

SUPERVISÃO COLABORATIVA EM CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Eixo: Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para sociedade.

Rosemeri Henn¹

Marlene da Rocha Migueis²

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, surgiu da necessidade encontrada pela investigadora, de se refletir sobre a avaliação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Sendo um estudo de caso, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, definiram-se como objetivos analisar se uma dinâmica de supervisão colaborativa promove o desenvolvimento profissional do educador e avaliar se as dinâmicas de formação contínua em contexto proporcionam o desenvolvimento profissional dos participantes.

A metodologia de formação e supervisão caracterizou-se pela realização de reuniões de reflexão sobre as práticas e sobre textos teóricos relativos à avaliação na educação infantil, definidos previamente pelo investigador. A análise preliminar dos resultados parece mostrar que a dinâmica de supervisão permite a aprendizagem in loco, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude crítica perante as próprias práticas e o desenvolvimento do pensamento teórico, elementos essenciais ao desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Supervisão Colaborativa, Desenvolvimento Profissional, Formação Contínua em Contexto.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do doutorado em Educação, ramo de Avaliação e Supervisão, da Universidade de Aveiro, decorre das necessidades identificadas na prática profissional da investigadora, enquanto coordenadora de uma equipe de professoras de Educação Infantil, em uma instituição particular, no sul do Brasil. Verificamos que as práticas eram tendencialmente pouco reflexivas, direcionadas mais para o ato de cuidar do que para educar. As reuniões pedagógicas restringiam-se ao planeamento vinculado a datas cíclicas e não ao aprofundamento teórico sobre temas educacionais.

Perante a identificação da necessidade de reflexão sistemática, procurou-se investigar o desenvolvimento profissional de um grupo de 12 professoras da

¹ Estudante de Doutorado, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores /Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, hennrosemeri@ua.pt

² Professora Auxiliar, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores /Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, mmigueis@ua.pt

Educação Infantil, numa dinâmica de formação contínua e de supervisão colaborativa em contexto. Definiram-se como objetivos compreender o papel do supervisor no grupo colaborativo e avaliar se a supervisão e as dinâmicas colaborativas, desenvolvidas no grupo, proporcionam o desenvolvimento profissional das participantes. Procurou-se, assim, desenvolver um trabalho colaborativo, analisando as narrativas das professoras sobre as práticas e sobre as experiências relativas à formação contínua em contexto.

O estudo enquadra-se no estudo de caso único (STAKE, 2012), na medida em que se centra no acompanhamento e descrição do grupo de trabalho e suas dinâmicas. Os participantes foram codificados de modo a serem respeitadas as questões éticas e de confidencialidade dos mesmos.

A participação da investigadora no processo, numa perspectiva colaborativa, foi constante e os dados coletados foram de cunho descritivo, resultante de encontros quinzenais com o grupo de professoras, somando um total de 38 sessões de 60 minutos, durante o ano letivo de 2015 e 2016. Assim, o corpus do trabalho constituiu-se pela transcrição das reuniões gravadas em vídeo, pelas reflexões escritas realizadas pelas professoras e pelas notas de campo da investigadora.

As sessões com as educadoras participantes constituíram-se em reflexões sobre as práticas e sobre textos escolhidos pela investigadora com temáticas relacionadas às questões de avaliação. Os textos eram anteriormente disponibilizados às professoras, os quais fundamentaram a reflexão, os debates e as análises sobre a prática profissional relativamente à avaliação. Após cada sessão, as professoras faziam uma reflexão escrita sobre a mesma, a qual poderia ser lida na sessão seguinte.

O estudo apresenta três dimensões: formação contínua em contexto, supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional.

DESENVOLVIMENTO

1. Formação contínua em contexto

A formação contínua, construída ao longo da carreira, “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, (...) revisão e construção teórica e não como mera

aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas” (GADOTTI, 2005, p.17). Segundo Nóvoa (1992), não podemos entender a formação contínua como acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas como valorização de “paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (NÓVOA, 1992, p. 27), onde a reflexão crítica sobre as práticas possibilita a superação -do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática, substituindo, assim, o modelo da racionalidade técnica (NÓVOA, 1999). Os programas de formação devem ter o desafio da consciencialização da condição de “inacabamento” (FREIRE, 2000, p. 119) e da permanente busca do educador pelo conhecimento, promovendo o reencontro com o sujeito que aprende constantemente através da reflexão. O homem é um ser inconcluso que se vai “construindo num processo dialético, elucidando o binômio teoria-prática e reflexão-ação para “aprender”” (BENACHIO, 2011, p.40), sendo esse processo contextualizado na própria prática educativa.

