



A REFLEXÃO ESCRITA NOS DIÁRIOS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUÊS

Luís Mestre

73

RESUMO

No âmbito de um estudo que visa compreender como a organização de um projeto de investigação-formação que dava ênfase à escrita profissional, dentro de uma comunidade de prática já constituída, o Movimento da Escola Moderna Português, contribuiu para o desenvolvimento profissional de seis professores do 1º CEB, apresentamos neste artigo os tipos de reflexão escrita que foram mobilizados nos nove diários profissionais produzidos. Tendo como referência alguns modelos de análise da reflexão escrita, realizou-se uma análise de conteúdo aos diários, definindo-se três categorias de análise: 1ª Escrita descritiva; 2ª Reflexão de casos da prática; 3ª Reflexão teorizadora. Os dados revelam que a reflexão de casos da prática foi a categoria de análise com mais unidades de registo, o que se compreende dado o projeto em causa ter refletido as características de uma investigação da prática, em que se melhorou a mesma e se produziu e divulgou conhecimento.

Palavras-chave: Reflexão escrita; Diários profissionais; Professores investigadores da prática; Investigação-formação; Movimento da Escola Moderna.

LA REFLEXIÓN ESCRITA EN LOS DIARIOS PROFESIONALES DE LOS PROFESORES: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA PORTUGUÉS

RESUMEN

En el ámbito de un estudio que visa comprender como la organización de un proyecto de investigación-formación que daba énfasis a la escritura profesional, dentro de una comunidad de práctica ya constituída, el Movimiento de la Escuela Moderna Portugués contribuyó para el desarrollo profesional de seis profesores de 1º y 2º de Primaria. Presentamos en este artículo los tipos de reflexión escrita que fueron mobilizados en los nueve diarios profesionales producidos. Teniendo como referencia algunos modelos de análisis de la reflexión escrita, se realizó un análisis de contenido de los diarios, habiendo sido definidas tres categorías de análisis: 1ª Escrita descriptiva; 2ª Reflexión de casos de la práctica; 3ª Reflexión teorizadora/conceptual. Los datos revelan que la reflexión de casos de la práctica fue la categoría de análisis con más unidades de registro, lo que se comprende dado el proyecto en causa haber plasmado las características de una investigación de la práctica, en que se ha mejorado la misma, se ha producido y se ha divulgado conocimiento.

Palabras claves: Reflexión escrita; Diarios profesionales; Profesores investigadores de la práctica; Investigación-formación; Movimiento de la Escuela Moderna.



THE WRITTEN REFLECTION IN TEACHERS' PROFESSIONAL DIARIES: A RESEARCH-TRAINING PROJECT IN THE PORTUGUESE MODERN SCHOOL MOVEMENT

ABSTRACT

Within the scope of a study aims to understand how the organization of a research-training project that emphasized professional writing, within an established community of practice, the Portuguese Movement of the Modern School, contributed to the professional development of six teachers from the 1st CEB, we present in this article the types of written reflection that were mobilized in the nine professional diaries produced. Using some analysis models of written reflection as a reference, a content analysis of the diaries was carried out, defining three categories of analysis: 1st Descriptive writing; 2nd Reflection of practice cases; 3rd Theorizing reflection. The data suggest that the reflection of practice cases was the analysis category with the most registration units, which is understandable given that the project in question reflected the characteristics of an investigation of practice, in which it was improved and knowledge was produced and disseminated.

Keywords: *Written reflection; Professional diaries; Teachers as researchers; Research-training; Movement of the Modern School.*

1 INTRODUÇÃO

A assunção de os professores como profissionais intelectuais (GIROUX, 1997) que investigam, escrevem, produzem conhecimento e promovem mudanças educativas em prol da melhoria da aprendizagem dos seus alunos, no seio de comunidades de prática, é crucial para ultrapassar o afastamento entre investigação, prática e desenvolvimento profissional (DIMMOCK, 2016).

Este pressuposto vai ao encontro de vários estudos realizados em Portugal e recomendações propostas sobre a formação contínua, onde se valoriza não só o trabalho colaborativo e a reflexão dos professores em prol da melhoria das suas práticas e aprendizagens dos alunos, como o professor enquanto investigador e produtor de conhecimento profissional (ESTRELA; ELISEU; AMARAL, 2018. FARIA *et al.*, 2019).

Esta visão da formação contínua enquanto estratégia de mudança e promotora do desenvolvimento pessoal e profissional em comunidades de prática profissional, para além do carácter político (SACHS, 2009), reflete uma perspetiva transformadora do profissionalismo docente. Para a mesma autora, para além de se assumir os professores como os agentes de



mudança mais importantes na melhoria dos sistemas de educação e implementação de reformas educativas, o desenvolvimento profissional é feito com e pelos professores nos seus contextos. O que pode potenciar o desenvolvimento de um profissionalismo ativista (SACHS, 2009), interativo (HARGREAVES; FULLAN, 2012), comprometido (FLORES, 2019), colaborativo e democrático (WHITTY, 2008). Desta forma, e de acordo com o estudo (MESTRE, 2022) sobre o qual está centrado o presente artigo, o desenvolvimento profissional dos professores, para além de se definir como um processo intencional, contínuo, sistemático e ligado à prática (GUSKEY, 2000), assume uma dimensão coletiva, participativa, investigativa e política, transformadora das pessoas, das práticas e dos contextos (FLORES, 2018). Nesta perspetiva, espera-se, também, que a escrita profissional, na forma de diários, mais do que uma ferramenta fundamental ao serviço de um processo investigativo, estimule a tomada de consciência, a análise e a reflexão da prática educativa e que ajude a teorizar a mesma. Isto é, que se assuma como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional de professores (ALLARD *et al.*, 2007. PASSOS *et al.*, 2006).

Todo este cenário justifica, igualmente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) Português como o contexto do estudo em referência. Este movimento de profissionais da educação assume-se como uma comunidade de prática (WENGER, 1998), assente em estruturas cooperativas, através da qual se desenvolve um modelo pedagógico e de autoformação cooperada, de cariz sociocultural e dialógico, em que cada participante “se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas” (NIZA, 2006, p. 3).

O objetivo do presente artigo visa compreender, portanto, que tipos de reflexão escrita foram mobilizados em nove diários profissionais, produzidos por seis professores de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito de um projeto de investigação-formação realizado no seio do MEM Português.

