

Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-graduação em Supervisão

Deolinda Ribeiro

ESE do Instituto Politécnico do Porto
ribeirodeo@ese.ipp.pt

Resumo – O texto que aqui se apresenta decorre de um estudo desenvolvido no contexto de formação pós-graduada, no ano lectivo de 2009-2010, na ESE do Porto, organizada em curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na unidade curricular de Supervisão Pedagógica. O interesse está em divulgar os resultados da análise sobre a avaliação realizada, procurando evidenciar de que modo as estratégias de formação desenvolvidas na unidade curricular de Supervisão Pedagógica contribuíram para o desenho de percursos de autonomia pela investigação educacional nos contextos da acção dos formandos. A análise incidiu na avaliação realizada pelos mestrandos, e nos objectivos e estratégias de investigação/formação desenhadas nos seus projectos de estudo. Os resultados evidenciam o valor do contexto da experiência docente como ponto de partida e de chegada da investigação educacional. Por outro lado, também se verificam indicadores que apontam para o princípio do isomorfismo, no enfoque que é dado às estratégias de cariz emancipatório nos projectos de investigação, pela homologia verificada com as estratégias formativas experimentadas na unidade curricular, tendo como horizonte a melhoria da acção docente e a qualidade dos contextos de educação.

Palavras-chave – Supervisão, reflexão colaborativa, transformação

1. Supervisão Pedagógica: um tempo e um lugar

1.1 O conceito de supervisão pedagógica

O conceito de "supervisão" tem assumido diferentes compreensões ao longo da história, num movimento que tem despertado a atenção dos educadores para a sua problematização. Já na década de 90, e reportando-nos à autora que introduziu este conceito em Portugal, Alarcão (1995: 5) refere que, em certos sectores, o termo supervisão provoca ainda "fenómenos de rejeição e desconfiança por atribuição de características que entre si entrelaçam concepções afins de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade (...)". Esta mesma opinião é partilhada por Onofre (1996: 81), quando refere que a supervisão é muitas vezes identificada e desenvolvida como "um processo de inspecção ou avaliação da forma como os professores aplicam modelos pré-determinados de intervenção pedagógica", que Formosinho (2005, 2009) designa de modelos da *pedagogia burocrática*, e não como um processo orientado para o *desenvolvimento profissional e pessoal do professor*, tal como perspectivam Alarcão e Tavares (2003).

A concepção de "supervisão" como contexto de desenvolvimento profissional e pessoal é partilhada por vários autores (v. Alarcão, 1999, 2000; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Glikman *et al.*, 2001; Moreira, 2005; Ribeiro, 2006a; Schön, 1987, 1992; Vieira, 1993, 2001, 2003; Vieira & Moreira, 2011, entre outros). Das propostas dos diferentes autores emerge uma visão renovada da supervisão, assente no valor da reflexividade crítica e democrática, como possibilidades de uma

construção individual e colectiva transformadora, caracterizando uma visão *emancipatória* da educação, sustentada por valores como a transparência, a colegialidade, a liberdade de escolha, a colaboração e a negociação. Percebe-se, então, que a visão de "supervisão" se encaminha para um tipo de conceptualização integradora dos seus actores, salientando-se a importância de processos de formação democráticos e de equilíbrio de poder entre as pessoas que neles interagem. Também se atribui à função supervisiva a regulação da prática, de pendor reflexivo, como via de construção individual e colectiva de uma visão da educação, orientada para a compreensão do que é a educação e do que pode vir a ser (Vieira, 2001, 2003; Vieira & Moreira, 2011). De uma perspectiva aplicacionista passa-se para uma perspectiva de construção e desenvolvimento *in loco* de propostas de resolução de problemas, de inovação e mudança, porque os factores diferenciadores que caracterizam a complexidade das situações educativas exigem respostas também elas diferenciadas, para poderem ser adequadas e, desse modo, se aumentar o seu potencial transformador. Vemos, pois, que as questões da pedagogia são o objecto da supervisão, e ao definirmos "supervisão pedagógica" referimo-nos à "teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem" (Vieira, 2010: 15), e ainda a "um processo de auto e hetero-formação, pela regulação sistemática e colaborativa das práticas de planificação, monitoração e avaliação do percurso de desenvolvimento profissional do educador" (Ribeiro, 2006: 346).