No que diz respeito à formação contínua em contexto, esta necessita de liderança e colaboração para que se aprenda em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2009) e se alcance um “profissionalismo interativo” (FULLAN; HARGREAVES, 2001), que desencadeia um processo de aproximação entre a teoria e a prática, de respeito e de pertença, uma partilha de conhecimentos (DAY, 2001). Gadotti (2005, p.35) ressalta que o “professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões)”, para desenvolver práticas de qualidade e desenvolver-se profissionalmente.

2. Supervisão colaborativa

O percurso histórico da supervisão é advindo de uma ruptura com o paradigma da racionalidade técnica, de pressupostos positivistas com verdade absoluta. Com as novas lógicas paradigmáticas, de princípios baseados em uma nova compreensão epistemológica, emerge, com a reflexão, a reconfiguração não só do conceito de formação contínua, como do conceito de supervisão, sendo este, reconhecido como uma visão expandida, mais complexa, em busca de “um processo

pedagógico mais humano, mais colaborativo e, sobretudo, mais solidário e emancipatório” (SÁ-CHAVES, 2009, p. 49). No novo paradigma de supervisão, a ação mediadora prima pelo “cuidar do oOutro” (Ibid., 2009, p. 52), através de um olhar atento do supervisor, com efeito de “zoom” (SÁ-CHAVES, 2009), que propicia a regulação, ora de distanciamento para permitir o espaço do supervisionadoando, ora de aproximação sensível permitindo a escuta e a compreensão. O supervisor trabalha no campo da mediação e, ao mesmo tempo, que acolhe o supervisionadoando em suas dificuldades e angústias, questiona-o para que compreenda a sua participação no problema, ocorrendo, assim, a transformação e o crescimento tanto do supervisionadoando como do grupo no qual está inserido. Este modo de perspectivar a supervisão é visto como “não standard”, no qual a supervisão configura um cenário integrador de saberes e “pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustando a cada situação” (SÁ-CHAVES, 2007, p. 76).

Alarcão e Tavares (2003) ampliaram o conceito de supervisão introduzindo os conceitos de “instituição aprendente” e de escola reflexiva, incluindo toda a dinâmica da escola. A supervisão é considerada na dimensão da escola e da formação contínua, associando-a ao desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2009; ALARCÃO; CANHA, 2013) e vinculando-a ao coletivo dos professores, no contexto mais abrangente da escola, onde todos os envolvidos se desenvolvem e aprendem. Dessa forma ocorre um alargamento da área influenciada pela supervisão, com orientação mais colaborativa, extendendo-a às instituições. Para Alarcão e Canha (2013), a ideia de colaboração surge da modalidade de supervisão formativa, onde o supervisor é visto como um “amigo crítico”, cuja noção é percebida em três dimensões: um instrumento ao serviço do desenvolvimento, um processo de realização que envolve benefícios a várias pessoas, uma atitude de abertura para evoluir na interação e questionar o conhecimento. As práticas colaborativas nascem “da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 51), permitindo a reconstrução do conhecimento, a mudança das próprias práticas e o desenvolvimento profissional.

3. Desenvolvimento profissional

A formação contínua –ênfatiza a ideia de que “é no exercício do trabalho que o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO, 2001, p.23). Alarcão e Canha complementam esta ideia ao afirmar que o desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p.52). Day (2001) ressalta a importância das experiências e das atividades planejadas para o desenvolvimento profissional, sendo elas voltadas para a qualidade da educação, onde o professor, agente de mudança, redimensiona o seu compromisso com o ensino, desenvolvendo criticamente o conhecimento.

O desenvolvimento profissional envolve, então, “atitudes permanentes de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (MARCELO, 2009, p.9), numa atitude de reflexão constante, onde o professor se torna um investigador em busca de melhorar o processo ensino-aprendizagem, através das mudanças provocadas no seu conhecimento, atendendo, assim, às necessidades tanto da organização escolar como do próprio profissional.

4. Análise dos resultados

Formação Contínua em contexto: Desde as primeiras sessões da formação em contexto, o diálogo e as interrogações se fizeram constantes. Refletiu-se sobre o planejamento e sobre as práticas, evidenciando a importância do outro na aprendizagem, como mostra Imbernón (2000, p.78) ao afirmar que “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro”, conforme observamos no depoimento a seguir: “(...) parecia que estava perdida, mas depois, nas reuniões cada um foi falando, trocando ideias, isto pra mim foi muito bom, eu também comecei a crescer, focar no assunto realmente” (Relato oral, P8).