2 OS PROFESSORES INVESTIGADORES DA PRÁTICA

Partindo do pressuposto, por um lado, de que a prática profissional é complexa e que não pode ser encarada como um campo de aplicação das teorias da investigação universitária (LÜDKE *et al.*, 2009) e, ainda, por outro, de que os desafios e as situações problemáticas



(LOUGHRAN, 2013) que um professor enfrenta diariamente não se resolvem só com uma boa dose de bom senso, boa vontade e experiência, torna-se legítimo que os professores queiram investigar as suas práticas profissionais. Este tipo de investigação, ao contrário da realizada por universitários, em que as implicações para a prática surgem em segundo lugar (FOLQUE; LEAL-DA-COSTA; ARTUR, 2016), parte dos problemas encontrados pelo professor na sua própria prática. Nesse sentido, examina a sua prática de uma forma mais planeada e menos intuitiva, com o objetivo de a aperfeiçoar e possibilitar quer que os seus alunos atinjam o sucesso educativo desejado, quer que consiga fundamentar o que fazem e porque o fazem. A partir desta perspetiva, acredita-se que os professores que estão interessados em melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula podem, efetivamente, tornar-se investigadores da sua própria prática, já que se parte do pressuposto de que eles, melhor do que ninguém, estão em situação privilegiada para identificar problemas, para colocar questões acerca da aprendizagem, para recolher dados, interpretá-los e tomar as melhores decisões acerca da sua prática pedagógica (ZEICHNER; NOFFKE, 2001).

Cochran-Smith e Lytle (1993), duas das autores-chave do conceito de *Teacher Research*, definem este tipo de investigação como “a pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (1993, p. 7). Como consideram que a investigação surge de questões ou gera questões, tendo como base o facto de os professores desejarem atribuir sentido às suas experiências numa perspetiva de aprendizagem perante a “vida” na sala de aula, o carácter *intencional* é referido como uma necessidade que a ação seja planeada e não apenas fruto da espontaneidade. Sobre o ser *sistemática*, referem-se ao rigor e regularidade dos processos de recolha de informações e de documentação das experiências, bem como à análise e interpretação dos acontecimentos decorrentes do processo investigativo.

Por sua vez, a *produção* e a *comunicação/publicação de novo conhecimento* são outros dois pressupostos que caracterizam a investigação sobre a prática e que, em conjunto com a intencionalidade e a sistematicidade do processo investigativo, contribuem para a compreensão e a melhoria da prática pedagógica. Assim, partindo da conceção de *conhecimento da prática* de Cochran-Smith e Lytle (1999), realça-se o conhecimento produzido pelos próprios professores, considerando-se as suas próprias práticas como objeto de investigação e utilizando as teorias dos outros como referências que ajudem a



problematizar, a interpretar e a compreender a sua prática pedagógica. Já sobre o que é considerado novo numa investigação, perante a possibilidade do professor que investiga a sua prática se enquadrar numa comunidade de professores que também tem os mesmos propósitos de investigação, tal pode legitimar a referida comunidade a definir o que é considerado como novidade ou não. Na verdade, é durante o processo comunicativo ocorrido na própria comunidade, que a validação do estudo permitirá depreender se se trata efetivamente de conhecimento novo e se tal pode ser integrado no “património” da comunidade de referência. Para além disso, para que o conhecimento seja reflexo de uma afirmação dos professores, torna-se, também, imprescindível que o mesmo seja inteligível e analisável publicamente (HIEBERT; GALLIMORE; STIGLER, 2002).

3 A ESCRITA DA PROFISSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 A escrita reflexiva – a perspetiva sociocultural

Numa perspetiva sociocultural, em que se encara a escrita como um processo de construção conjunta no seio de uma comunidade, assente numa prática dialógica entre escritores e leitores (KOSTUOLI, 2005), valoriza-se a cooperação e a comunicação no desenvolvimento do sentido comunicativo e social da escrita. Este sentido revela-se através da partilha da escrita, promovendo nos escritores uma necessidade constante de clarificação sobre o que escrevem, valorizando, desse modo, a função epistémica da escrita, o que retrata, de grosso modo, uma escrita reflexiva (MIRAS, 2000). Dito de outra forma, ao contrário da linguagem oral, esta função define-se através da distância que a escrita estabelece entre o produtor e o destinatário de um texto, o que permite que se desenvolva um processo de revisão e reflexão. Portanto, esta escrita reflexiva, para além de um maior aprofundamento e clareza a respeito do que se escreve, funciona também como meio que potencia a sua própria aprendizagem.

Em relação ao contexto educativo/formativo para que esta prática de escrita reflexiva aconteça, há que ter em atenção, por um lado, ao papel ativo do sujeito na construção do conhecimento e, por outro, ao próprio contexto de produção de escrita, como base para o desenvolvimento do referido papel (MIRAS, 2000). Nesse sentido, numa perspetiva de



comunidades em que se intenta promover uma escrita reflexiva de carácter epistémico, estas estruturas organizativas caracterizam-se por agregarem:

Um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum, e que se mantém vinculado por determinadas formas de organização e por processos de desenvolvimento da produção de textos em cooperação ... Nestas comunidades de linguagem escrita, as pessoas mantêm entre si como que uma espécie de conversação ao longo do tempo (NIZA, 2005, p. 14).

78

Portanto, é num ambiente de partilha e interação entre textos que todos os participantes da referida comunidade produzem que, segundo o mesmo autor, pode assumir-se que escrever é uma atividade social de participação escrita. Deste modo, é a partir dessa participação e desse clima interativo, que a construção compartilhada de conhecimento acontece, o que pressupõe, não só uma estrutura de organização de trabalho cooperativa como também um canal de comunicação sistemático.

3.2 Os modelos de análise da reflexão escrita

Quando nos referimos às características da reflexão presente na escrita profissional dos professores sobre as suas práticas pedagógicas, existem vários modelos de análise, dos quais destacamos três.

O primeiro, a propósito dos professores em formação, é proposto por Hatton e Smith (1995), que apresentam quatro tipos de escrita, três deles caracterizados como tipos de reflexão. O segundo, é o de Zeichner e Liston (1987), relativo a três tipos de reflexão e formulado a partir da conceptualização de Van Manen (1977) sobre níveis de reflexividade. Por último, o terceiro modelo, relativo à análise das fases do processo de reflexão, é o de Smyth (1989). Sobre os três tipos de reflexão apresentados por Hatton e Smith (1995), as reflexões escritas pelos professores em formação podem ter uma natureza *descritiva*, *dialógica* e ou *crítica*. Se as reflexões de cariz dialógico representam para quem as escreve uma forma de discurso consigo próprio, já as de cariz crítico, definem-se como as que envolvem argumentos baseados em contextos históricos, sociais e ou políticos.

