

Investigar a nossa própria prática: uma experiência de auto-supervisão

Researching our own practice: an experience of self-supervision

Raquel Silva

Educadora de Infância do Ministério da Educação
batistaaguiar@gmail.com

Filomena Martins

CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt

Resumo:

Neste artigo apresenta-se uma experiência de auto-supervisão desenvolvida por uma educadora de infância. Socorrendo-se de vídeo-gravações, efetuadas na sua sala de atividades, esta profissional de educação observa e reflete sobre a sua prática pedagógica e, posteriormente, audiografa as reflexões que efetua em diálogo com uma *amiga crítica*, alicerçando a experiência num trabalho colaborativo. Com base numa metodologia de investigação-ação foram selecionadas as dimensões conhecimento pedagógico de conteúdo e reflexão/questionamento para análise dos dados recolhidos, de forma a identificar estratégias que promovem uma auto-supervisão das práticas. Os resultados revelam que a auto e hétero-observação e a análise crítica das opções pedagógicas efetuadas pela educadora de infância, posteriormente discutidas conjuntamente com a *amiga crítica*, com quem a educadora partilha experiências, promovem alterações nas práticas educativas contribuindo, assim, para o conhecimento e desenvolvimento docentes.

Palavras-chave: auto-supervisão; auto-observação; amiga crítica; conhecimento profissional docente; educação de infância.

Resumen:

En este artículo se presenta una experiencia de auto-supervisión desarrollada por una educadora infantil. Recurriendo a grabaciones de vídeo realizadas en su aula, esta profesional de la educación observa y reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas y posteriormente graba el audio de las reflexiones hechas con una compañera que promueve un análisis crítico de las mismas, o sea desempeñando el papel de «amigo crítico», arraigando así un trabajo colaborativo. Basándose en una metodología de investigación-acción y como instrumentos de recogida de datos fueron seleccionadas las dimensiones conocimiento pedagógico del contenido y reflexión / cuestionamiento, de forma a que se puedan diseñar soluciones o estrategias capaces de fomentar una auto-supervisión de las prácticas.

Los resultados pusieron de manifiesto que, la auto y hetero-observación y el análisis crítico compartido de las opciones hechas por la educadora infantil, promueven cambios en las prácticas educativas, contribuyendo de ese modo al desarrollo de las competencias de los profesores.

Palabras clave: auto supervisión; auto observación; amigo crítico; conocimiento profesional docente; Educación Infantil.

Summary:

In this article a self-supervision experience developed by a pre-primary teacher is presented. Resorting to video recordings made in the activities classroom, this teacher observes and reflects on her practice and then she audio-records her reflections in dialogue with a critical friend, consolidating this formative experience with a collaborative work.

Using an action-research methodology, the pedagogical content knowledge and the reflection/questioning dimensions were selected to analyze the collected data, in order to identify strategies that promote the self-supervision of practices.

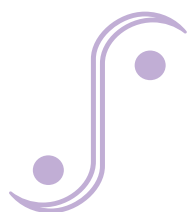
The results showed that self and hetero-observation and critical analysis of the educational choices made in action by this pre-primary teacher and discussed later with a critical friend, with whom she shares experiences, promote changes in educational practices, contributing for teacher professional knowledge and development.

Keywords: self-supervision; self-observation; critical friend; teacher professional knowledge; early childhood education.

Introdução

Qualquer docente sabe que é fundamental a formação ao longo da vida e que a aprendizagem profissional vai muito para além da formação inicial (Barbosa, 2011; Marcelo, 2009a; Vieira & Moreira, 2011, entre outros). Esta formação é essencial e permite ao docente não só adquirir os conhecimentos e competências essenciais à sua profissão como lhe vai permitir integrar-se junto dos seus pares. No entanto, a aprendizagem que vai realizar ao longo da sua carreira será influenciada por diversos fatores como as suas experiências anteriores, a sua história de vida, os seus contextos de atuação... mas também pela diversidade, mudança e extensão dos seus papéis no contexto educativo atual, numa sociedade em constante evolução e mudança. Na tentativa de responder a esta sociedade heterogénea e em contínua transformação, os docentes podem recorrer a diversos tipos de formações, quer informais (leitura de artigos, partilha de estratégias, discussão entre pares sobre o currículo, sobre estratégias de atuação...), quer formais (ciclos de estudos, formação contínua, palestras, workshops, conferências...), de forma a manterem-se atualizados e a promoverem o seu desenvolvimento profissional.

Procurando dar resposta às mudanças que ocorrem na sociedade e nas escolas, os docentes refletem sobre a pedagogia que praticam, uma vez que a reflexão é intrínseca ao processo de ensinar (Alarcão 1996; Moreira, 2005; Sá-Chaves, 2002a; Vieira & Moreira, 2011, entre outros). Qualquer docente reflete no momento em que realiza a sua planificação, quando procura as melhores



estratégias para trabalhar com os seus alunos, o material adequado para a concretização das tarefas que deseja propor... Mas será que observa, regista e reflete sobre a sua atuação? Sobre a sua prática educativa? A reflexão sobre a *praxis* a partir da sua observação poderá assim surgir como estratégia para promover o conhecimento e o desenvolvimento profissionais.

Visando dar resposta a estas questões, foi desenvolvida uma experiência de auto-supervisão que se suporta numa investigação-ação implementada em dois ciclos, bem como na colaboração de uma *amiga crítica* (*critical friend*) que, neste processo, assumiu um papel de co-supervisora. Com o intuito de perceber de que modo a auto-supervisão influencia a prática pedagógica, numa primeira parte, deste texto, apresentaremos, de forma sucinta, os conceitos de conhecimento, formação e desenvolvimento profissionais, no contexto deste estudo. Numa segunda parte deste artigo, debruçar-nos-emos sobre a conceção de supervisão como um processo reflexivo, interativo e emancipatório e, por último, apresentaremos, analisaremos e discutiremos a experiência auto-supervisiva efetuada por nós, enquanto educadora de infância e primeira autora deste artigo. Por fim, teceremos algumas considerações sobre a importância deste tipo de prática, no processo de auto-desenvolvimento profissional.