Fazendo um paralelismo com a perspectiva defendida por Monteiro (2009), que problematiza a dimensão de ética e de justiça da educação, somos levados a pensar que o *tempo* da supervisão pedagógica é o *hoje*, um tempo de uma transformação em curso que, como todas as transformações, carece de uma reflexão pluridisciplinar, individual e colaborativa, sendo o *lugar* os contextos da acção educativa, onde os profissionais se podem desenvolver, no "compromisso activo para com a emancipação pessoal e social" (op. cit.: 13).

A supervisão pedagógica constitui-se, assim, como um caminho promotor da transformação do pensamento e das práticas do educador, onde a dimensão interpessoal desempenha um papel central, com consequências nas acções pedagógicas nos contextos ecológicos onde a supervisão tem lugar, bem como na melhoria da qualidade da educação que se pratica.

1.2 Possibilidades de formação para uma visão transformadora das práticas

Uma formação de pendor reflexivo, intencionalmente orientada para uma visão transformadora das práticas, nas quais se observa um elevado grau de complexidade epistemológica, exige o uso de estratégias diversificadas que possam apoiar a conceptualização de hipóteses de transformação, capazes de responder à instabilidade da profissão docente. Daqui decorre o entendimento de que a qualidade da educação está intimamente articulada com a transformação da cultura de formação quando se entende a *educação como acontecimento* (Fadigas, 2003). Emerge, então, a necessidade do exercício reflexivo partilhado sobre as experiências educativas e formativas, enquadrado por valores universais, e direccionado para a construção de discursos intersubjectivos sobre e para a prática docente e supervisiva (v. Moreira, 2005; Ribeiro, 2006a, 2011; Vieira, 2009, entre outros).

Reflectir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação, que encara a educação como um devir, insistindo na ideia de que ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro, com contributos relevantes para a desejada formação ao longo da vida, e reforçando as oportunidades de construção da autonomia profissional.

É neste enquadramento que a narrativa de reflexão colaborativa sobre práticas pode ser encarada como uma estratégia dialógica que, ao incidir sobre as reais situações educativas e formativas, promove a articulação entre a teoria e a prática, potenciando a transformação da acção pedagógica, pela via da reflexão crítica e dialogada (Ribeiro, 2006b). O uso desta estratégia em contexto de formação e de acção fomenta a co-construção de saberes voltados para a transformação e emancipação dos seus autores, através do exercício reflexivo que cada um desenvolve, partilhando as representações que constroem sobre as experiências práticas (Waite, 1999; van Manen, 1990). A escrita narrativa e dialógica sobre as práticas é uma tentativa sempre inacabada de compreensão do modo como os educadores as percebem e como constroem as suas epistemologias de acção. É nesta perspectiva que a "formação e investigação educacionais devem ser libertadoras e emancipadoras" (Moreira, Durães & Silva, 2010: 139), supondo-se que diferentes discursos sobre as mesmas experiências podem assumir a função indagatória, porque implicam "compreender as relações entre o contexto e a palavra de onde emerge e para a qual se orienta" (Vieira, 2005: 121).

Falar da escrita de reflexão colaborativa não exclui a escrita de reflexão individual, que visa responder a princípios fulcrais da acção docente, como o *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*, também preconizados por Delores (1996). As potencialidades do seu uso vão desde a *visibilidade do eu do autor* (Nunes & Moreira, 2005) à regulação e monitorização do conhecimento que se constrói e (re)constrói, implicando analisar para melhor compreender as situações educativas /formativas. Tais potencialidades têm sido atribuídas ao uso do portefólio reflexivo, podendo este ser encarado como uma estratégia portadora de linguagens, congregando experiências educativas e formativas relevantes, num exercício que fomenta a estruturação do pensamento e a atribuição de significados à experiência.

