

# SUPERVISÃO LIDERANÇA E CULTURA DE ESCOLA

MARIA DOS ANJOS COHEN (Org.)



*ep*  
edições pedagogo



© dos autores

© da presente edição

Edições Pedagogo, Lda. e Instituto Superior de Ciências Educativas

Título: Supervisão, Liderança e Cultura de Escola

Organizadora: Maria dos Anjos Cohen

Design e Paginação: Márcia Pires

Revisão do Texto: Organizadora

Impressão e Acabamento: Publidisa

ISBN: 978-989-8655-35-6

Depósito Legal: 375684/14

Maio de 2014

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia dos editores.

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua do Colégio, 8  
3530-184 Mangualde  
PORTUGAL

Rua Bento de Jesus Caraça, 12  
Serra da Amoreira  
2620-379 Ramada  
PORTUGAL  
edicoes-pedago@pedago.pt  
www.edicoespedago.pt

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Rua Bento de Jesus Caraça, 12  
Serra da Amoreira  
2620-379 Ramada  
PORTUGAL  
geral@isce.pt  
www.isce.pt

## índice

- 9 **Apresentação**  
*Maria dos Anjos Cohen*  
*Luís Picado*
- 12 . 35 **Conferências**
- 13 A Liderança da Cultura Escolar em Portugal  
*Albino Lopes*  
*Luís Barrosa*
- 28 A Supervisão no Contexto de uma Organização Reflexiva  
*Isabel Alarcão*
- 36 . 78 **Mesa Redonda – Formação de Formadores**
- 37 A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Ruturas e Desafios  
*Maria Alfredo Moreira*
- 49 Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico: 30 anos de Formação no Instituto Superior de Ciências Educativas  
*Celeste Rosa*  
*Nádia Ferreira*  
*Pedro Manuel Patacho*
- 60 Percursos de Formação Profissional: Visões de um Contexto  
*Deolinda Ribeiro*
- 68 O Orientador Cooperante na Formação de Outros: Que Implicações para a sua Formação ao Longo da Vida?  
*Manuela Santos*
- 74 Ser Professor Hoje: O Contributo da Formação Contínua  
*Ana Cristina Sampaio*
- 79 . 118 **Mesa Redonda – A Gestão Escolar: Desafios e Dilemas**
- 80 A Importância das Expressões Artísticas e Desporto Escolar na Construção de Projetos Educativos em Áreas Suburbanas  
*Ana Gralheiro*
- 87 A Gestão Escolar: Desafios e Dilemas  
*Ana Paula Gomes de Lemos e Sousa Marques dos Santos*
- 94 O Reordenamento da Rede Escolar – Dilemas e Desafios: Do Diagnóstico à Ação  
*Ana Cláudia Cohen Coelho*
- 100 O Impacto das Políticas Educativas da Gestão e Liderança na Escola Pública  
*Maria Fátima Fernandes Morais*
- 107 Gestão Escolar – Desafios e Dilemas  
*João Carvalho*

## Percursos de Formação Profissional: Visões de um Contexto

Deolinda Ribeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** O que neste texto se explora é a visão de um contexto sobre percursos de formação profissional que, mais não é do que a visão de um ponto ou um ponto de visão, tal como definiu Sá-Chaves (2010) ao refletir ao conceito de supervisão. A visão aqui apresentada foi construída através do diálogo sistemático entre a experimentação e a reflexão sobre os processos de formação profissional de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, desenvolvidos no contexto da autora deste texto. Como forma de delimitar o campo da reflexão, o enfoque é colocado na interação formativa entre escola de formação e centros de prática, dois contextos que, através do encontro das suas culturas em colaboração, criam espaços de construção e reconstrução de trajetórias de formação profissional docente.

**Palavras-chave:** Formação profissional; estratégias reflexivas; supervisão pedagógica; colaboração escola de formação – escola de prática.

### 1. Construção do conhecimento profissional docente

Entende-se a construção do conhecimento profissional docente como um processo de experimentação e de reflexão sobre e para a prática, assente em estratégias de *indagação e enfoques interpretativos*, potenciadores de um tipo de conhecimento mais situado acerca da complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional. Segundo Tracy (2002), a integração destas estratégias nos processos formativos permite responder com mais eficácia às necessidades do educador/professor em formação profissional, e do centro educativo em que se insere. Os movimentos reflexivos sugeridos por Schön (1992) – *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*, adquirem relevância acrescida no desenvolvimento pessoal dos professores, orientando-se para a consolidação de possibilidades de autoformação participada no terreno profissional. O exercício da reflexão retrospectiva sobre as trajetórias pessoais e profissionais são momentos que, no caso dos estagiários, se podem traduzir na forma de aprender a produzir a profissão.