O modelo proposto por Zeichner e Liston (1987), formulado a partir da conceptualização de Van Manen (1977) sobre níveis de reflexividade, estrutura a reflexão escrita em três tipos. Nesse sentido, em primeiro lugar, interessa deixar claro que a opção por:



“tipos de reflexão”, ao invés de: “níveis de reflexão”, tendo também em conta que os autores no seu texto, quando se referem aos *níveis de reflexão* de Van Manen, apenas se referem a “formas de reflexão”, deveu-se ao facto de que a existência de um tipo de reflexão mais profunda não implica a existência de outros tipos menos profundos. Isto é, tal como Hatton e Smith (1995), ao se classificar a reflexão por “tipos”, contraria-se a ideia de “níveis”, que remete para uma hierarquia ou ciclo. Para além de que, de acordo com os mesmos autores, em diferentes contextos ocorrem, naturalmente, tipos de reflexão diferentes. Assim, na verdade, o que interessa é “classificar” a qualidade da reflexão, isto é, identifica-la consoante o maior ou menor aprofundamento revelado na escrita dos professores.

O primeiro tipo consiste na *reflexividade técnica*, que se define pela descrição das ações que ocorrem na sala de aula. Não são colocados como problemas os fins educativos, mas sim os meios a utilizar, de acordo com a aplicação da teoria e das técnicas prescritas na formação inicial. De acordo com os autores, trata-se de resgatar o conceito da *racionalidade técnica* de Schon (1983). Os contextos da sociedade, da comunidade, da escola e da turma também não são alvo de reflexão neste nível. O objetivo principal do professor neste nível consiste sim, na eficiência e eficácia de aplicação de conhecimento.

Como segundo tipo, define-se a *reflexividade prática* que, para além da descrição da ação educativa, revela os fins educativos que o professor pretende alcançar com a sua prática educativa. Quer dizer, identifica problemas da sua prática e pode, eventualmente, justificá-los a partir dos seus conhecimentos teóricos e dos seus valores educativos. Portanto, existe uma tónica na interpretação por parte dos professores, já que “is assumed that every educational choice is based on a value commitment to some interpretive framework by those involved in the curriculum process” (VAN MANEN, 1977, p. 226). No entanto, neste tipo de reflexividade também acontece a reflexão da prática pela prática, isto é, sem o uso de qualquer fundamentação teórica, mas sim originada a partir de tentativa e erro para se alcançar o sucesso. Em traços gerais, as decisões de cariz prático tomadas pelos professores, quer fruto da interpretação prática quer do conhecimento teórico, pretendem, sobretudo, prever e avaliar as consequências educativas a que as suas ações conduzem.

A *reflexividade crítica* surge como o último tipo de reflexão, em que para além das ações na sala de aula, são alvo de reflexão, por exemplo, os aspetos relativos à instituição em que o profissional trabalha. Neste tipo de reflexão, para além de se identificar os problemas



da prática e o profissional propor soluções possíveis, que vão para além dos conhecimentos científicos, também são considerados aspetos relacionados com a ética e a moral. A reflexão da prática assume um significado político e ético, fruto de uma perspetiva crítica mais ampla do que os aspetos práticos e metodológicos da sala de aula. Tendo em conta que a reflexão pode se compreender à luz de uma perspetiva da Teoria Social Crítica, é compreensível que toda a reflexão tenha como base os valores como a justiça, a igualdade e a liberdade.

Com o intuito de nos ajudar a compreender melhor os três tipos de reflexão descritos, Van Manen (1992), anos mais tarde, refere quatro tipos (ou degraus, “degrees”, no dizer do autor) de reflexão sistemática. Esta tipologia foi também aquela que mais se aproxima da estrutura de análise utilizada neste estudo, para compreender a reflexão escrita presente nos nove diários profissionais.

O primeiro tipo consiste no *pensar* ao nível do senso comum, portanto, um pensar rotineiro, intuitivo e pré-reflexivo. O segundo caracteriza-se por uma *reflexão estruturada*, que assenta já na descrição das suas experiências e na procura de algumas explicações práticas sobre as mesmas. No terceiro tipo já existe uma *reflexão sistemática*, guiada pela experiência do próprio professor e de outros colegas a quem é reconhecido valor, e por conceções teóricas. No último tipo ocorre a *reflexão sobre a própria reflexão e a teorização*, através da qual o professor tenta compreender a natureza do conhecimento e o modo como este funciona em ação e, assim, facilitar a compreensão da prática educativa.

No terceiro modelo, relativo à análise das fases do processo de reflexão, Smyth (1989) propõe um conjunto de questões que permitem aos professores percorrer quatro fases sequenciais do processo de reflexão. Na primeira fase, a da *descrição*, o professor responde a questões tais como: “o que faço?” (p. 5). Já na segunda, a da *interpretação*, surge da resposta à pergunta: “O que significa isto?” (p. 5). Nesta fase o que se pretende é a consciencialização das teorias subjacentes às práticas dos professores. A terceira fase refere-se ao *confronto* e resulta da pergunta: “Como me tornei assim?” (p. 5). Na última fase, a da *reconstrução*, o professor incorpora o que aprendeu de novo no que já conhece ou realiza. Este processo surge da pergunta: “Como me poderei modificar?” (p. 6).



3.3 A escrita de diários profissionais

Em primeiro lugar, por entre as várias designações na literatura que as narrativas produzidas por professores podem assumir, utilizamos a designação de diários profissionais, por acharmos que remete para uma escrita com alguma regularidade por parte de profissionais que problematizam a sua prática.

No âmbito de os professores que investigam as suas práticas educativas, os diários têm como finalidade ajudar os professores a lidar de forma reflexiva com os problemas e desafios que a prática e a melhoria desta lhes colocam (ALTRICHTER; POSCH; SOMEKH, 1993). Nesse sentido, ao relatar por escrito o que fazem, criam a possibilidade de refletirem sobre as suas ações, melhorando-as, possibilitando também o desenvolvimento de conhecimento. Por outras palavras, neles estão presentes descrições, comentários e análises, o que permite aos professores, tal como nos referem Cochran-Smith e Lytle (1993), rever, analisar e avaliar as suas experiências ao longo de um determinado tempo. Para tal acontecer, interessa lembrar que, encarados como instrumentos de investigação e de formação, os diários, em primeiro lugar, devem assumir-se como um instrumento estruturado, através do qual os professores recolhem dados, comparam e relacionam informações, tiram conclusões e tomam decisões relativas à melhoria do aspeto da prática investigado (PORLÁN; MARTÍN, 1991).