A formação em contexto correspondeu às necessidades do grupo e esta dimensão da formação em ação encontra-se junto com a dimensão da aprendizagem, permitindo a reorganização do pensamento e do conhecimento, estabelecendo a relação entre o conhecimento teórico e o prático, convergindo assim, com o pensamento de Gadotti (2005) e Nóvoa (1992,1999), acima referidos.

Conforme relata uma das professoras na 4ª sessão, “(...) não se pode ter a teoria do achismo, eu acho... eu acho, temos que estar alicerçadas em alguma teoria” (Relato oral, P12).

Além disso, em relação ao conhecimento e à aprendizagem, a consciência do inacabamento (FREIRE, 2000) se fez presente de forma muito forte, embora às vezes evidenciando angústia pelas professoras, como mostram os excertos a seguir: “(...) quanto mais eu leio, menos eu sei” (Relato oral, P7) e “Fiquei encantada com tudo que li, mas confesso, muito apreensiva, pois vi a grande necessidade que tenho em estudar ” (Reflexão escrita, P9).

A formação assumiu um papel importante na prática das professoras. Na 9ª sessão decidiram partilhar os pareceres (avaliação descritiva feita sobre o desenvolvimento das crianças) com o grande grupo, para que todas pudessem auxiliar e ajudar a melhorá-los. Isto evidencia confiança no grupo e o reconhecimento de que a troca de experiência entre os pares (LIMA, 2002) e a reflexão conjunta e a colaboração entre as participantes permitem a reorganização do pensamento e a aprendizagem, aprendendo em companhia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2009). Neste processo pode-se afirmar que o trabalho supervisivo ficou a cargo de todas e todas foram interventoras na *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1984) das colegas, um indicador de desenvolvimento profissional, como mostra o excerto a seguir: “Foi muito válido esse encontro, onde cada uma de nós leu seu parecer. (...) Somamos ideias e cada uma contribuiu quando foi necessário, dando e fazendo algum comentário de algumas dicas para melhorar.” (Reflexão escrita, P8).

A reflexão sobre a prática influenciou o cotidiano da sala de aula, conforme os relatos escritos:

Eu já mudei a maneira de realizar e pensar as atividades onde o planejamento fica flexível (...) sei que estou diferente dos outros anos em termos de ação, criatividade, estratégias, iniciativas, pensamentos, avaliações, conflitos internos, crescimento e experiências (Reflexão escrita, P5).

Hoje planejo com maior intencionalidade, busco atividades diferentes e interessantes (...) aos olhos dos meus alunos (...). Aprendi a escutar os desejos dos alunos e inserir isso no planejamento. Noto que preciso melhorar em relação a organização dos espaços na sala de aula, meta que coloquei para este ano de 2017 (Reflexão escrita, P11).

Ao longo de todo o processo, o grupo sentiu-se instigado a estudar, e desacomodou-se, evidenciando atitudes reflexivas sobre a prática profissional, (FULLAN; HARGREAVES, 2001; NÓVOA, 1999; BENACHIO, 2011). Apesar deste movimento reflexivo, o processo não foi fácil. Muitas vezes, durante o percurso, as participantes demonstraram uma formação embasada na racionalidade técnica e solicitavam “*receitas prontas*” para as questões abordadas nos encontros. Em outros momentos, apesar de não encontrarem uma solução imediata, uma “receita”, reconheciam a importância do questionamento e da reflexão como mostram o excerto a seguir: “(...) gostei muito dos questionamentos, mas saí da reunião com a cabeça assim:?????. E agora qual é a resposta para tantas perguntas. E tem um porém, não ganhei nenhuma receita.” (Reflexão escrita, P7).

Perante o exposto, o conhecimento emergiu da relação com a prática, oferecendo um maior suporte que se inicia com a formação em contexto e promove o desenvolvimento profissional, resignificando a aprendizagem docente, conforme o que diz uma professora: “Na verdade o que a gente fez foi uma formação continuada [referindo-se ao texto], uma maneira bem prática mesmo, um assunto que nós precisávamos que todo mundo precisa, foi focado nisto” (Relato oral, P2).

Supervisão colaborativa: No processo supervisivo, procurou-se o desenvolvimento dos professores, instigando-os com perguntas sobre suas práticas avaliativas e definindo-se atividades facilitadoras da análise e reflexão sobre a prática, colocando-se, como afirma Vasconcelos (2009), andaimes que suportaram a participação e interesses do grupo.