É aqui que se situam as potencialidades de uma *abordagem reflexiva da formação* que, tendo por base os pressupostos de uma pedagogia da experiência, considera a prática pedagógica como um espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica (Ribeiro, 1996, 2001). Nesta perspetiva, a pessoa em formação envolve-se ativamente na própria aprendizagem do saber profissional, apropria-se de novos significados sobre as situações educativas e sobre a pedagogia, o que lhe permite reestruturar concepções e ação, pelo exercício da *indagação crítica*

1. ESE do Instituto Politécnico do Porto. ribeirode@ese.ipp.pt

como condição da educação (Vieira et al., 2010). A apropriação desta visão na formação inicial de educadores e professores requer a organização de contextos estimulantes e interativos, facilitadores da compreensão e da participação dos estagiários no interior da complexidade e dinamismo das experiências de educação, intencionalmente voltados para a construção de conhecimentos, valores e atitudes adequados às funções educativas (Alonso, 2003; Moreira, 2005; Ribeiro, 2006, entre outros). É assim que a qualidade dos contextos de formação é entendida como fulcral na motivação dos futuros profissionais, e na promoção de aprendizagens continuadas, tal como é proposto por Nóvoa, quando refere que *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (Nóvoa, 1992: 25-26). [ênfase nosso]

A propósito da formação de educadores/professores, Formosinho (2009) faz referência à relevância das características dos discursos na educação, nomeadamente, *pedagógicos, morais e políticos* que requerem reflexão sobre a concetualização da função docente na escola de hoje. Esta reflexão passa, necessariamente, por uma formação que acautele, nos seus propósitos e metodologias, o desenvolvimento de um conjunto de competências que integre a formulação relativa à natureza da função docente e à pessoa do professor. Neste sentido, o mesmo autor assinala *requisitos relativos à pessoa do professor*, na perspetiva de *uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada para ensinar e aprender* e, sobretudo, ensinar a aprender a aprender. Também a natureza da função docente, deve ser uma dimensão a que se deve estar atento nos processos formativos, uma vez que *todo o professor é, por natureza um actor, educador social e moral (...) e, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem* (Formosinho, 2009: 180). Para responder a estes requisitos, a formação para a docência só pode ser concebida na compreensão de que o educador/professor deverá de ser um *catalizador empático* das relações humanas e o *investigador* sistemático nas funções de ensinar e de aprender, isto é, um profissional que deve ser visto como o facilitador da aprendizagem nos seus contextos de ação.

### 1.1. Abordagem reflexiva na formação profissional

No seguimento do que temos vindo a refletir, a ideia de formar profissionais de educação reflexivos, muito presente nos discursos atuais, tem associado o interesse da reflexão ao interesse das temáticas sobre a profissionalização, à visão do educador e do professor como investigador das suas práticas, ou como intelectuais na construção do conhecimento e na progressiva autonomização do saber profissional. Segundo Elliott (1991), a noção de *autonomia* remete-nos para a construção reflexiva num contexto relacional. É uma conceção de atuação profissional baseada na colaboração e entendimento e não na imposição, construindo-se na *conversação reflexiva* com a situação (Schön, 1987), e representa uma busca de significados e de aprendizagens contínuas, numa abertura à compreensão e à reconstrução continuada da própria identidade profissional.

Contrariamente a uma visão de cariz tecnicista preocupada com a transmissão de destrezas técnicas e competências de ensino, em que a formação inicial dos profissionais de educação era entendida como um processo de adaptação aos padrões existentes e ao desenvolvimento de um tipo de profissional reproduzidor de vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados (Pérez Gómez, 1992), emergem hoje estudos preocupados com o estatuto epistemológico da prática, e que vieram facilitar a compreensão sobre as diferentes fontes de conhecimento.

Para Fenstermacher (1994), a adoção de princípios de uma perspetiva epistemológica da prática, sustentada em pressupostos avançados por Schön (1983, 1987), implica considerar a

natureza do conhecimento: como se justifica, que formas adota, como se diferencia de outros conceitos como crença e opinião, e o que se entende por conhecimento em diferentes concepções de ciência e de raciocínio humano. Segundo Dewey (1989), é o pensamento reflexivo que favorece o exame ativo persistente e cuidadoso das crenças que suportam as formas de construir conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentem e as conclusões a que se chega.