Tal como se depreende da literatura da especialidade, não se esgotam neste texto as estratégias de pendor reflexivo para desenvolver conhecimento e competências supervisivas, nomeadamente, a observação de aulas, a análise de casos, as perguntas pedagógicas, o trabalho de projecto e a investigação-acção (v. Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Vieira & Moreira, 2011).

2. Contexto e metodologia de formação

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em *Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, na ESE do Porto, na unidade curricular (UC) anual de *Supervisão Pedagógica*, no ano lectivo de 2009-2010. Pela oportunidade conferida pela Lei 62/2007 do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior¹, o curso de Mestrado constitui uma experiência piloto, requerendo a avaliação do desenvolvimento e dos resultados obtidos, numa

perspectiva de contínua (re)estruturação, conforme as evidências assim o apontem, sempre sustentada por um exercício reflexivo, o que motivou a partilha da experiência neste texto.

Como a própria designação expressa, o curso em referência é dirigido a docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, tendo frequentado esta UC 16 estudantes, em regime pós-laboral, sendo 10 professores do 1.º ciclo e 6 educadores de infância. O grupo, constituído por docentes destes dois níveis de educação, apresentava alguma heterogeneidade no que se refere ao tempo de serviço, formações anteriores, experiências profissionais e de supervisão. Em comum, e no início do curso, os docentes evidenciavam desmotivação, vazio e isolamento profissional. E, ainda, recordações pouco positivas da supervisão vivida na formação inicial, tal como é referido pelo formando S.G.: "a minha primeira experiência com a supervisão, em contexto de formação inicial, foi negativa, supérflua e pouco significativa, despertando em mim a necessidade de provar que a supervisão era muito mais do que aquilo que me tinha sido proporcionado". Por outro lado, também estavam presentes curiosidades quanto a uma melhor compreensão do papel da supervisão na educação, procurando-se compreender as propostas em curso nos contextos profissionais, nomeadamente, a avaliação do desempenho docente, tal como referiu J.G: "move-me o interesse por compreender como é que colegas com um tempo reduzido de experiência pedagógica na educação, podem desenvolver a avaliação de outros com percursos profissionais que comportam mais anos de acção docente, e em diversos contextos e funções". As evidências do discurso inicial dos educadores e professores, quanto às suas motivações para a formação, assentavam na busca de referentes que promovessem novas e/ou renovadas compreensões para a mudança no *ser* e *estar* na profissão. O seu descontentamento profissional fora o motor para enveredar pelo caminho da formação, esperando que esta fomentasse a reflexão *na* e *sobre* os contextos de prática, empenhando-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto docentes, mas também com vista à melhoria das práticas educativas nos seus contextos de acção.

Nesta compreensão, embora ainda não explícito como tal, os docentes sentiam-se motivados para serem elementos estruturantes de uma pedagogia para a autonomia nos seus contextos de acção, no sentido que é dado à autonomia por Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007), ou seja, uma "competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além) de ambientes educativos, por referência a uma visão de educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e de transformação social" (op. cit.: 2). Com efeito, entre outras competências, no programa da UC de Supervisão Pedagógica destaca-se uma que integra explicitamente esta preocupação: "Compreender contextos e processos, e promover a sua transformação pela articulação entre a reflexão e a experimentação, entre teoria e prática" (Programa, UC: 2009: 1).

Face a esta caracterização do grupo e às suas expectativas, a metodologia de formação constituiu um desafio para mim, enquanto docente da UC, e para os formandos, enquanto actores de formação em acção. Importava que as suas experiências fossem a substância para a abordagem e problematização dos pressupostos da supervisão. Isto é, seria necessário partir das reais situações

da experiência de vida profissional dos docentes e desenvolver estratégias formativas que viessem a dar sentido às mudanças de pensamento e de acção que se esperavam.

Assim, foram usadas as narrativas de escrita dialogada em pares, na perspectiva do *critical friend*, sendo os pares constituídos por um professor do 1.º ciclo do ensino básico e um educador de infância, havendo no entanto casos em que esta constituição não foi possível, devido ao número desigual de docentes destes dois perfis profissionais. A escrita narrativa ocorreu uma vez por mês, tendo sido as experiências educativas de cada elemento do par o enfoque da reflexão. Concomitantemente, cada formando desenvolvia o seu portefólio reflexivo, conjugando as oportunidades de reflexão individual e colaborativa, ambas com potencialidades de aceder a um nível de compreensão dos seus processos de transformação pela (re)construção do conhecimento profissional.