Nesse sentido, mais do que um discurso íntimo sobre a vida do professor na escola, o que se pretende num diário é um discurso profissional que problematize a ação narrada e que se encontre as respostas ou soluções adequadas, tendo em vista o foco de investigação assumido (NIZA, 2008). Porque imbuído no quotidiano profissional docente, também se pode, aliás, encará-lo como um diário de campo, o que implica, por exemplo, o registo, com alguma regularidade, de notas do trabalho investigado (BRAZÃO, 2007). Por outro lado, enquadrados na categoria dos documentos pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a privacidade, a espontaneidade e até a originalidade do seu conteúdo é algo bastante importante (AMADO; FERREIRA, 2017). Aliás, independentemente das orientações propostas, uma estrutura muito formal poderá mesmo prejudicar a frequência desejável que se pretende com esta escrita (Niza, 2008). Para além disso, não convém esquecer a chamada de atenção que Strieb faz (apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993), a propósito da orientação da escrita e do processo investigativo encetado estar sempre vinculado à melhoria da prática pedagógica: “I enjoy



writing, but teaching must be at the center of any other work that I do; my research and writing must directly feed my teaching” (p. 121).

Ainda a propósito da dicotomia de se propor uma estrutura algo formal ou total liberdade para quem redige diários profissionais, há que salientar a grande variedade de diários que podem surgir, de acordo com o tipo de solicitação para a sua escrita (ZABALZA, 1994). Assim, uns diários podem ser mais descritivos, outros mais reflexivos e, outros ainda, com uma vertente mais analítica (CAETANO, 2004).

Numa perspectiva dialógica de construção do conhecimento em que nos posicionamos e da escrita como uma atividade social e comunicativa, acreditamos que os diários têm um maior potencial, se partilhados com os outros. Nesse sentido, entre as várias vantagens, salientamos as exigências de inteligibilidade para o leitor (LOPES; PEREIRA, 2004), que promovem no autor da escrita uma necessidade constante de maior clarificação e explicitação de tudo aquilo que descreve e reflete. Por outras palavras, tendo em referência o modelo de composição de escrita proposto por Bereiter e Scardamalia (1992), é a partir do sentido social e comunicativo que se revela nesta escrita, que a mesma se torna num veículo essencial para o diarista aprender a escrever e para aprender sobre o que se escreve. Isto é, a partir da necessidade de ser mais explícito para os outros e partindo do pressuposto que a sua escrita vai ser interpelada pelos seus pares de forma construtiva e com alguma regularidade, paralelamente às competências de escrita que desenvolve, é de um maior conhecimento sobre a sua prática que este se apropria.

Por outro lado, para que através da escrita dialogada se promova uma troca construtiva de ideias e pensamentos entre o diarista e o comentador, promotora de uma maior reflexão, urge, igualmente, que haja uma relação aberta entre os dois (MOREIRA, 2011). O que implica compreender os cuidados a ter para que não haja inibições ou constrangimentos, sobretudo, para quem “disponibiliza” a sua escrita aos comentários dos outros (LOPES; PEREIRA, 2004). Em traços gerais, importa reafirmar que para Cochran-Smith e Lytle (1993), quer a melhoria da prática quer a produção de conhecimento e consequente publicação, ambas resultado da interpretação da ação profissional, atribuem à escrita profissional um papel fundamental, ao serviço de um projeto que se deseja de investigação-formação.



4 O ESTUDO

Em termos metodológicos, a investigação em referência organizou-se na forma de um estudo de caso único, do tipo ramificado (YIN, 2009), sendo o caso um projeto de investigação-formação com a duração de dois anos letivos, tendo como sub-casos os seis professores e o seu processo formativo. A opção por um caso único deveu-se ao seu valor intrínseco para os objetivos do estudo, tratando-se de uma experiência significativa e continuada de formação, numa comunidade de prática, na qual a escrita de diários profissionais ocupou um lugar particularmente relevante. Já a escolha pelo tipo ramificado deveu-se ao facto deste estudo de caso único envolver mais do que uma unidade de análise: *as subunidades*, vistas como fundamentais para a compreensão da unidade maior de análise.

Após uma análise documental exploratória, realizaram-se entrevistas semidiretivas individuais aos seis participantes deste estudo. Estas entrevistas designaram-se de *follow-up*, tendo em conta a distância temporal (cerca de cinco anos) para com a realização do projeto de investigação-formação, alvo do estudo. Como foco neste artigo, realizou-se, igualmente, uma análise de conteúdo aos nove diários profissionais escritos pelos professores participantes, incidindo, sobretudo, nos tipos de reflexão escrita. Os ensaios produzidos e publicados na revista *Escola Moderna*, também foram alvo de uma análise documental. Na última fase do estudo empírico, realizaram-se duas entrevistas de *Focus Group*, cujo o objetivo consistiu na realização de uma reflexão crítica final sobre todos os dados analisados até então, de modo, não só a se poder confirmar ou infirmar esses mesmos dados como, por outro lado, recolher novas informações fruto dessa discussão em grupo. Assim, todas as questões colocadas formularam-se a partir das sínteses realizadas aos dados analisados das entrevistas individuais, dos diários profissionais e dos ensaios produzidos para a revista *Escola Moderna*.

Os seis participantes deste estudo eram todos professores de 1º CEB, sócios e participantes ativos na vida associativa e formativa do MEM. Todos apresentavam uma vasta experiência na implementação do modelo pedagógico do MEM. Em termos de produção escrita profissional, cinco dos seis participantes já tinham escrito diários antes, tal como produzido ensaios escritos, publicados na revista *Escola Moderna*. Já como critério de seleção, tendo em conta o carácter nacional do projeto de investigação-formação, decidiu-se que os



participantes deste estudo teriam que ter frequentado e apresentado um volume relevante de produções escritas em, pelo menos, um dos dois anos letivos de funcionamento do projeto.

5 O MEM E O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

O MEM é uma associação de profissionais de educação que, desde a sua origem, teve como principal objetivo a rejeição da pedagogia tradicional através do compromisso de transformação continuada das práticas pedagógicas dos seus associados ao longo de mais de cinco décadas. Tal compromisso assumiu-se através da constituição de uma comunidade de formação e de desenvolvimento profissional de professores que se formam uns aos outros, organizados em estruturas de cooperação (autoformação cooperada) (NIZA, 2016). Através do isomorfismo pedagógico entre o modelo pedagógico e o modelo de formação, permitiu-se experienciar criticamente nas práticas formativas os mesmos princípios e estratégias instituídas nas práticas educativas, o que contribui para melhorar não só as práticas educativas como também a própria formação. É nesta dinâmica transformadora que, atualmente, se assume no MEM um modelo pedagógico e de formação de cariz sociocultural e dialógico, assente em quatro pontos fundamentais: a construção conjunta do conhecimento; a ajuda que uns dão aos outros; a linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes no processo; a negociação constante e um ajuste contínuo para que se alcance perspetivas partilhadas (SERRALHA, 2016).