As origens da *reflexão* na aprendizagem experiencial assinalam justamente o valor deste exercício na ação docente, incidindo no processo de ensinar e de aprender, intencionalmente voltado para a tomada de decisões fundamentadas para a prática. Ou seja, a compreensão do potencial da prática para gerar conhecimento através das experiências de formação (Fenstermacher, 1994)<sup>2</sup> e a forma como o futuro educador /professor e o orientador cooperante entendem a sua atuação profissional são condições determinantes para a construção pessoal de estar na profissão, pela compreensão das relações de poder nos contextos da sua atuação, e pela progressiva consciencialização acerca dos efeitos das ações que desenvolvem e das tomadas de decisão (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Kincheloe, 2003). Contudo, Zeichner & Tabachnick (1991) alertam para o facto de o interesse da reflexão se situar no estabelecimento de prioridades relevantes para a melhoria da ação. Os autores identificam três níveis de reflexão, *técnico, prático e crítico*, situando no último a integração de princípios morais, éticos e políticos, tal como a justiça, a equidade e a liberdade do pensamento educativo sobre a ação prática. Na mesma linha de pensamento, Kemmis (1999) defende que a reflexão está orientada para a ação que, sendo social e política, o produto dela emergente é a praxis, entendida como ação informada e comprometida. Este autor também identifica três tipos de interesse na reflexão que geram conhecimentos de natureza diferenciada: *interesse técnico* gerador de conhecimento instrumental de explicação causal, através das ciências empírico-analíticas, como meio de trabalho na organização social; *interesse prático* gerador de conhecimento através das ciências hermenêuticas, pelas interpretações da vida social, como meio de linguagem na organização social; *interesse emancipatório* gerador de conhecimento que tem como objetivo emancipar os professores de hábitos, de tradições, de costumes e de domínios, através da ciência social crítica, como meio de equilíbrio do poder na organização social. Este último é um interesse *direccionado para o desenvolvimento de destrezas críticas, de reconstrução de formas de pensamento e de ação, visando a realização de formas de vida social mais racionais, mais justas e mais satisfatórias* (Kemmis, 1999: 101). Na visão que aqui se explora, a associação destes interesses da reflexão constitui o alicerce para uma pedagogia da experiência, capaz de promover disposições para a aprendizagem ao longo da vida.

## 2. Interação escola de formação - centros de prática

Por tradição, espera-se que as instituições de formação de professores desenvolvam investigação dentro do campo da sua especialidade, de forma a gerar conhecimento que possa ser de utilidade para a qualidade da educação e dos desempenhos dos professores. Segundo Cuban (1992), há valores culturais diferentes nas instituições de ensino superior que formam professores e nas escolas onde a prática docente tem lugar. A cultura de ensino superior valoriza a *reflexão, análise e a investigação científica*. As escolas valorizam a utilização do conhecimento sobre as situações práticas, isto é, valorizam a *ação* e a *experiência* baseada no conhecimento prático, que pode ser utilizado nas situações de ensino e de aprendizagem.

Alarcão distingue a natureza da cultura das instituições de ensino superior, referindo a sua orientação para o questionamento e investigação, *aquisição de uma base de conhecimento formal e substantivo, teórico, cientificamente relevante, disciplinarmente organizado*, enquanto que a cultura de formação das escolas tende *para a aquisição de um conhecimento técnico,*

2. Segundo Fenstermacher (1994), o *conhecimento prático* do professor é o resultado de como este compreende a sua formação e a sua experiência profissional. É um conhecimento prático-pessoal, situado, relacional e tácito.

*contextualizado, profissionalmente relevante, experiencial, que visa a socialização do professor na vida da escola* (Alarcão, 1999: 18).

A nosso ver, o facto de confluírem duas culturas diferentes não deve ser impeditivo do desenvolvimento de formas de colaboração, mais ou menos estruturadas, na formação prática dos futuros profissionais. Ao contrário, esse facto pode ser ainda mais estimulante e enriquecedor para a colaboração entre as duas culturas institucionais, podendo daí advir oportunidades únicas de transformação da educação (Ribeiro, 2006).