Tanto a construção das narrativas de reflexão colaborativa como a construção do portefólio de reflexão individual foram sustentadas em textos da especialidade, tendo sido negociada com os formandos uma estrutura-base, sem contudo se limitar a criatividade dos pares e de cada um. Assim, as narrativas de reflexão colaborativa consistiam no registo de dois textos numa folha dividida em duas colunas, sendo identificado o objecto da reflexão emergente da prática do primeiro narrador, ao qual o segundo reagia, partilhando o seu ponto de vista. Quanto ao portefólio, tinha a seguinte estrutura: índice; introdução; enquadramento conceptual do uso do portefólio; reflexões orientadas para a construção de teorias sobre as experiências educativas e de formação; meta-reflexão sobre o percurso formativo, integrando a avaliação do uso das narrativas dialogadas e individuais no portefólio, bem como a avaliação da UC; e ainda, os anexos, incluindo textos resultantes de pesquisas realizadas e evidências da prática docente reflectida.

3. Avaliação das experiências de formação: narrativas dialogadas e individuais

Foi nos textos de meta-reflexão produzidos no portefólio de cada formando que foram procuradas evidências do impacto das experiências formativas usadas na UC de Supervisão Pedagógica, e que se procura agora discutir, nas principais dimensões de análise.

3.1 *Angústias e dificuldades vs. conquistas e progressos profissionais pela reflexividade*

O descontentamento profissional que motivou muitos dos mestrandos a enveredar por esta formação foi-se diluindo, pelas oportunidades de partilha das situações emergentes da prática, como ponto de partida para a abordagem ao quadro conceptual da supervisão. Tais percepções são evidenciadas em alguns excertos dos seus textos de avaliação:

Presenciei dúvidas, receios e angústias, encontradas pelos diferentes pares e grupos de trabalho, onde a proximidade e cumplicidade se fizeram sentir... o percurso que efectuei, ao longo deste ano lectivo, não foi linear, superficial ou indolor, revestiu-se de meandros

sinuosos, angústias, dificuldades, preocupações, mas também alegrias, conquistas e progressos profissionais e pessoais. [Portefólio, I.T.]

À medida que desenvolvo a minha actividade profissional sou muitas vezes assaltada por incertezas, inquietações...leva-me à tomada de consciência de reflectir criticamente sobre a prática que desenvolvo... [Portefólio, S.G]

Tenho a certeza que saio desta experiência com outra forma de ver e sentir os diferentes processos de crescimento profissional e pessoal... [Portefólio, T.M.]

Quero perseguir o objectivo de me tornar capaz de reflectir autonomamente, intervir criativamente no meu contexto educativo... [Portefólio, S.E.]

Os registos apresentados são evidenciadores de uma avaliação positiva, pelas percepções de mudança quanto ao valor do exercício reflexivo como possibilidade de ultrapassar angústias e de responder, de modo mais consciente, às situações da prática. Contudo, o processo de emancipação, sustentado na *observação e reflexão sistemática* sobre as práticas, também parece apresentar algum confronto nas estruturas de pensamento dos próprios formandos, ao reflectirem sobre o que é a sua prática e o que poderá vir a ser:

A reflexão assume um papel mediador entre o conhecimento e a acção... [Portefólio, S.E.]

A prática reflexiva envolveu-me num processo de interpretação das situações educativas, fundamentando as minhas decisões e julgamentos pedagógicos, enformando o corpo de saberes que já possuía e que, sistematicamente, foram reorganizados de acordo com a reflexão sobre a experiência. [Portefólio, I.A.]