No modelo pedagógico do MEM, cada turma se constitui como uma comunidade de aprendizagem, sustentada pela cooperação, em que as aprendizagens curriculares e sociais ocorrem a partir da interação cooperada entre os alunos e os alunos e os seus professores. São cinco os módulos de atividade em que o modelo está organizado:

- 1) O Conselho de Cooperação Educativa;
- 2) Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos;
- 3) Trabalho curricular coletivo em participação dialógica;
- 4) Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais;
- 5) Estudo autónomo e acompanhamento individualizado a alunos (MEM, 2018).

No MEM é de realçar que, desde sempre, a análise e reflexão da prática educativa é promovida pela fala e pela escrita, enquanto processos de tomada de consciência, sublinhando um esforço discursivo e teorizador por parte dos professores (NIZA, 2010). Ao



produzirem conhecimento através da compreensão da sua ação profissional, estabeleceu-se como objetivo primordial nos últimos anos, o avanço de concepções e procedimentos de uma prática de pesquisa espontânea, para uma prática de investigação de professores, sistemática e crítica, avaliada e partilhada em cooperação.

No ano letivo de 2008/2009, tendo como objetivo alargar aos sócios interessados o trabalho de investigação como processo formativo, iniciou-se um projeto de formação, de âmbito nacional, designado por *projeto de investigação-formação* e que teve a duração de dois anos letivos. Elegeu-se o Projeto Curricular de Turma (PCT) como o instrumento estratégico de mudança das práticas docentes e assumiu-se a escrita profissional como traço distintivo deste projeto, em comparação com as modalidades de formação mais habituais no MEM. Desse modo, de entre as várias produções e realizações exigidas aos participantes, em função da melhoria de um dos módulos de atividade do modelo pedagógico do MEM, salientam-se, quer os diários profissionais de apoio ao processo investigativo da prática e os ensaios a publicar na revista *Escola Moderna*, quer as comunicações orais a apresentar no congresso anual do MEM. Ao longo de cada ano letivo existiram cinco seminários de apoio ao processo investigativo e formativo, dinamizados por um conjunto de supervisores, sócios do MEM e com mestrados e doutoramentos na área da formação e supervisão. De todo o apoio prestado nos seminários, salienta-se a ajuda à produção e revisão escrita dos ensaios, no sentido de estes refletirem de forma rigorosa, quer o processo investigativo ocorrido quer os resultados alcançados daí resultantes, tendo em conta o foco de investigação definido. A utilização da plataforma moodle definiu-se como outro importante dispositivo estratégico da formação, funcionando como instrumento mediador, entre os seminários, dos professores inscritos na formação e os supervisores. Todo o trabalho desenvolvido *on-line* através desta plataforma ocorreu em forma de fóruns, *chat* e dispositivos de arquivo documental. Sendo de destacar a partilha de diários profissionais e os consequentes comentários críticos aos mesmos.

6 A REFLEXÃO ESCRITA NOS DIÁRIOS PROFISSIONAIS

Os diários profissionais como produções centrais e obrigatórias do projeto de investigação-formação em referência, desde cedo, tornaram-se fundamentais para a conceção deste nosso estudo. Não só por apresentarem o maior volume de escrita



produzida pelos seis participantes (três deles, produziram dois diários cada um, tendo em conta a sua participação nos dois anos letivos de duração do projeto), no âmbito da investigação das suas práticas pedagógicas, como, por representarem, à partida, os instrumentos primordiais para a compreensão do papel da escrita profissional dos professores que investigam as suas práticas (numa comunidade de práticas) no seu desenvolvimento profissional.

Como instrumentos de investigação e de formação (ALTRICHTER; POSCH; SOMEKH, 1993), os diários profissionais têm como principal objetivo apoiar os professores a lidar de forma reflexiva com os obstáculos/desafios naturais que a prática pedagógica e a melhoria desta lhes colocam. Nesse sentido, através das descrições, comentários e análises neles presentes, permitem que se reveja, analise e avalie as experiências dos professores ao longo de um determinado período de tempo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993). Por outro lado, o facto de serem um instrumento que exige que se escreva sobre a prática pedagógica, através da sua escrita, entre várias possibilidades, é possível compreender, quer a presença de mais sequências descritivas ou reflexivas (Altrichter; POSCH; SOMEKH, 1993) quer os tipos de reflexão presentes (HATTON; SMITH, 1995. SMYTH, 1989. ZEICHNER; LISTON, 1987). Para além disso, como instrumentos reflexivos da prática docente e, entre várias vantagens, promotores do desenvolvimento profissional, é de destacar ainda que a sua partilha entre pares, no contexto de uma comunidade de práticas em que o conhecimento se constrói dialogicamente, pode também aumentar o seu potencial.

Tendo em conta a vertente referencial e a vertente expressiva (ZABALZA, 1994), a estrutura de análise à reflexão escrita presente nos nove diários profissionais baseou-se, em primeiro lugar, nas perguntas de investigação e objetivos do estudo em referência (MESTRE, 2022), tal como na análise exploratória aos diários em causa. A partir daí, tendo como referência os modelos de análise da reflexão escrita abordados, foram três as categorias de análise definidas: 1.^a *Escrita descritiva*; 2.^a *Reflexão de casos da prática*; 3.^a *Reflexão teorizadora*.

Se na primeira categoria enquadraram-se apenas a escrita de cariz descritiva (HATTON; SMITH, 1995. SMYTH, 1989), em que apenas há descrição isenta de qualquer juízo ou opinião, na segunda categoria assumiu-se já toda a escrita reflexiva, de natureza mais situada (contextual), estruturada, sistemática (VAN MANEN, 1992) e prática (VAN MANEN, 1977).



ZEICHNER; LISTON, 1987), em que há interpretação por parte do professor (SMYTH, 1989). Isto é, nesta segunda categoria, a reflexão escrita é referente a casos da prática pedagógica dos seis professores participantes neste estudo, podendo essa reflexão ser justificada com conhecimentos teóricos de autores de referência ou apenas a partir das explicações dos próprios professores (VAN MANEN, 1992), a chamada reflexão da prática pela prática (ZEICHNER; LISTON, 1987).