A dimensão profissionalizante da formação de educadores/professores pressupõe acordos entre estes dois tipos de instituições, com base numa cultura interinstitucional que deve beneficiar as duas partes: fundamentar o projeto de formação; partilhar a responsabilidade na formação; melhorar a prática docente e a partilha de poder de decisão daqueles que participam nessa co aprendizagem. Se a educação vai beneficiar da colaboração interinstitucional, os acordos a realizar devem salvaguardar um modelo de *colaboração* de benefício mútuo, no qual a reciprocidade e relações de simetria sejam possíveis de operacionalizar. Um tal processo requer uma política que permita a planificação, desenvolvimento e avaliação conjuntas dos envolvidos no projeto formativo dos futuros profissionais (Alarcão, 1999; Antelo & Henderson, 1992; Marcelo García & Esteban García, 1998; Ribeiro, 2006, entre outros).

Embora se verifiquem, muitas vezes, desencontros entre instituição de ensino superior e escolas cooperantes que, segundo Gimeno (1993) são motivados pelas diferenças culturais que podem dificultar a comunicação no desenvolvimento dos projetos de formação. Cabe às instituições de formação promover o estreitamento das culturas próprias de cada uma, abrir-se à participação dos orientadores cooperantes em decisões relativas aos cursos de formação inicial, nas várias etapas do processo, e integrando-os na investigação no âmbito da educação e ensino. Segundo Hargreaves, as instituições de formação devem

- *contribuir com o que estão preparadas a fazer: desenvolver a compreensão das instituições e processos educativos, favorecendo uma reflexão crítica e construindo as habilidades de investigação que permitirão aos professores desenvolver o entendimento e a reflexão como base para uma melhoria contínua ao longo das suas vidas profissionais.* (Hargreaves, 1999: 132)

No caso específico do curso de formação inicial de educadores/professores na ESE/IPPorto, a formação dos orientadores cooperantes foi sempre uma prática desenvolvida. Primeiro, através de programas de formação acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desenhados e desenvolvidos pela autora deste texto, com a colaboração de outros colegas, e atualmente através de formação pós graduada conferente do grau de mestre em Supervisão Pedagógica.

Destaca-se aqui a formação, organizada na tipologia de seminário, desenvolvida no ano lectivo 2007/2008 – “Inovar a Formação: Re/construir Processos de Supervisão Pedagógica”. Participaram 21 educadoras de infância/orientadoras cooperantes que, ao longo do ano lectivo colaboraram na formação profissional de educadores de infância. O objetivo central desta formação foi melhorar as competências das orientadoras cooperantes no domínio da supervisão pedagógica. Associadas a este objetivo estiveram outras intenções, tais como: a) fomentar a melhoria dos processos de formação profissional dos estagiários; b) fomentar o desenvolvimento de práticas de indagação sobre a ação; c) fortalecer o trabalho colaborativo na formação entre escola de formação - escola de prática; d) potenciar o desenvolvimento de uma cultura de autoformação partilhada, promotora do desenvolvimento de uma cultura própria de comunidades supervisivas (Ribeiro, Araújo e Pinto, 2008). A valorização atribuída à articulação entre escolas de formação e escolas cooperantes, pela via da formação, é também reconhecida no Regime Jurídico da Formação de Professores, ao enfatizar o papel da prática de ensino supervisionada, valorizando-a como *momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes*

e na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas (Decreto-lei, 43/2007: 1321). As disposições legais aí estabelecidas reconhecem a parceria incontornável dos estabelecimentos de ensino superior e das instituições cooperantes, bem como a responsabilidade dos primeiros ao nível do desenvolvimento profissional das instituições e orientadores cooperantes, como condições fundamentais para a melhoria dos processos formativos dos futuros docentes (art.º 19.º, n.º 4).

Atendendo aos pressupostos teóricos e de enquadramento legal, a metodologia formativa desenvolvida no nosso contexto tem assumido características da investigação-ação, centrada nas questões emergentes da prática das orientadoras cooperantes e dos estagiários, e da análise da informação recolhida por todos os atores, acerca das necessidades de desenvolvimento profissional a acautelar no processo de supervisão: formandos e formadores. São privilegiadas estratégias formativas de natureza reflexiva e colaborativa, de partilha de experiências, saberes e resolução de problemas, através da negociação e de apoio interpares de ambas as instituições.

Os resultados têm evidenciado a reconstrução de processos de supervisão; o reforço da função e papel supervisivos; maior apoio à reflexão sobre as práticas e construção de significados pela pluralidade de sentidos, conducentes à construção e reconstrução de saberes profissionais. As evidências destes resultados têm vindo a legitimar e a reforçar o valor da colaboração interinstitucional, entre escola de formação e centros de prática, contribuindo para o desenvolvimento de processos de formação profissional de todos os atores envolvidos, com vista à transformação da cultura de formação.