Conhecimento, formação e desenvolvimento docentes

O desenvolvimento docente pode ocorrer de diferentes formas, pois alicerça-se quer através das opções formativas que os professores vão realizando ao longo da vida, quer no conhecimento que vão adquirindo ao longo da carreira. Este conhecimento docente é específico e único pois, como refere Roldão (2009), “aprender é um processo complexo e interactivo [em] que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor” (p. 47) para que os alunos concretizem, interiorizem e mobilizem aprendizagens significativas e ativas. Este conhecimento que se inicia com a formação inicial vai, no entanto, ser constantemente renovado, reapropriado e revisto, uma vez que resulta da teorização da prática e da reflexão que sobre ela é efetuada. Referir conhecimento profissional docente implica referir Shulman (2005). Este autor, muito citado e retomado na sustentação de distintos estudos na área da supervisão (Costa, 2016; Nóvoa, 1992; Roldão, 2007, entre outros), teorizou as diferentes dimensões do conhecimento que qualquer docente deverá possuir para mobilizar no seu quotidiano de trabalho: conhecimento pedagógico de conteúdo (por meio da reflexão que efetuam, os docentes desconstróem os saberes e reconstróem-nos tornando-os assim acessíveis aos seus educandos através da adequação de estratégias, materiais e atividades), conhecimento de conteúdo (implica o conhecimento científico das diversas áreas do saber), conhecimento do currículo (pressupõe o domínio dos programas e demais documentos reguladores da prática docente), conhecimento do aluno e das suas características (tendo em conta as necessidades individuais e as especificidades dos educandos), conhecimento dos contextos (os profissionais da educação ao prepararem o seu trabalho têm em conta as vivências e culturas dos alunos em particular e da comunidade educativa em geral), conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais (uma vez que inerente à função educativa está a de proporcionar a igualdade de oportunidades, a justiça, a equidade e a solidariedade) e o conhecimento pedagógico geral (de interligação entre os vários tipos de conhecimento). A educadora, sujeito e objeto do presente estudo, levado a cabo no âmbito de um curso de mestrado

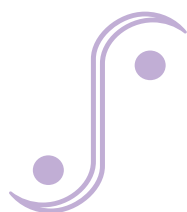
em que procurou compreender a importância da auto-supervisão no seu próprio desenvolvimento profissional, utilizou este referencial de conhecimentos na sua experiência auto-supervisiva, tentando perceber como utiliza a sua teoria-prática pois, tal como refere Martins (2008),

“é na intersecção entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional [e desta forma], os professores transformam-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho, como narradores, observadores participantes e, posteriormente, como analistas.” (p. 457)

É através desta análise do nosso trabalho que procuramos compreender as nossas próprias práticas recorrendo à reflexão crítica das mesmas, conjugada com o diálogo que estabelecemos com a *amiga crítica*.

Deste processo partilhado, dialogado, refletido e teorizado surge conhecimento profissional docente, que permite aos educadores/professores participarem, como refere Day (2001), “numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (p. 16). É esse compromisso que estas duas educadoras, a primeira autora do presente artigo, sujeito auto-investigado, e a sua *amiga crítica*, desenvolvem através da interligação entre teoria (saberes formais: científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais...) e prática (o aqui e agora da sua sala de aula). Esta interligação tem, contudo, que ser integrada num saber contextualizado que advém da indagação sobre o próprio desempenho que está, por sua vez, intimamente associado à aprendizagem que cada educador/professor concretiza e que é único, pois únicas são as suas vivências, experiências, necessidades, conhecimentos e referenciais teóricos. É neste processo dinâmico que promove a disponibilidade para (continuar a) aprender a ensinar que os professores constroem a sua identidade, suportando-se no que sabem, conhecem e experienciam. Na tentativa incessante de (re)organizar o modo de agir e de (re)construir as práticas, é essencial a criatividade, muitas vezes enriquecida pelo diálogo e pelos “olhos” de outros docentes, nomeadamente através das formações que realizam.

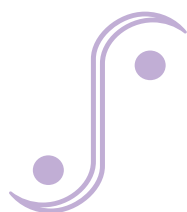
Seja qual for a modalidade que o educador/professor escolha para se autoformar, esta deve ser significativa, pois o desenvolvimento do eu profissional não pode estar desassociado do desenvolvimento do eu pessoal. O desenvolvimento de uma autoformação participada exige um investimento importante por parte do docente sendo este, no entanto, essencial à construção da sua identidade profissional pelo que é fundamental “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias pessoais de vida.” (Nóvoa, 1992, p. 25). É nesta linha que Marcelo (2009b) refere que a identidade profissional docente “se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (p. 109), por outras palavras, é ao longo das suas carreiras que os docentes vão construindo a identidade profissional não sendo esta encarada como algo fixo e isolado do eu pessoal, que se possa transmitir de geração em geração. Acreditamos, tal como Sarmiento (2009), que a identidade profissional do educador de infância se constrói na relação entre o indivíduo e o seu grupo profissional, sendo “o ponto comum a todas as educadoras de infância a relação pedagógica com crianças” (p. 48).