A atividade de acompanhamento para a qualidade, desenvolvimento e transformação se fez presente desde o início do projeto, onde ~~e~~-se desenvolveu uma supervisão de princípios colaborativos (ALARCÃO; CANHA, 2013). Procurou-se, através da interação, o desenvolvimento continuado de todas as participantes (ALARCÃO, 2009). Houve o reconhecimento de uma mudança na qualidade das reuniões e transformação dos contextos, conforme relatado:

Num primeiro momento, quando a professora nos propôs estudarmos juntas e que estaríamos livres para aceitar ou não, fiquei analisando o quanto seria importante para nosso crescimento profissional essa formação continuada, uma vez que tínhamos apenas reuniões de rotina, para discutir assuntos relevantes ao funcionamento do nosso cotidiano e não reunião pedagógica literalmente. (Reflexão escrita, P9).

Estes excertos mostram um pensamento crítico sobre as reuniões passadas e o reconhecimento de que no presente se aprende e busca uma melhor qualidade das práticas. Isto permite-nos inferir que na nova proposta colocada pela supervisão criamos condições para a mediação, interação e desenvolvimento tanto do contexto como das pessoas (SÁ-CHAVES, 2009), onde a reflexão se fez presente desenvolvendo o pensamento crítico. A avaliação do grupo, relativamente ao processo vivido, evidencia uma tomada de consciência sobre a mudança e evidencia uma visão mais expandida sobre o grupo, conforme salientado, “A gente cresceu muito, evoluiu muito como grupo, não ficaram só aquelas fofocas, perdão, fofoca de aluno na reunião, fomos para uma teoria, conseguimos discutir assuntos e as reuniões do ano passado para cá elas cresceram, evoluíram muito” (Relato oral, P1).

Assim, as professoras da educação infantil, no processo supervisivo, convergindo com o pensamento de Alarcão e Canha (2013) em relação a supervisão formativa, foram desafiadas a voltar a ler, a discutir, a estudar e a refletir sobre o tema da avaliação e interpretaram este desafio porque sentem necessidade de continuar a fundamentar teoricamente as suas ações junto da criança, como mostra o excerto a seguir:

Eu achei muito, muito bom porque já fazia muito tempo que eu não sentava e lia realmente. Sabe alguma coisa que eu incorporei e consegui colocar em prática quando eu fui escrever os pareceres então eu achei muito significativo, porque nem sempre a gente consegue sentar e pegar um texto e se aprofundar naquilo. Então para mim foi muito bom. (Relato oral, P12)

A relação afetiva, de reciprocidade, também é percebida pelas participantes como algo que mantém o grupo e que motiva para a aprendizagem, comprovando a existência de um processo pedagógico mais humano e de uma supervisão com visão mais expandida (SÁ-CHAVES, 2009): “o nosso grupo se uniu mais, através dos trabalhos, estudos, leituras” (Diário de campo, P7).

Há um reconhecimento no grupo da importância do diálogo, da reflexão, das indagações e do grupo como desencadeadores de desenvolvimento, no processo de supervisão colaborativa.

Desenvolvimento profissional: A atitude reflexiva sobre a prática profissional onde a dúvida, o desestabilizar-se foram constantes e contínuos ao longo das sessões, levou o grupo a interrogações e reflexões sobre o conhecimento. A tomada de

consciência do papel deste questionamento na mudança é um elemento indispensável ao desenvolvimento profissional. De acordo com as reflexões: “Novamente as dúvidas me balançam e me desestabilizam... Como saber qual teoria do conhecimento me embasa ou embasa meu trabalho? Para o próximo encontro novas dúvidas...” (Reflexão escrita, P12)

Às vezes fico um pouco perdida em meus pensamentos após as leituras e discussões dos textos, porque faz com que penso em minhas práticas em sala de aula, até que ponto estou (...) estimulando para o nível de desenvolvimento, ou sou apenas um “horticultor” que tem apenas em conta a fruta já madura. Será que estou ou estamos como equipe ascendendo ao nível potencial de desenvolvimento e seus indicadores como se reporta a abordagem textual? (Reflexão escrita, P7)

Ao longo do processo foi possível, desencadear reflexões e indagações sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo e um olhar para si, para o seu eu profissional, conforme relatos das professoras: “(...) auto-crítica, é bom refletir e até entrar em conflito consigo mesmo, pior se nos acomodássemos” (Reflexão escrita, P11) e ainda,

Tudo assusta, desacomoda e faz pensar que profissão é essa que você não tem um manual de instruções, que você não sabe o que lhe espera naquele dia, tenho que me preparar para qualquer situação, crescer como profissional e com a ajuda do grupo (Reflexão escrita, P7).

As professoras parecem redimensionar o seu compromisso com o ensino, aprendendo e refletindo sobre ser professor através da experiência e das atividades que planificam, pensando sobre o seu desenvolvimento profissional, e valorizando o papel do conhecimento nesse processo.