Numa terceira categoria agrupou-se toda a escrita reflexiva relativa à teorização/concetualização por parte do professor (VAN MANEN, 1992), que resulta quer do confronto quer da reconstrução, a partir da incorporação do que se aprendeu de novo, no que já se realizava (SMYTH, 1989). Nesta categoria, a prática é refletida genericamente, visto que o que está em causa é o conhecimento declarativo (e mobilizado para outras situações similares) que o professor constrói e que se vislumbra nesta sua escrita reflexiva. Enquadramos também neste tipo de categoria toda a reflexão sobre a própria reflexão (VAN MANEN, 1992). Para além disso, este tipo de reflexão pode apresentar também uma vertente crítica (ZEICHNER; LISTON, 1987), inspirada na Teoria Social Crítica, em que mais do que os aspetos práticos e metodológicos da sala de aula, são alvo de reflexão, por exemplo, aspetos relacionados com a Instituição onde trabalha ou com algumas medidas ao nível do sistema educativo. Por outras palavras, nesta perspetiva, a reflexão da prática assume um significado mais político e ético. Resta ainda destacar que, apesar da categorização de análise agora apresentada, há várias unidades de registo que revelam, não só uma reflexão de casos da prática pedagógica como também uma reflexão de cariz mais teorizadora. No entanto, apesar desse cruzamento de categorias, pode também perceber-se uma relação de aprofundamento do segundo tipo de reflexão para o terceiro tipo. Após a análise individual do tipo de reflexão escrita de cada diário, organizou-se a seguinte tabela coletiva.

Antes de qualquer interpretação à tabela anterior, interessa, desde logo, clarificar que qualquer análise que categorize o tipo de reflexão escrita de um docente, caracteriza-se como um processo de cariz subjetivo e com um grau de dificuldade acrescido. Tendo em conta a complexidade do objeto de estudo e a dificuldade em associar, de forma exclusiva, um tipo de reflexão a uma determinada unidade de registo, tentou-se, apesar de tudo, que as três categorias de análise definidas assentassem em critérios claros e objetivos.



Tabela 1

Categorias e frequência de unidade de registros- reflexão escrita dos 9 diários profissionais

CATEGORIAS	ESCRITA DESCRITIVA	REFLEXÃO CASOS DA PRÁTICA	REFLEXÃO TEORIZADORA	TOTAIS UNIDADES DE REGISTRO
P1 (2008/2009)	0	111	23	134
P1 (2009/2010)	0	21	8	29
P2	14	156	4	174
P3	0	12	4	16
P4	24	198	21	243
P5 (2008/2009)	1	125	35	161
P5 (2009/2010)	0	11	13	14
P6 (2008/2009)	40	93	1	134
P6 (2009/2010)	0	21	2	23
Totais unidades de registo	79	748	101	928

6.1 Escrita descritiva

Em relação à escrita descritiva, das três, é aquela que está menos presente, isto é, no total dos nove diários profissionais, há setenta e nove unidades de registo vinculadas apenas a ela. A ter em atenção para este resultado, o facto de apenas integrarmos neste tipo de escrita unidades de registo centradas em situações quotidianas onde surge apenas descrição, excluída de qualquer juízo e opinião docente. O que, para além de ser algo difícil de ocorrer na escrita de um diário profissional, visto que o dia a dia profissional é preenchido de dilemas e situações complexas, caracteriza esta escrita apenas de descritiva, isenta de reflexão ou, no dizer de Van Manen (1992), uma escrita de cariz pré-reflexiva. Realçamos os dois excertos seguintes:

A manhã começa com uma ronda de apresentação de produções, após os alunos terem cumprido as tarefas e preparado o início dos trabalhos. A rotina repete-se: leitura de textos que são comentados pelo grupo e depois encaminhados para parcerias de trabalho com a finalidade de serem melhorados. Depois de lidos ou rescritos, os textos seguem para o Blog, livro de textos ou jornal da escola (P6 - 2008/2009).

No final da semana, na sexta feira, fizemos o primeiro Conselho de Turma, assumido já na agenda, com apenas dois pontos na ordem de trabalhos. A leitura e análise do Diário de Turma e o balanço do trabalho da semana. Sugerir à C., a aluna do 2º ano que já lê razoavelmente, para me ajudar a gerir o conselho, com outro colega escolhido por ela (P2).



6.2 Reflexão de casos da prática

Da análise à tabela anterior, em primeiro lugar, salienta-se que, quer em termos individuais quer no geral, a maior frequência de unidades de registo acontece, de uma forma destacada, em referência a este tipo de reflexão. Esta reflexão, de natureza situada e contextual, é referente a casos concretos da prática pedagógica, em que a justificação e interpretação acontece, quer através dos conhecimentos teóricos de autores de referência quer apenas a partir das explicações dos próprios professores (VAN MANEN, 1992). Procedimento este, apelidado também de reflexão da prática pela prática (ZEICHNER; LISTON, 1987). Nesta categoria de análise acentua-se, portanto, quer a dimensão técnica da reflexão, que incide nos meios a aplicar de forma eficiente e na aplicação de conhecimento teóricos, quer a dimensão prática da reflexão, em que os problemas da prática são identificados e se procura uma deliberação a partir da experiência do professor, sem questionar os fins e valores educacionais (ZEICHNER; LISTON, 1987). A preponderância deste tipo de categoria ampla de reflexão escrita sobre as outras duas justifica-se, de acordo com a nossa interpretação, pelo facto de os diários profissionais assumirem-se como uma ferramenta de apoio à reflexão e melhoria do(s) módulo(s) de atividade do modelo do MEM, selecionado(s) como foco(s) de investigação e, conseqüentemente, à melhoria da aprendizagem dos alunos. Para além disso, como havia o objetivo de publicar um ensaio no final de cada ano letivo sobre o(s) módulo(s) de atividade do modelo pedagógico selecionado(s), tal acabava também por contribuir para uma escrita mais focada e refletida sobre os aspetos da prática pedagógica a compreender e melhorar. Em termos da teoria utilizada na reflexão dos casos da prática, há que ter em conta que no âmbito das atividades formativas do projeto de investigação-formação, já era comum haver a discussão de textos teóricos, nesse sentido, a teoria presente ajudava a problematizar a prática, tal como é perceptível no segundo excerto que apresentamos:

Fiquei muito contente porque o A. deu o salto que lhe faltava para começar a sentir-se bem e a avançar. Lê sozinho, escreve sem preconceitos e sem medo. Que bom! Tenho valorizado o seu “esforço” perante os outros. Acho que ele próprio está a ficar mais calmo porque agora se sente melhor, consegue realizar o trabalho e antes não conseguia. Eu acho que ele andava muito incomodado com o facto de não conseguir ler e escrever, como os colegas faziam. Sente-se feliz e isso é notório no seu desempenho. Não é tudo mau. Estas pequenas conquistas vão dando força para continuar (P4).