A formação (ao longo da carreira) está, no nosso entender, intimamente ligada ao conhecimento e desenvolvimento de cada docente. As opções que cada educador/professor faz no seu percurso formativo, torna-o parte integrante do seu crescimento profissional e co-construtor do seu percurso. Implicando o professor na construção de uma “prática de reflexividade crítica e de um princípio de auto-implicação do aprendiz como condições essenciais a um tipo de formação aberta, consciente e reajustável” (Sá-Chaves, 2002b, p. 93), este profissional reconstrói o seu saber. Este saber advém, como referimos anteriormente, não só da sua formação inicial, mas também do confronto dessa formação com as experiências que vai tendo, os seus contextos de trabalho, as partilhas, as reflexões que efetua, os diálogos que estabelece com colegas e outros agentes educativos... todos estes fatores colaboram na mudança da sua atuação pedagógica. Temos, desta forma, um docente que se torna no centro das atividades concretizadas da sua prática uma vez que, investigando e refletindo sobre o seu desempenho, reorganiza a sua prática o que, conseqüentemente, se repercute no desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. Este processo vai promover inovações no saber e (saber) fazer contribuindo para o surgimento de alternativas à sua atuação através de recuos e avanços da sua prática (Day, 2001) e em que a (auto)formação promove profissionais críticos e investigadores da sua própria ação e, dessa forma, aprendentes e construtores do seu próprio percurso profissional. A formação de professores tem sido fonte de diversas publicações (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1992; Roldão, 1997; Roldão, *et al.* 2009) e temos verificado que mais recentemente a autoformação tem sido também fonte de estudo, por exemplo, ao nível da formação de formadores (Caetano, Freire, & Sobral, 2018), ou ao nível da “autoformação cooperada” (Pintassilgo & Andrade, 2019; Mourão & Cardona, 2015).

Supervisão como um processo reflexivo, interativo e emancipatório

Mais do que falar de supervisão, entendida como a regulação das práticas, no âmbito deste estudo, interessa-nos esclarecer o conceito de auto-supervisão. Esta implica a auto-observação, a análise e a reflexão sobre as próprias práticas, ou seja, entendemos que há auto-supervisão quando a reflexão é efetuada pelo próprio sujeito com o intuito de melhorar o seu desempenho e, por inerência, o processo de ensino e aprendizagem. Parece-nos importante relacionar, de algum modo, a auto-supervisão com o autoestudo que Souza e Fernandes (2014) apresentam como a “reflexão sobre a prática (...) conectada (...) com as questões e inquietações de um determinado tempo e lugar” (p. 299). Ponte (2008), embora não faça referência direta ao autoestudo ou à auto-supervisão, apresenta a importância de os docentes investigarem a sua própria prática, já que essa investigação leva ao “esclarecimento e resolução dos problemas”, proporcionando “o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações”, contribuindo “para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral” (p. 154), ou seja, o auto-estudo procura soluções para problemas de natureza social e política, transformando teorias e práticas, enquanto a auto-supervisão tem o seu enfoque no sujeito, nomeadamente no seu desenvolvimento profissional.



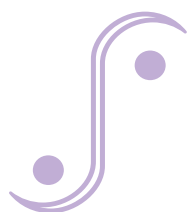
Não obstante o tipo de investigação levada a cabo, a transformação do pensamento e da ação dos docentes (Vieira, 2009) surge, quanto a nós, da reflexão crítica, dialogada e partilhada que conduzem a uma aprendizagem emancipatória por parte destes profissionais. Emancipação esta que decorre da reconstrução do saber docente, uma vez que o educador/professor realiza uma reavaliação constante do que faz, como e porquê, e isto porque se suporta numa auto-observação crítica das suas opções, assente na análise e autorreflexão contextualizada da sua prática pedagógica. Contudo, para conseguir concretizar essas mudanças na sua prática, o docente vai sentir necessidade de “desaprender”, de questionar-se, de reconstruir o seu saber, de o confrontar com as suas experiências passadas para o renovar. Entendemos, assim, que o procedimento auto-supervisivo impõe ao docente a responsabilidade de encarar as consequências do seu trabalho, a possibilidade de existirem outras perspetivas para além da sua, de errar mas também de ter sucesso educativo, sendo pela reconstrução de novas experiências que se constitui como observador e supervisor de si próprio.

Esta auto-supervisão só se concretiza com a análise reflexiva das práticas e, tal como Alarcão refere, essa reflexão “serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação” (1996, p. 180), sendo assim crucial no desempenho docente. No entanto, para que esta reflexão não se torne num simples pensamento ou narração quotidiana, rapidamente esvaziada de sentido, ela deve ser escrita. Ao escrever o docente torna a reflexão mais intimista e potenciadora de crescimento profissional, pois esse ato de escrita exige de quem escreve seriedade, responsabilidade, continuidade e acompanhamento. Como referem Vieira e Moreira, “a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que permite ao seu autor “ver-se e mover-se na sua acção” (2011, p. 40). As reflexões sobre si próprio, sobre o seu papel, sobre a sua ação e sobre as suas conceções e teorias práticas têm mais potencialidades se forem escritas e reflexivas, pois estas permitem narrar episódios e situações, procurar causas, consequências e significados para a atuação docente. Na procura de melhorar o seu desempenho, cada profissional da educação vai construindo a realidade, refletindo na ação e sobre a ação já que o contexto onde desenvolve a prática é único e repleto de idiosincrasias.

A par da reflexão, também o *amigo crítico* potencia o desempenho docente uma vez que assume o papel de alguém,

“com quem se partilha frustrações, mas também sucessos, angústias e êxitos, dilemas e conquistas, com quem haja uma troca franca e aberta de ideias [tornando-se] essencial no processo de desenvolvimento dos docentes, pelos espaços de debate e momentos de partilha que entre si promovem, assim como pelo percurso de emancipação que proporcionam” (Silva, 2015,p. 39).