Segundo Alarcão e Canha (2013), o desenvolvimento profissional “assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática” (p.51), evidenciado nos excertos acima. As professoras compreenderam a importância do conhecimento, como um dos fatores de reconhecimento como profissionais de educação. Reconhecem não só a necessidade de conhecimento teórico, mas também a necessidade de serem capazes de explicitar este conhecimento teórico ao falar das práticas:

Lembro-me das leituras feitas anteriormente, onde em várias falas nos referimos a “teoria do achismo” e que não mostramos que possuímos uma bagagem de conhecimento (...). É nossa responsabilidade de fazer com que os pais valorizem o trabalho que se faz na educação infantil, e é através do nosso conhecimento que podemos provar que a Educação Infantil é coisa séria (...). Nossos encontros são momentos importantes de estudo, reflexão e “desassossegos” e nos ajudam a desenvolver um processo constante de



reflexão, ação, reflexão. Nossas dúvidas geram a busca de novos conhecimentos e saberes. É o conhecimento que nos leva a distinguir, perceber e saber intervir para o desenvolvimento de nossos educandos (Reflexão escrita, P2).

Esta tomada de consciência sobre a necessidade de relacionar a prática com o conhecimento é indicador de desenvolvimento e envolve mudanças de práticas e concepções, conforme Day (2001). Parece-nos que o desenvolvimento profissional foi potenciado pela supervisão colaborativa, numa formação contínua em contexto, criando uma rede de suporte para o profissional.

CONCLUSÃO

Percebemos que a dinâmica colaborativa supervisiva, através dos depoimentos das participantes do grupo de formação contínua em contexto, potencializou o crescimento do grupo e proporcionou a reflexão sobre a sua prática, desencadeando o desenvolvimento profissional do mesmo, com atitudes de permanente indagação sobre a prática e o seu desenvolvimento profissional.

A mudança verificada no contexto, no âmbito da supervisão colaborativa, vai ao encontro do pensamento de Alarcão e Roldão (2008), que defende uma relação bilateral entre os profissionais (supervisor e professoras). O crescimento profissional não se constituiu na solidão, mas sim, através de um processo conjunto, horizontal, reflexivo e democrático. A aprendizagem, o pensamento sobre o fazer pedagógico, o conhecimento profissional, abarcou o processo de construção, desconstrução e reconstrução do desenvolvimento profissional, onde ambos, supervisor e professor desenvolveram-se, assumindo responsabilidades partilhadas, aprendendo sobretudo, “com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do praticado pelos seus colegas” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p.121).

A dinâmica de Supervisão Colaborativa desencadeou o desenvolvimento do profissional, pois proporcionou a reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto, através do diálogo e da partilha de experiências. Houve uma mudança no grupo, onde ocorreu o respeito e reconhecimento do trabalho do colega, na qual o supervisor e o grupo contribuíram para o crescimento da confiança entre os



participantes, criando um clima favorável e, conseqüentemente, a participação consciente, responsável do professor em sua própria formação contínua.

A ação do supervisor no grupo colaborativo é fruto de uma construção contínua, para que se respeite o ritmo de todos. As dinâmicas desenvolvidas, proporcionadas pela formação contínua em contexto, refletiram-se no desenvolvimento profissional de todos os participantes, pois as inquietudes foram várias e a busca por respostas constante.

Os contributos deste estudo para a área da educação estão vinculados ao fato de que através de uma formação contínua e de uma supervisão colaborativa, é possível a ressignificação do conhecimento e da aprendizagem docente em prol de melhores práticas educativas, e conseqüentemente do empoderamento das professoras da educação infantil, bem como, do seu próprio desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência.** Conferências. Sísifo - Revista de ciências da Educação, v.8, 2009. p.119-128.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento.** Porto: Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M.C. **Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores.** Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.
- BENACHIO, M. das N. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Editora Paulinas, 2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.



GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Coleção Questões da Nossa Época) v.77, São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J.C. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática**. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

LIMA, J.À. **AS culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo/ Revista de ciências da educação, n.8, p.7-22. Janeiro/ Abril 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. p. 13-21. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, F. J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA, F, J.; KISHIMOTO, T, M.; PINAZZA, M.A (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

SÁ-CHAVES, I. Supervisão, complexidade e mediação. In A. M. Costa e Silva & M. A. Moreira (Orgs). **Formação e mediação socioeducativa**. Porto: Areal Editores, 2009. p.47-54.

_____. **Formação, Conhecimento e Supervisão- Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. 2ª Edição. Aveiro: Universidade de Aveiro. UA: Editorial, 2007.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

VASCONCELOS, V. T. **Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências**. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa, 2009.



VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.