### 2.1. Dimensões do desenvolvimento profissional do orientador cooperante e do estagiário

*Quando a formação de professores assume uma orientação transformadora, constitui-se como uma tarefa moral e politicamente comprometida com uma pedagogia escolar racional e justa, no enquadramento de uma sociedade democrática (...) implica a reflexão participada sobre as experiências educativas, a adopção de uma visão de educação onde se reconhece o carácter singular dessas experiências, mas também o seu enquadramento em valores universais e, ainda, a construção dialógica de discursos sobre e para a educação que relevam da prática e se orientem para a prática. (Vieira, 2003: 548)*

A melhoria da qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura da formação, pela reflexão partilhada sobre as experiências educativas, enquadrada por valores universais e direcionada para a construção de discursos intersubjetivos sobre e para a prática docente. É neste sentido que o desenvolvimento profissional dos orientadores cooperantes e dos estagiários deve ser compreendido de forma abrangente. A sua relação com a mudança na educação não pode reduzir-se à implementação de inovações, mas fundamentalmente, deve conduzir a uma mudança na ação docente, nas instituições de educação e de formação inicial de educadores/professores (Fullan & Hargreaves, 1992). Numa visão construtivista, Alonso (1998) ressalta o papel central dos professores, enquanto profissionais autónomos, reflexivos, construtores e desenhadores ativos dos processos de desenvolvimento profissional, devendo estes

*ter o poder de organizar-se de forma a procurar uma diversidade de experiências, condizentes com as suas necessidades de formação e às quais possam dar um significado, tanto individual como colectivo (...) o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das instituições educativas são duas faces da mesma entidade, pelo que cada vez mais devem ser consideradas conjuntamente ao pensar na qualidade da educação (op. cit.: 244).*

É neste entendimento que o papel da supervisão na formação profissional é salientado pela

autora como uma estratégia relevante para a construção do saber docente e para a melhoria das instituições educativas, enquanto processo interativo e colaborativo, de apoio e incentivo à reflexão *sobre, na e para* a prática, salvaguardando o papel importante das relações interpessoais nos processos de formação. Também neste entendimento, Roldão (1999) refere que o desenvolvimento profissional implica o desenvolvimento de processos de formação, gerados na interface de fontes e contextos geradores do saber profissional, de forma a potenciar respostas adequadas às expectativas e satisfação dos futuros profissionais, dos alunos e da comunidade educativa. Escudero (1998) e Oliveira-Formosinho (2002) advogam uma visão holística do desenvolvimento profissional dos professores, que supõe uma articulação integrada de fatores e dimensões pessoais, de fatores e dimensões sociais e coletivas, e de fatores e dimensões contextuais ou ecológicas. As abordagens de formação profissional podem ser facilitadoras do desenvolvimento das referidas dimensões, quando a concetualização dos processos de formação presta atenção aos diferentes ritmos, às expectativas da pessoa do educador/professor e às dinâmicas contextuais onde a sua profissionalidade se desenvolve.

É para a análise dos pressupostos de uma abordagem reflexiva na formação de educadores e orientadores cooperantes que se tem encaminhado a nossa discussão, na busca de referentes para a compreensão da influência deste tipo de abordagem no desenvolvimento profissional dos atores de formação profissional. Este tipo de abordagem, assente em pressupostos de uma perspetiva interpretativa e emancipatória da educação, ao valorizar a construção de conhecimento através da análise da prática e dos contextos educativos, a descoberta de significado pelos seus protagonistas e a compreensão de que a prática é sempre situada histórica e socialmente, contribui para configurar outros enfoques de construção de conhecimento na formação (Alonso, 1991, 1998, 2003; Angulo Rasco, 1999; Montero, 2001; Moreira, 2005; Ribeiro, 2006; Sanmamed, 1995; Vieira *et al.*, 2010; Vieira e Moreira, 2011).