Estes espaços e momentos de partilha são cruciais para que ocorram mudanças no desempenho profissional. O *amigo crítico* colabora nessa mudança, assim como na análise das situações decorrentes da prática e impulsiona na obtenção de resultados que individualmente os docentes não conseguiriam perceber, ou como referem Kember *et al.* (1997), num artigo



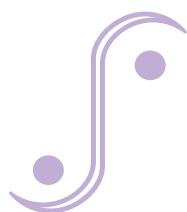
sobre os diferentes papéis que assume o *amigo crítico*, este vai permitir estreitar o fosso entre teorias e práticas. O “par de olhos extra” que o *amigo crítico* traz torna-o parte integrante do desenvolvimento profissional, pois surge como uma “figura que transporta para o grupo e para análise uma visão distanciada, mais ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspetos em jogo” (Leite, 2002, p. 97). Esta autora refere ainda que é essencial o estabelecimento de relações e atitudes de respeito e colegialidade entre os profissionais envolvidos, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ensino. Percecionamos o *amigo crítico* como um confidente com quem se partilha e desabafa as maiores dificuldades e angústias da profissão, mas a quem, simultaneamente, nos associamos em momentos de conquistas e sucessos; o *amigo crítico* permite-nos, em simultâneo, distanciar-nos de nós próprios, levando-nos mais além na investigação da nossa prática, ajudando-nos a “encontrar soluções” para as nossas dificuldades. Constrói-se, desta forma, uma cultura colaborativa uma vez que as relações que se estabelecem com os colegas de profissão influenciam o percurso profissional e influenciam as práticas pedagógicas, como indica Hamilton (2013), “teacher development enables teachers to learn from one another” (p. 43), ou seja, a colaboração entre pares possibilita expandir o conhecimento docente. Com Ponte (2008), consideramos que este trabalho colaborativo nos pode levar a soluções que no início não estavam abrangidas pela investigação. Temos, desta forma, um aumento da eficácia docente, uma vez que desacordos e diferenças pessoais, tais como a diversidade e a criatividade individuais, podem contribuir para o aumento da eficiência. O *amigo crítico* surge, no nosso entender, com uma função de coadjuvação, na medida em que colabora no pensamento construtivo e reflexivo, coopera na clarificação de ideias e auxilia na alteração de práticas e vivências.

Metodologia

Com o intuito de perceber como pode a auto-supervisão contribuir para o (auto)conhecimento profissional de uma educadora de infância e de que forma a auto-observação apoiada na ação de uma *amiga crítica* pode potenciar o conhecimento profissional, procedeu-se à realização de dois ciclos de investigação-ação, em contexto de jardim-de-infância, valorizando-se particularmente no seu desenvolvimento a abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Gatti, 2001; Stake, 2009).

As técnicas privilegiadas na recolha de dados foram a observação participante naturalista (Estrela, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992) e a reflexão escrita e colaborativa (Costa, 2011; Moreira, Durães & Silva, 2006). A recolha de dados decorreu durante um período de aproximadamente cinco meses (tempo que integrou os dois ciclos de investigação-ação) numa sala de atividades de um jardim-de-infância da rede pública e que se encontra integrado numa escola básica do primeiro ciclo do concelho de Vila Nova de Gaia.

As participantes do presente estudo foram a investigadora (primeira autora deste artigo, que resultou da sua dissertação de mestrado), educadora de infância com vinte anos de serviço, e a sua *amiga crítica* também educadora de infância com trinta e três anos de docência e mestre em



Ciências da Educação. É ainda de referir que as participantes já tinham trabalhado em conjunto alguns anos antes e que a opção por esta *amiga crítica* se deveu à relação de amizade e respeito que entre ambas se estabeleceu.

A presente experiência desenvolveu-se ao longo de dois ciclos de investigação-ação. O primeiro iniciou-se com a videogravação (posteriormente transcrita) de uma manhã de atividades educativas, previamente planificadas (entre as 9 e as 10h30 minutos), no jardim-de-infância, ao que se sucedeu a sua visualização por parte da educadora-investigadora e respetiva reflexão escrita. Este primeiro ciclo de investigação-ação não teve um foco de observação definido, a educadora procurou sair da sua zona de conforto e “observar-se” pretendendo, desta forma, encontrar pistas que lhe permitissem melhorar o seu desempenho profissional. Posteriormente a videogravação foi visionada em conjunto, pela educadora e pela *amiga crítica*, tendo ambas preenchido uma grelha de observação que em conjunto construíram, após leituras sobre este tipo de instrumento (Moreira, 2011; Reis, 2011). É ainda de referir que a *amiga crítica* teve acesso à planificação das atividades propostas para as sessões duas semanas antes de estas ocorrerem. Como atividade final do primeiro ciclo de investigação, as duas educadoras procederam a uma reflexão oral conjunta, dialogada, pelo tempo que consideraram necessário para abordarem as questões que foram surgindo. Estes momentos, que ocorreram no final de cada ciclo de investigação-ação, em que as duas participantes do estudo se juntavam e realizavam a observação da gravação, “conversando” sobre as práticas, foram audiogravados e posteriormente transcritos. Assim, no primeiro ciclo da investigação-ação levou-se a cabo uma observação livre, sem foco definido, pois pretendia-se identificar os aspetos que necessitassem de maior intervenção. Após a “conversa” entre as duas educadoras de infância, considerou-se que a gestão do tempo teria de ser fonte de intervenção, pois a educadora “perdia” muito tempo nas atividades desenvolvidas no tapete ao início da manhã. Desta forma, o segundo ciclo de investigação-ação teve como foco de observação essencialmente este aspeto crítico elencado na reflexão conjunta do primeiro ciclo.