Na sexta-feira sentámo-nos no chão com os frascos no meio da roda e cada um com o livrinho de registo do crescimento da sua planta, para conversarmos sobre o que tínhamos aprendido com aquelas observações. Com a ajuda da S., que ia registando no quadro as conclusões para depois copiarem para o caderno e da M., que ia registando as falas dos meninos, ficaram bem patentes as conceções já bastante desenvolvidas do crescimento das plantas, por parte de alguns meninos. No entanto, a primeira impressão foi de insatisfação. Mobilizaram pouco os livrinhos de registo. Quanto a esta questão, estou a pensar propor-lhes no próximo momento de escrita que contem a história do crescimento da sua planta. Mas será que este espaço de conversa constituiu uma zona de desenvolvimento intermental (ZDI), ou seja, como Mercer (2000), citada por Daniels (2003) a define, isto é, um “espaço comunicativo compartilhado” (p. 161) em co-construção? Voltarei a olhar para isto quando tiver a transcrição dos diálogos. Assim, ficarei mais distanciada através das escritas das suas falas, de forma a poder ver melhor como todos interagimos (P1 - 2008/2009).

6.3 Reflexão teorizadora

Por último, a *reflexão teorizadora*, tal como a escrita descritiva, acaba também por estar pouco presente, tendo em conta ser uma escrita onde não surge qualquer articulação com situações concretas, algo que acontece na reflexão de casos da prática. Neste tipo de reflexão, a utilização de outros autores de referência, ao invés de sustentar a reflexão de um caso concreto da prática, complementa a teorização/concetualização produzida pelo professor. Esta, fruto de uma reflexão genérica sobre a prática educativa (VAN MANEN, 1992). Nesta categoria incluímos também a reflexão sobre a própria reflexão (VAN MANEN, 1992), tal como a reflexão com uma vertente crítica (ZEICHNER; LISTON, 1987), em que se salientam os aspetos relacionados, por exemplo, com a Instituição onde se trabalha ou com políticas educativas nacionais. Por isso, todas estas nuances reflexivas podem estar presentes, em simultâneo, num determinado excerto de diário, isto é, não são mutuamente exclusivas. Para além de tudo, outra razão que apontamos para a pouca presença deste tipo de reflexão, pode ter a ver com o facto de que o principal objetivo dos diários consistia em apoiar a reflexão e a melhoria da prática pedagógica investigada, não tendo o carácter público que os ensaios, por exemplo, exigiam e, desse modo, a teorização da prática não ser algo consciente e prioritário. Como exemplos deste tipo de reflexão, apresentamos os seguintes dois excertos:



O que é encantador é esta tomada de consciência, que denota a sensibilidade pedagógica que se vai adquirindo no processo de apropriação da profissão, mas o problema do tempo não é só uma questão de principiantes, é o maior problema de todos os professores. Por isso, no MEM, o partilhamos com os alunos. Mas mesmo assim, uma das tendências em que muitas vezes incorremos é o da excessiva explicação prévia à realização das atividades. Provavelmente, a nossa concepção implícita é a de que confiamos pouco nas capacidades dos meninos, achando que eles não vão conseguir realizar a tarefa proposta se não lhes explicarmos previamente tudo, quando a sua capacidade de apreensão à priori é sempre menor do que quando estão mergulhados na tarefa e se confrontam com os problemas. É claro que, mais uma vez, este aspeto se prende com a ideia de rentabilização da palavra do professor para todos ao mesmo tempo, na esperança de que não precisemos de dizer mais do que uma vez. A verdade é que vamos sempre ter de repetir inúmeras vezes, sendo que o tempo prévio de pouco serve, ou se calhar serve apenas para os que já conseguiriam resolver sozinhos, facilitando-lhes inutilmente a tarefa. Para os outros é sempre o problema da necessidade de trabalhar mais de perto (P1 - 2008/2009).

Hoje fui para escola com uma sensação de cansaço, que tive que fazer um trabalho prévio de mentalização para não me deixar influenciar por ela no trabalho com os alunos. Ia no carro a pensar: “hoje apetecia-me ter ficado a dormir... não há vida mais desgraçada que a dos professores...”. Como já sei, por experiência própria, que é muito fácil deixarmos passar todas estas más sensações para os alunos e começar a disparatar com eles a torto e a direito, lá fiz o meu trabalho de mentalização: “Vá, os alunos não têm culpa nenhuma, não estragues um dia inteiro de trabalho...”. Tudo isto, porque ontem cheguei da reunião do conselho pedagógico às onze da noite. Mais uma vez, fiz um esforço enorme para aguentar. Grelhas e mais grelhas para a avaliação de desempenho, ameaças subtis por parte da presidente, formações obrigatórias (segundo ela) para avaliados e avaliadores... o costume. Já ninguém ouvia nada, já ninguém dizia nada... Deu-me um ataque de choro quando entrei no carro. Só pensava que não é possível aguentar por muito mais tempo. Ando há que tempos para dar andamento ao Projeto Curricular de Turma e não consigo ter tempo. Já combinei vários encontros com a Sofia para fazermos isso e sempre temos que desmarcar por falta de disponibilidade de ambas. Apetecia-me ler e não tenho tempo. Apetecia-me pensar mais na turma e no dia a dia do trabalho de ensino/aprendizagem e não tenho tempo. Há sempre qualquer coisa que se sobrepõe. Mas que rumo é este? Para onde estamos a caminhar? Como é que se aguenta uma situação destas? Sinto-me sozinha sem ter ninguém por perto que fale a mesma linguagem. Facilmente dou por mim a ficar estúpida e, se me distraio



um bocadinho, lá estou eu a alinhar nas mesmas “burrices” dos outros (P4).

7 CONCLUSÕES

Tendo em conta o objetivo do presente artigo, a maior presença da reflexão de casos da prática nos nove diário analisados compreende-se pelo facto de os diários profissionais assumirem-se como uma ferramenta de apoio à compreensão e aperfeiçoamento de um módulo de atividade do modelo pedagógico, selecionado como foco de investigação, que visava, em consequência, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Sem articulação com situações concretas da prática, a reflexão teorizadora apresentou-se como a segunda categoria com mais unidades de registo. Nesta categoria a teorização dos professores decorre de uma reflexão genérica (com ou sem referências teóricas de outros autores), que se traduz em conhecimento mobilizável para outras situações educativas similares (VAN MANEN, 1992). Apesar de também estar incluída nesta categoria a reflexão sobre a reflexão (VAN MANEN, 1992) e a chamada reflexão crítica (ZEICHNER; LISTON, 1987), a menor presença deste tipo de reflexão compreende-se pelo facto de um dos objetivos do diário consistir em apoiar a reflexão e a melhoria da prática pedagógica investigada. Não tendo o carácter público que os ensaios produzidos (publicados na revista *Escola Moderna*) exigiam e, desse modo, a teorização não ser algo consciente e prioritário.

