Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color. **Teacher Education Quarterly**, Fall, pp. 23-42, 2005.

OECD. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD Publishing, 2005. [ed. portuguesa: *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2007].

OLIVEIRA, Rosa M. M. A.; MOREIRA, Maria Alfredo. "Entre o amor e o ódio": narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**, v. 14, n. 37, pp. 13-28, 2014.

PARASKEVA, João M. Introduction: Unaccomplished utopia. Neoconservative dismantling of public higher education in the European Union. In: PARASKEVA, J. (Ed.). **Unaccomplished utopia: Neoconservative dismantling of public higher education in the European Union** (pp. xi-xxiv). Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

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

ROSS, Alistair. **Educational Policies that Address Social Inequality - Overall Report**. European Commission Department of Education and Culture, 2009. Disponível em <http://www.epasi.eu/OverallReport.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2010.

SCHLEICHER, Andreas. **Building a High-Quality Teaching Profession**. Lessons from around the world. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf> Acesso em: 6 de novembro de 2011.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, vol. 40, nº 2, 2-9, 1989.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A desmotivação dos professores**. Mangualde: Pedago, 2006.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido común neoliberal. In: FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, R. (orgs.), **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. Ramada: Pedago, pp. 31-50, 2015.

UNESCO. **United Nations Decade for Sustainable Development 2005-2014**. Draft International Implementation Scheme, 2005. Disponível em <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2005.

UNESCO. **Teaching and Learning: Achieving Quality for All**. 2014. Disponível em [http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr\\_2013-4.pdf?download=1](http://unesco.nl/sites/default/files/dossier/gmr_2013-4.pdf?download=1). Acesso em: 5 de junho de 2015.

UNICEF. **Child-friendly schools**. Manual. New York, 2009. Disponível em: [http://www.unicef.org/publications/index\\_49574.html](http://www.unicef.org/publications/index_49574.html). Acesso em: 24 de maio de 2009.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão escolar. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, pp. 197-217, 2009.

VIEIRA, Flávia. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. Fernandes. **No caleidoscópio da supervisão**: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006), pp. 15-45, 2010a.

VIEIRA, Flávia. Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. Fernandes. **No caleidoscópio da supervisão**: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006), pp. 159-198, 2010b.

VIEIRA, Flávia. Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. Fernandes. **No caleidoscópio da supervisão**: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006), pp. 199-229, 2010c.

VIEIRA, Flávia. (org.) **Quando os professores investigam a pedagogia**: em busca de uma educação mais democrática. Mangualde: Pedago, 2014.

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

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, pp. 221-237, 2009.

ZEICHNER, Ken M. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Ken M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (orgs.). **Justiça Social**: Desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Ken M. **Teacher education and the struggle for social justice**. New York & London: Routledge, 2009.

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