Iniciou-se o segundo ciclo também com a videogravação, e respetiva transcrição, de uma manhã no jardim-de-infância (entre as 9 e as 10h30 minutos), ao que se sucedeu, novamente, a reflexão escrita pela educadora-investigadora. Tal como no ciclo anterior, as duas educadoras procederam ao visionamento das atividades do registo vídeo (acompanhado do preenchimento da grelha de observação) e, depois, realizaram, novamente, uma reflexão oral conjunta audiogravada. Esta conversa entre as duas educadoras foi alvo de comentário crítico e avaliativo, por parte de ambas, relativamente às atividades educativas registadas em vídeo e posteriormente transcrita e, tal como no primeiro ciclo, decorreu durante o tempo que ambas consideraram necessário.

A análise dos dados foi realizada por recurso à técnica de análise de conteúdo (Amado, 2000; Bardin, 2004; Coutinho, 2011). Embora a análise de conteúdo tenha incidido tanto nas reflexões escritas (elaboradas pela educadora primeira autora deste artigo) como nas reflexões orais conjuntas (áudio gravadas e transcritas), produzidas pela educadora e pela sua *amiga crítica*, foi essencialmente destas últimas reflexões que se retiraram as evidências.

Consideramos que, na criação das categorias, tivemos em conta o referencial teórico por nós abordado no ponto 1 (Shulman e as dimensões do conhecimento profissional) bem como os aspetos que consideramos essenciais na consciencialização da nossa prática, tendo como

referencial as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (DEB, 1997). Desta forma, as categorias escolhidas (para se analisar o conteúdo das práticas) em foco através das reflexões partilhadas para apresentar no presente artigo foram, por um lado, a dimensão do conhecimento pedagógico de conteúdo (quadro 1) e, por outro, a dimensão reflexão/questionamento (quadro 2). A seleção destas dimensões deveu-se à importância que lhes atribuímos no processo autoscópico, uma vez que entendemos que a primeira revela o saber específico do educador (e dos documentos que norteiam a sua atividade educativa) e a segunda é essencial para que se promova o conhecimento e o desenvolvimento profissionais.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentam-se, de seguida, a análise de dados sintetizados nos quadros 1 e 2 e alguns dos resultados disponíveis, que se articulam com os objetivos desta investigação.

As interações, resultantes quer das reflexões escritas da educadora, quer das reflexões orais conjuntas, indicadas no quadro 1, remetem para as estratégias de ensino-aprendizagem e para as atividades didáticas (categoria conhecimento pedagógico de conteúdo). No quadro 2 integram-se a possibilidade de melhoria profissional, os dilemas e o confronto com as práticas (categoria reflexão/questionamento).

É de referir que o presente estudo se reporta à realidade portuguesa onde a educação pré-escolar se norteia pelas *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE) apresentadas em 1997 pelo Ministério da Educação (DEB, 1997) e mais recentemente atualizadas (2016).

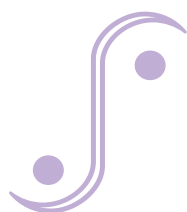
Conhecimento pedagógico de conteúdo

A planificação é a primeira etapa do trabalho de qualquer docente, já que é através desta que se vão desenvolver as etapas seguintes, ação e avaliação. Assim, é com enfoque na planificação, demonstrada na reflexão escrita da educadora, no 1º ciclo de investigação-ação, que se inicia a apresentação dos resultados, tal como ilustra o Quadro 1.

Exemplo de estratégias que remetem para:	Evidências
Articulação das áreas das OCEPE	“A articulação, com as diversas atividades desenvolvidas anteriormente, foi concretizada pelas crianças que foram referindo conceitos” (E ¹ : 1ª reflexão crítica).
Aproveitamento pedagógico-didático das respostas das crianças	“Portanto depois pegaste muito bem no que já estava a/a/no que já tinhas dado” (AC ² : 1ª reflexão conjunta). “fizeste muito bem portanto primeiro perguntar qual era/ahm/qual era...a ideia que eles tinham” (AC: 1ª reflexão conjunta).

¹ E - educadora

² AC – amiga crítica



Resposta à imprevisibilidade de uma sala de atividades	<i>“nós nunca podemos/ahm/preparar tudo não é?”</i> (E: 2ª reflexão conjunta). <i>“na altura não me pareceu que fosse a melhor opção/acho que ia acabar por ser muito tempo e/e a vantagem não me pareceu que fosse/hum/hum/suficientemente grande (...) mas pronto/ahm/nós temos que decidir na altura e eu...”</i> (E: 2ª reflexão conjunta).
Concretização das práticas	<i>“eu acho que tu demoras muito tempo”</i> (AC: 1ª reflexão conjunta). <i>“passei a fazer intercalado como tu sugeriste”</i> (E: 2ª reflexão conjunta). <i>“mas depois percebi que fizeste muito bem/ portanto ao colocares a par não é?/eles ficaram perfeitamente a perceber que faltava ou que estariam meninos sem par”</i> (AC: 1ª reflexão conjunta).
Promoção do desenvolvimento linguístico das crianças	<i>“nós utilizamos o vocabulário certo os miúdos também utilizam sabem muito bem o que é Chopin”</i> (AC: 1ª reflexão conjunta). <i>“vai enriquecendo o vocabulário (...) termos/ vocabulário correto (...) e depois utilizam”</i> (E: 1ª reflexão conjunta).

Quadro 1 – Quadro síntese de evidências relativas ao conhecimento pedagógico de conteúdo

Sendo as OCEPE o documento orientador das atividades de aprendizagem para educação pré-escolar, em Portugal, elas terão de estar refletidas na prática diária de qualquer educador de infância. No presente caso, estas *Orientações* foram utilizadas pela educadora para planear e organizar o seu trabalho, levando-a a concretizar a sua atuação, tal como afirma na reflexão crítica (*a articulação, com as diversas atividades desenvolvidas anteriormente foi concretizada pelas crianças que foram referindo conceitos*), demonstrando o cuidado que tem com o planeamento do seu trabalho e que, refletindo sobre ele, procura as melhores estratégias para que as crianças integrem ativamente novos conhecimentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos anteriormente.