A escrita meramente descritiva foi a que apresentou menor presença, o que se deve ao facto de se ter assumido nesta categoria apenas a descrição, excluindo qualquer relação desta com o juízo e opinião docente. Este dado é também compreensível, visto que o quotidiano docente é preenchido de dilemas e complexidade, que alimentam, invariavelmente, os diários e o intercalar de sequências descritivas com sequências interpretativas (ALTRICHTER; POSCH; SOMEKH, 1993).

Por outro lado, apesar de não ser o objetivo deste artigo, há que salientar que a preponderância da reflexão de casos da prática, comparativamente às outras duas categorias, também se justifica porque no estudo em referência (MESTRE, 2022), o projeto de investigação-formação onde foram produzidos os diários, refletiu as características de uma investigação da prática, ressaltando-se a intencionalidade e a sistematicidade, em prol da melhoria das práticas e da produção de conhecimento. Para além disso, reconhecidas as



exigências de escrita dos diários produzidos, no âmbito de um projeto desta natureza, realça-se a importância da cooperação vivenciada, fruto da militância dos participantes no MEM, uma comunidade de prática já constituída.

Em termos de limitações, para além deste artigo ser um pequeno recorte de um estudo maior, o que já por si pode contribuir para interpretações algo limitadas, percebe-se que a categoria “Escrita descritiva” acabou por ser pouco relevante, tendo em conta de que a descrição, no âmbito de diários profissionais num projeto de investigação-formação, é algo que é praticamente indissociável da reflexão de casos da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALLARD, C. C. *et al.* **Reflective Practice**, 8(3), p. 299-314, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14623940701424801>

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research**. New York: Routledge, 1993.

AMADO, J.; FERREIRA, S. Documentos pessoais (e não pessoais). In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 277-30.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje**, 15(58), p. 43-64, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAZÃO, P. O diário de um diário etnográfico electrónico. In: SOUSA, J.; FINO C. (Orgs.). **A escola sob suspeita**. Porto: Asa Editores, 2007. p. 289-307.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside/outside: teacher research and knowledge**. New York and London: Teachers College Press, 1993.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, 24(1), p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X024001249>

DIMMOCK, C. Conceptualizing the research-practice-professional development nexus: Mobilizing schools as “research engaged” professional development learning communities. **Professional Development in Education**, 42(1), p. 36-53, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>



ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A. Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In: PINHAL, J. *et al.* (Orgs.). **Contributos da investigação em ciências da educação - 30 anos de AFIRSE em Portugal: homenagem aos professores Albano Estrela e Maria Teresa Estrela.** Lisboa: Educa, 2018, p. 385-395.

FARIA, A. L. *et al.* Recomendação sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. **Conselho Nacional de Educação**, Lisboa, 2019. Disponível em:
http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual.V.al.prof.E.pdf

FLORES, M. A. Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In: FLORES, M. A.; SILVA, A. M.; FERNANDES, S. (Orgs.). **Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional.** Santo Tirso: De Facto Editores, 2018, p. 171-194.

FLORES, M. A. Unpacking teacher quality. Key issues for early career teachers. In: SULLIVAN, A. M.; JOHNSON, B. R.; SIMONS, M. (Eds.). **Attracting and keeping the best teachers - Problems and possibilities.** Singapore: Springer, 2019, p. 15-38.

FOLQUE, M. A.; LEAL-DA-COSTA, M. C.; ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORREA, C.; CAVALCANTE, L.; BOSSOLI, M. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva.** Manaus: EDUA, 2016, p. 177-236.

GIROUX, H. **Os professores como profissionais intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUSKEY, T. **Evaluating professional development.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: transforming teaching in every school.** New York: Teachers College Press, 2012.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, 11(1), p. 33-49, 1995. Disponível em:
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. W. A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one. **Educational Researcher**, 31(5), p. 3-15, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031005003>

KOSTOULI, T. Making social meanings in contexts. In: KOSTOULI, T. (Ed.). **Writing in context(s). Textual practices and learning processes in sociocultural settings.** Singapore: Springer, 2005, p. 1-26.



LOPES, A.; PEREIRA, F. Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. **Educação, Sociedade & Culturas**, (22), p. 109-32, 2004. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC22/22-6.pdf>

LOUGHRAN, J. J. Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning. **Curriculum inquiry**, 43(1), p. 118-141, 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.1111/curi.12003>

95

LÜDKE, M. *et al.* **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MESTRE, L. **Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática** - Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54918/1/scnd739179_td_Luis_Mestre.pdf

MIRAS, M. La Escritura Reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. **Infancia y Aprendizaje**, 23(89), p. 65-80, 2000. Disponível em:
<https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

MOREIRA, M. A. (Org.) **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores.** Mangualde e Ramada: Edições Pedagogo, 2011.

NIZA, S. A escola e o poder discriminatório da escrita. In: MOREIRA, A. (Org.). **A Língua Portuguesa: presente e futuro.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, p. 107-127.

NIZA, S. Editorial. **Escola Moderna**, 2006, 5(28), p. 3-4.

NIZA, S. **A função do diário no Programa de Investigação-formação**, 2008. Disponível em:
<http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/course/view.php?id=5>

NIZA, S. Editorial. **Escola Moderna**, 2010, 5(37), p. 3-4.

NIZA, S. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa hoje. **Escola Moderna**, 2016, 6(4), p. 11-15.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.** Sevilla: Díada Editoras, 1991.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.** Mangualde e Ramada: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** United States of America: Basic Books, 1983.



SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, 40(2), p. 2-9, 1989. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, 6(3), p. 205-228, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>

VAN MANEN, M. Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of Pedagogical Thinking and Acting. **The Journal of Curriculum Studies**, 23(6), p. 507-536, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027910230602>

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WHITTY, G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: CUNNINGHAM, B. (Ed.). **Exploring professionalism**. London: Institute of Education, 2008, p. 28-49.

YIN, R. **Case study research. Design and methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

ZABALZA, M. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Teaching students teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, 57(1), p. 23-48, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

ZEICHNER, K. M.; NOFFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Washington DC: American Educational Research Association, 2001, p. 298-332.

RECURSOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

MEM. **Sintaxe do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**, 2018. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

AUTORES

LUÍS MESTRE. Doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores e Supervisão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor adjunto convidado na Escola Superior de Educação de Lisboa, supervisor generalista da Prática de Ensino Supervisionada nos cursos de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-6648-7343>. E-mail: luis Mestre31@gmail.com.