3.2 Auto-regulação e (re)construção do conhecimento profissional

É interessante verificar que o isolamento começa a ser um sentimento ultrapassado, reconhecendo-se as possibilidades de auto-regulação das práticas, através de estratégias que estão ao alcance do educador. Tal como constatou Vieira (2009), a (re)construção das teorias práticas requer tempo para investigar, reflectir e amadurecer conceitos que, ao serem partilhados com os pares, podem promover o envolvimento dos sujeitos e conduzir à real transformação de práticas:

O exercício da escrita em Portefólio, através da qual analisei, desocultei, justifiquei, reconceptualizei a minha prática, foi para mim uma mais-valia neste processo formativo. [Portefólio, I.T.]

Perdi o medo da dúvida, integrei-o como parte do meu crescimento. Passei a questionar certezas. [Portefólio, A.L.]

Porque elaborei o Portefólio, hoje observo, registo, analiso reflexivamente a minha conduta profissional e a minha prática, percebo que todos estes exercícios são o ponto de partida para o meu desenvolvimento profissional. [Portefólio, S.M.]

3.3 Auto-formação, hetero-formação e (re)apropriação de saberes com o Outro

A criação de oportunidades de interacção dialógica com o Outro durante a formação na UC foi bastante apreciada pelos formandos, colocando a tónica no descobrir "janelas de oportunidades" para a auto e hetero-formação. Os registos de avaliação apontam a relevância desta estratégia de questionamento mútuo como "alavanca" da reflexão que, pela pluralidade de sentidos, potencia a (re)apropriação de saberes:

A possibilidade de reflectir com o Outro, promotor e impulsionador de confiança mútua, de compromisso, de responsabilização e de autonomia na tomada de decisões, foram determinantes na concretização do desenvolvimento profissional e organizacional de todo o processo de formação adoptado na UC. [Portefólio, T.M.]

Ao reflectir com a minha "critical friend" superamos angústias e dificuldades, derrubámos barreiras, apoiámo-nos mutuamente e assumimos uma postura pró-activa no nosso desenvolvimento profissional, assente em atitudes de reflexão, negociação e regulação. [Portefólio, L.T.]

O conteúdo das discussões reflexivas evoluiu ao longo do tempo...tal evolução revela um aumento de confiança de mim e do Z. [critical friend] relativamente ao nosso conhecimento profissional e pessoal... [Portefólio, C.R.]

Tal como Imbernón (2002) já o defendia, o discurso dialogado foi compreendido como oportunidade de desenvolvimento, em que a ênfase atribuída à *reflexividade crítica cooperativa*, situada nas suas potencialidades de orientação e transformação de práticas, foi percebida como condição influenciadora dos processos na acção educativa e de formação profissional. Reforça-se, assim, a convicção de que a escrita de narrativas profissionais constitui uma prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção identitária, que possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si, no seu processo de formação.

3.4 Valor epistemológico da prática

A avaliação dos formandos sublinha o valor epistemológico das práticas, associado à observação e reflexão das situações educativas, com vista ao seu questionamento num duplo sentido: encontrar soluções para os problemas e melhorar conhecimentos e capacidades de acção, de modo mais consciente, porque mais informado. Nesta perspectiva, a prática é entendida como um processo em que o educador procura compreender a situação educativa de forma crítica, através da observação rigorosa, constituindo esta uma primeira forma de construção das suas teorias práticas, favorecendo a transformação da acção profissional, assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003):

Socorrendo-me das minhas experiências (profissionais e de vida pessoal) e de referenciais teóricos...experimentei esta estratégia tão rica e densa de potencialidades. O hábito de observar, registar e reflectir ajuda a interpretar o acto pedagógico, o processo de ensino e de aprendizagem, para melhor agir...[Portefólio, S.E.]

A dinâmica reflexiva impulsionou múltiplas experiências didácticas, suportando e promovendo o arriscar de outras abordagens, possibilitando, ainda, a sua teorização. [Portefólio, T.M.]

A prática pedagógica é a "matéria prima" da reflexão, conferindo-nos a oportunidade de problematizar a acção: O que aconteceu? Como? Onde? Porquê? O que poderia ter feito e não fiz? [Portefólio, S.E.]