Verificamos a necessidade que a educadora evidencia em aproveitar as respostas das crianças para concretizar o encadeamento das atividades. Para que o trabalho desenvolvido seja um *continuum*, procurando fazer construir aprendizagens significativas e articuladas, a educadora promove um tempo de revisitação aos temas explorados antes (música e as cores preta e branca, a propósito das teclas do piano), de forma a desenvolver as atividades seguintes de conhecimento do mundo (o que aconteceria quando juntassem preto e branco) e que, na perspetiva da *amiga crítica* (evidenciada ao longo da reflexão conjunta que efetuam após a 1ª videogravação), tinha sido bem concretizado (*Portanto depois pegaste muito bem no que já estava a/a/no que já tinhas dado*). A educadora parte das expectativas das crianças, das suas conceções antes de iniciarem a atividade, o que é valorizado pela *amiga crítica* (*fizeste muito bem portanto primeiro perguntar qual*

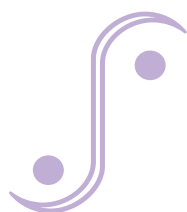
era/ahm/qual era...a ideia que eles tinham). Verificamos, assim, a intencionalidade em promover a ativação do conhecimento prévio, tornando-se a educadora uma mediadora pedagógica, entre os conteúdos novos a aprender e os conhecimentos prévios, uma vez que valoriza os saberes e capacidades das crianças para, a partir deles, potenciar novas aprendizagens.

Uma outra estratégia utilizada passa pela resposta à imprevisibilidade. Esta está presente no dia-a-dia de qualquer docente como a educadora indica, *nós nunca podemos/ahm/preparar tudo não é?*, quando a educadora faz esta observação à colega durante a reflexão conjunta do 2º ciclo, referindo-se ao momento em que planeia o desenvolvimento das atividades e consciencializa o modo como procura ultrapassar as dificuldades que vai sentindo, demonstrando reflexão na própria ação, para lhe dar resposta e encontrar soluções alternativas. Qualquer contexto educativo (sala de atividades) é único, dinâmico, instável e logo imprevisível pelo que, por mais que se planeie e organize, como a educadora refere (na *altura não me pareceu que fosse a melhor opção/acho que ia acabar por ser muito tempo e/e a vantagem não me pareceu que fosse/hum/hum/suficientemente grande (...) mas pronto/ahm/nós temos que decidir na altura e eu...*), a imprevisibilidade marca o processo de ensino e aprendizagem. Este diálogo decorre durante a reflexão conjunta, quando a educadora e a *amiga crítica* visualizam a 2ª videogravação e a educadora explica a opção de ter “encurtado” um pouco a explicação oral das crianças sobre a experiência que elas realizaram.

A concretização das práticas é alterada, devido ao processo reflexivo que a auto-observação desencadeia na educadora. Com a colaboração da *amiga crítica*, a educadora toma consciência de que a atividade da manhã, na manta, é muito extensa e vai alterar esta prática. Verifica-se, assim, uma alteração das práticas que ocorre após observação crítica e reflexão com a *amiga crítica*, que refere *eu acho que tu demoras muito tempo*. Esta indicação (registada durante o 1º ciclo de investigação ação) surge motivada pela observação do tempo que a educadora demora na primeira atividade dedicada à matemática (contagem dos rapazes e raparigas presentes e construção de um gráfico em função das cores das batas das crianças).

No segundo ciclo de investigação-ação, a educadora procura ter em consideração a observação da gestão do tempo, modificando a estratégia, tal como refere: *passei a fazer intercalado como tu sugeriste*. Em função da observação, ação e reflexão efetuadas e apoiadas na *amiga crítica*, promove transformações na sua prática pedagógica. Com efeito, através deste processo autoscópico, pode verificar que as crianças se desinteressavam pela atividade de aprendizagem, pois esta exigia um tempo excessivo de atenção e concentração para as idades a que se destinava. No entanto, essa atividade matemática leva a *amiga crítica*, na reflexão conjunta no final do 1.º ciclo de investigação-ação, a indicar que concordava com a opção efetuada pela educadora, ao utilizar como estratégia didática, a cor das batas das crianças, com recurso a operações concretas e a objetos e práticas do quotidiano das crianças, para promover diferentes aprendizagens (*mas depois percebi que fizeste muito bem/portanto ao colocares a par não é?/eles ficaram perfeitamente a perceber que faltava ou que estariam meninos sem par*).

O facto de a educadora revisitar o trabalho desenvolvido nos dias anteriores, permite-nos verificar que a promoção do desenvolvimento linguístico surge também como estratégia nesta experiência. Ao planificar o seu trabalho, a educadora demonstra o cuidado que procura ter no “desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às



que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos”, como aliás é proposto no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*³, tal como surge durante a 1.ª reflexão conjunta nas palavras da *amiga crítica*: *nós utilizamos o vocabulário certo os miúdos também utilizam sabem muito bem o que é Chopin*. Ao visionar o registo vídeo das práticas, a educadora menciona que ao promover este enriquecimento *vai enriquecendo o vocabulário [...] termos/ vocabulário correto [...] e depois utiliza*.