Podemos, então, compreender que a socialização profissional do futuro educador/professor se desenvolve na relação dialética entre os atores do processo de supervisão pedagógica, com as suas culturas próprias, e o contexto das exigências institucionais, através de trajetórias de descoberta de significados individuais e coletivos sobre as experiências de prática. A valorização da experiência e do papel do prático como investigador é acentuada por Canário (2001: 44), quando diz que *aprender a aprender com a experiência não pode ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torna um investigador no contexto da prática*. É neste sentido que o enfoque das estratégias de supervisão na formação profissional deve incidir na criação de condições para um clima de aceitação, empatia, autenticidade e concretização de práticas e reflexão sobre elas, no qual o futuro profissional possa desenvolver a capacidade de relação entre pensamento e ação, entre teoria e prática. O estudo desenvolvido por Moreira é um dos exemplos em que a concetualização da construção do conhecimento profissional do estagiário e do orientador cooperante reforça a ideia da epistemologia da prática:

*A acção pedagógica é influenciada pelas construções teóricas dos professores e modificadas pelos acontecimentos práticos, e o conhecimento é social e contextualmente determinado por factores históricos, políticos, sociais e pelas características pessoais como a experiência, representações, histórias de vida e emoções.* (Moreira, 2005: 50)

As dimensões da reflexão de base schöniana (retrospectiva, interativa e prospetiva) potenciam a integração dos diferentes saberes, permitindo ao estagiário e orientador cooperante desconstruir teorias e práticas, e reconstruir conhecimento sobre como resolver situações complexas, pela reflexão em situação e pela análise retrospectiva das experiências vividas. Os processos de supervisão pedagógica, quando sustentados em pressupostos de uma visão reflexiva e emancipatória da formação, potenciam o desenvolvimento profissional do orientador cooperante, do estagiário e do supervisor da escola de formação, sendo o conhecimento socialmente construído que influencia as concepções e o desempenho dos papéis de cada um.

### 3. Considerações finais

Como se pode depreender qualquer contexto formativo é influenciado pelos acontecimentos históricos, sociais, económicos e culturais que, em cada época, introduzem alterações, às quais os profissionais não são alheios, tendo de ser arquitetos responsivos, como forma de preservar o valor supremo que é a educação. Por isso, não há visões certas ou erradas, como a que aqui acabamos de abordar. Contudo, pode haver visões e práticas de formação profissional que, orientadas por valores universais e assentes em estratégias de *indagação e enfoques interpretativos*, possam contribuir para minimizar a força de correntes que teimam em reduzir a atividade docente a uma dimensão meramente instrutiva, desvalorizando valores fundamentais da construção da personalidade do sujeito.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In A. Moreira et al. (coords.). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores. Actas do I Encontro Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM).
- Alonso, L. (1991). Contributos para a definição de um modelo da função profissional dos professores. *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Lisboa: GETAP – Ministério da Educação, 963-967.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento não publicada, defendida em 1999).
- Alonso, L. (2003). A formação de professores. *Revista ELO* (Número Especial). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 167-185.
- Angulo R. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. In A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 261-319.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Antelo, A. & Henderson, R. (1992). Formulating effective school-corporation partnership: a policy analysis model. *School Organization*, (Vol.1),1, 51-61.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Paiva Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP & Porto Editora, 31-45.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Research*, (Vol. 21), 1, 4-11.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Elliott, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- Escudero, J. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Know: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Formosinho, J. (2009). Formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development, innovation and institutional development. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, 1-10.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. In A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 95-118.
- Kincheleo, J. L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London & New York: Routledge Falmer (2ª Ed.).
- Gimeno J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernón (coord.), *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: ICE /Horsori, 53-92.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. In A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 119-145.

- Marcelo García, C. & Estebanaraz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Moreira, M-A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho (Tese de Doutoramento defendida em 2004).
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. D. Quixote, 15-33.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 94-119.
- Pérez Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, 95-114.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-ação na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 87-95.
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia*. Tese de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D.; Araújo, S. & Pinto, F. (2008). "Re/construir Processos de Supervisão Pedagógica: uma experiência de formação profissional no contexto da Educação de Infância". *Atas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança, - Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Universidade do Minho, ISBN: 978-972-8952-08-2.
- Rodão, M-C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2010). *Supervisão. Que Visão?* Conferência apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Sanmamed, M. G. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: PPU.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa; Publicações D. Quixote & Instituto de Inovação Educacional, 77-91.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Books.
- Tracy, S-J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 19-92.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M-A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos CCAP -1*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F.; Moreira, M-A; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I-S. (2010, 2.ª ed.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zeichner, K. & Tabachnick, R. (1991). Reflections on reflective teaching. In R. Tabachnick & K. Zeichner (eds.), *Issues and Practices in Inquiry – Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press, 1-21.