Considerações finais

Para além da análise da experiência formativa com base nas reflexões dos professores, e porque ao longo do ano lectivo 2010-2011 fui também formadora/orientadora dos seus Projectos de Investigação, pude verificar o *princípio do isomorfismo*, tal como é entendido por Estrela & Estrela (2001), pela congruência observada entre a valorização atribuída às estratégias experimentadas na formação e as desenhadas nos seus Projectos de Investigação. Enquanto formadora desta UC, reforcei a convicção de que a transformação da educação pode ser fomentada na formação ao longo da vida profissional, pela criação de espaços de reflexividade favoráveis à problematização da complexidade da acção docente. É também no contexto de acção e de formação dos educadores que a reflexão escrita, individual e colaborativa, sobre as práticas de educação e de formação, potencia o aprofundamento da articulação entre teoria e prática, pela confluência das teorias públicas e privadas, voltadas para a progressiva consciencialização dos processos de desenvolvimento profissional, ou seja, do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a melhorar, numa perspectiva que orienta para a transformação.

Notas

1. Lei 62/2007 de 10 de Setembro, Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, onde está consignado que as instituições de Ensino Politécnico "orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental (...) conferem os graus de licenciado e de mestre nos termos da lei" (Artg.º 7.º, pontos 1 e 2).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão: In A. Moreira *et al.* (coords.), *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia da Universidade de Aveiro (CD ROM).
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 11-23.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, (2.ª Edição, Revista e Desenvolvida; 1ª edição 1987).
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Rio Tinto: ASA.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). Antecedentes do Projecto IRA – origem e evolução de um projecto de formação. In M. T. Estrela & A. Estrela (orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora, 29-40.
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. Carvalho (org.), *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento, 187-218.
- Formosinho, J. (2005). A educação das crianças nos primeiros ciclos da escolaridade: da pedagogia burocrática às pedagogias explícitas. Comunicação apresentada na conferência do V Simpósio Internacional do GEDEI. Escola Superior de Educação de Beja, 13, 14 e 15 de Janeiro.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2001). *Supervision of instruction. A development approach*. Allyn & Bacon.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Autentik.

- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. In F. Imbernón (coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 13-68.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A., Durães, A. C. & Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 137-158 (2ª ed. revista e aumentada; 1ª ed. 2006).
- Monteiro, H. (2009). O ensino superior na era da sua reprodutibilidade técnica. Subsídios para uma análise seguidos de duas interpretações éticas. *Educação, Sociedade & Cultura*, 28, 13-29.
- Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O "Portfolio" na aula de língua estrangeira. In I. Sá-Chaves (org.), *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 51-66.
- Onofre, M. B. (1994). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In C. Costa *et al.* (eds.), *Formação de professores em Educação Física – concepções, investigação e prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Ribeiro, D. (2006a). Observação e registos sobre práticas: o diário colaborativo como estratégia de construção do saber profissional. Comunicação apresentada no XIV Colóquio AFIRSE: Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ribeiro, D. (2006b). *A investigação-acção na formação de supervisores: um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 25-41.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2003). Formação de professores: interpretações e apropriações da mudança nos quadros conceptuais de referência. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*.
- 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. (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.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Ontario: State University of New York Press.

- Vieira, F. (2001). Supervisão de práticas de formação. In F. Vieira (org.), *Caderno 2*, Grupo de Pedagogia para a Autonomia (GT-PA). Braga: Universidade do Minho, 102-108.
- Vieira, F. (2003). Para uma cultura de supervisão de orientação transformadora: o papel da formação especializada em supervisão pedagógica. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *A formação de professores à luz da investigação*. Actas do XXI Colóquio da AFIRSE/ AIPELF, (Vol. I). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 546-556.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, (5) 1, 116-138 (periódico online: <http://www.curriculosemfronteiras.org>).
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29 (105): 197-217.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, 15-45, (2ª ed. revista e aumentada; 1ª ed. 2006).
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Waite, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In A. Moreira *et al.* (coords.), *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia da Universidade de Aveiro (CD ROM).

Legislação Consultada

Lei 62/2007, de 10 de Setembro - *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*.