Reflexão/questionamento

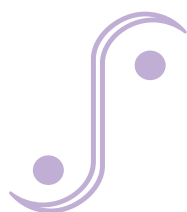
Já no âmbito da reflexão e questionamento, qualquer docente tem noção de que pode melhorar enquanto profissional de educação ao longo da sua carreira. No caso desta experiência, essa possibilidade é indicada pela educadora, no decorrer da 2ª reflexão conjunta (2.º ciclo de investigação-ação), demonstrando a importância de “falar sobre as coisas”, ou seja, tornando evidente que a verbalização leva à consciencialização das práticas, impulsionando a reflexão sobre elas, avaliando-as. Esta ideia de que “conversar” com a situação problemática pode ajudar no processo de reconstrução dos problemas e, a partir daí, os docentes poderem encontrar soluções, novas-alternativas, é defendida por autores como Schön (1992). Como já referimos neste artigo, consideramos que a presença de um *amigo crítico* promove o conhecimento pela troca de saberes, experiências, através de uma cultura colaborativa, como indica a *amiga crítica*, também no decorrer da 2ª reflexão conjunta (*que é isso que nós fazemos/ou que estamos a fazer precisamente na/na/com a/a/a/ com esta reflexão sobre as tuas aulas/nós estamos a fazer uma reflexão sobre o processo/a forma como tu organizaste/a forma como tu/criaste condições pra que os miúdos aprendessem*), evidenciando o enriquecimento que a experiência proporcionou.

O quadro 2 apresenta alguns exemplos de momentos de reflexão/questionamento, de cariz supervisão, indutores de desenvolvimento profissional, tais como a confrontação com as práticas ou os dilemas, de que falaremos a seguir.

Quadro 2 – Quadro síntese de evidências relativas à reflexão/questionamento

Exemplos de reflexão/questionamento	Evidências
Possibilidade de melhorar enquanto docente	“é o que eu faço/nós fazemos as coisas mas como não/ conversamos sobre elas” (E: 2ª reflexão conjunta). “hum/hum/que é por exemplo/hum/hum/que é isso que nós fazemos/ou que estamos a fazer precisamente na/ na/com a/a/a/ com esta reflexão sobre as tuas aulas/nós estamos a fazer uma reflexão sobre o processo/a forma como tu organizaste/a forma como tu/criaste condições pra que os miúdos aprendessem/hum/ou como os miúdos tiveram conhecimento/ou puderam desenvolver não é?” (AC: 2ª reflexão conjunta)

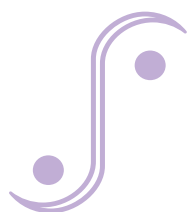
³ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto



Dilemas	<i>“Deveria ter interrompido a atividade para irem lavar as mãos e voltado a ela posteriormente? O tempo demorado neste processo (a escola possui apenas dois lavatórios) iria dispersar ainda mais o grupo? Poderia ter levado toalhetes para limparem as mãos e assim o tempo era encurtado?”</i> (E: 1ª reflexão sobre a ação). <i>“Perguntei-me então o que faria o grupo que não estivesse na atividade? Preparava outra atividade para eles? Iria deixá-los brincar?”</i> (E: 2ª reflexão sobre a ação). <i>“Movimento que/que fizeram é locomotor ou não locomotor//e outras coisas desse gênero/quer dizer/é/é/é tão/chega-se a pormenores que às vezes nos deixam assim um bocado//ahm//afinal sou educadora ou não sou educadora?”</i> (E: 2ª reflexão conjunta)
Confronto com as práticas	<i>“Foi esta gestão [da atividade] conseguida? (...) Poderia ter feito desaparecer esses momentos de espera? Talvez a colega me sugira outras estratégias que não consegui encontrar”</i> (E: 2ª reflexão sobre a ação).

Fonte: Banco de dados da dissertação de Silva, 2015
Elaboração da autora

Os dilemas são recorrentes na vida profissional de qualquer professor/educador, no presente caso, surgem logo na primeira reflexão crítica da educadora após a visualização da videogravação (*Deveria ter interrompido a atividade para irem lavar as mãos e voltado a ela posteriormente? O tempo demorado neste processo (a escola possui apenas dois lavatórios) iria dispersar ainda mais o grupo? Poderia ter levado toalhetes para limparem as mãos e assim o tempo era encurtado?*). Logo após a concretização da sua prática educativa (1º ciclo de investigação-ação), a educadora questiona-se sobre as estratégias escolhidas, procurando justificar a pertinência das suas opções – gestão do tempo, organização do desenrolar da atividade, recursos escolhidos – para a concretização da prática educativa. Outro dos dilemas que ocorreram neste processo autoscópico provém das questões com que a educadora se depara durante a planificação do seu trabalho (*Perguntei-me então o que faria o grupo que não estivesse na atividade? Preparava outra atividade para eles? Iria deixá-los brincar?*), questionando-se sobre as melhores estratégias a utilizar. Constatamos que reflete na ação, sobre prós e contras, e sobre o possível resultado das opções didáticas que tomou/que poderia tomar. Verificamos que a educadora se questiona ainda sobre a sua função como educadora de infância, no decorrer da reflexão conjunta do 2º ciclo de investigação-ação (*movimento que/que fizeram é locomotor ou não locomotor//e outras coisas desse gênero/quer dizer/é/é/é tão/chega-se a pormenores que às vezes nos deixam assim um bocado//ahm//afinal sou educadora ou não sou educadora?*), mas também sobre o próprio conceito de educar. Constatamos que, para além de refletir na ação, reflete na interação, forma especializada de reflexão na ação. Entendemos aqui interação enquanto trocas verbais, possibilitadoras do exercício da reflexão, que Vieira (1993) refere como “processos (...) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da Prática Pedagógica” (p. 28), ou seja, a interação encerra



em si a problematização de situações, a colocação de hipóteses de resolução dos problemas e a reformulação dos resultados esperados, caso haja necessidade de o fazer.

Ao longo desta experiência auto-supervisiva encontramos momentos de confrontação com a prática. Podemos verificar que a educadora reflete ao avaliar a atividade, mas também na dificuldade com que se confronta no seu dia-a-dia (*Foi esta gestão [da atividade] conseguida? (...) Poderia ter feito desaparecer esses momentos de espera? Talvez a colega me sugira outras estratégias que não consegui encontrar*). Nesta confrontação surge como crucial a presença da *amiga crítica* pois, com a sua colaboração, emerge um novo olhar, uma (super)visão diferente na procura de novas soluções para situações decorrentes da prática. Verificamos, desta forma, e tal como refere Nóvoa (1992), a importância da troca de experiências e a partilha de saberes neste processo construtivo.

Verificamos que a auto e hétero-observação, e a análise crítica delas decorrente, promoveram alterações na prática pedagógica desta educadora de infância. Tal foi visível do primeiro para o segundo ciclo de investigação-ação em que a presença de “outro par de olhos” (o olhar da *amiga crítica*) levou esta profissional de educação a identificar e questionar opções consequentes da sua prática, bem como a consciencializar-se de opções (des)adequadamente efetuadas. O “olhar” da *amiga crítica* (na reflexão conjunta que realizam no decorrer do 1º ciclo de investigação-ação) levou a educadora a tomar consciência da gestão desadequada que fazia do tempo despendido na rotina da manhã com as contagens era muito extenso quando, de seguida, tinha preparada uma atividade orientada. Assim, e como já referimos anteriormente, a educadora passou a realizar as atividades (contagens e elaboração do gráfico de barras em função da cor das batas) de forma alternada (o que passa a verificar no decorrer do 2º ciclo de investigação-ação). Constatamos, desta forma, que concretizou alterações na sua prática pedagógica (do primeiro para o segundo ciclo de investigação-ação) consequentes do processo colaborativo, uma vez que as estratégias utilizadas, nomeadamente relativas à gestão do tempo, foram fonte de análise crítica pelas educadoras. Por sua vez, a consciencialização das opções efetuadas decorre dos diálogos entre estas profissionais, entendendo-se a importância do verbalizar das escolhas que qualquer educador vai concretizando no seu dia-a-dia.

Percebe-se, desta forma, a importância que a *amiga crítica* assume neste processo auto-supervisivo, ao tornar-se (co)supervisora no processo autoscópico, assumindo uma função supervisiva onde “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento (...) do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce [que contribui] para a construção do conhecimento profissional” (Roldão, 2010, p. 14). Através do questionamento, a *amiga crítica* promove a interpretação e a análise da prática e colabora num processo de reorganização do trabalho da educadora. Desse diálogo resultam reflexões que, por sua vez, desencadeiam alterações na prática educativa desta profissional, que a levam a reconstruir o seu conhecimento profissional. Ao longo deste processo, a *amiga crítica* confronta ainda a educadora com algumas das estratégias que esta tinha selecionado, ajudando-a no processo de auto-observação crítica do seu desempenho.

No nosso entender, a auto-supervisão com recurso a um *amigo crítico* surge como uma estratégia pedagógica com grandes potencialidades. O diálogo que se vai estabelecendo entre

as participantes deste estudo leva a *amiga crítica* a colocar diversas questões (*mas tu viste a posição em que estavas?//tu e o miúdo?*), o que promove reflexão sobre a própria prática por parte da educadora-investigadora e a leva a posterior alteração do seu desempenho e a consciencializar e saber justificar as opções efetuadas (*para trabalhar as cores para aqueles que ainda não sabem as cores não é?*). Teria a educadora conseguido perceber as alterações que necessitava de realizar sem a presença da *amiga crítica*? Alteraria a sua prática pedagógica, mesmo observando a videogravação da sua prática, se não tivesse sido alertada sobre o modo como se posiciona e interage com as crianças? Não nos parece, já que na sua reflexão crítica, após o 1º ciclo de investigação-ação, não faz qualquer referência a essa questão pelo que a presença de alguém com quem se partilha e se dialoga sobre a prática induz, quanto a nós, reflexões mais fundamentadas e críticas e alterações da prática pedagógica tal como ocorrem no 2º ciclo de investigação-ação. Esta estratégia de formação consegue ir mais além, já que estas “conversas” proporcionam à educadora o surgimento de novas soluções para responder às questões que se lhe vão colocando ao longo do seu dia-a-dia de trabalho. É, contudo, essencial salientar, como referimos quando nos debruçamos sobre a *amiga crítica*, que o bom entendimento e a confiança entre estas profissionais da educação foram fundamentais para que este tipo de formação potenciase os benefícios que esta experiência revelou.

Considerações finais

A reconfiguração da prática surgiu de atitudes de questionamento e de indagação que permitiram a esta profissional de educação de infância, primeira autora do presente estudo, que se autoavaliasse e compreendesse melhor a sua ação a partir da narração escrita e dialogada das práticas. Estas práticas surgiram como fonte primária de conhecimento pedagógico-didático, uma vez que a observação e a reflexão sobre elas possibilitaram à educadora aprender, desenvolvendo novas formas de pensar e de agir profissionalmente, ajudando-a a dar resposta às necessidades com que se depara diariamente.

Considerando que o conhecimento pedagógico de conteúdo é entendido como o modo como cada docente desconstrói e reconstrói os saberes de forma a serem compreendidos pelas crianças, induz-nos na reflexão dos diferentes saberes teóricos, levando-nos a alterar as nossas práticas quotidianas para responder às necessidades de todas e cada uma das crianças. Tal aconteceu quando a educadora, ao explorar conceitos matemáticos, refletiu sobre estes e os reorganizou de modo a serem compreendidos e interiorizados pelas crianças de forma lúdica. Verificamos, desta maneira, que as práticas (de planificação, ação e reflexão) se tornaram o centro, o foco de observação, de forma a se identificarem os pontos fracos a necessitar de intervenção. Através desta experiência de auto-supervisão, a educadora passou a ter uma nova “visão” sobre o seu desempenho profissional, estando mais atenta à organização do tempo e das práticas pedagógicas. Gostaríamos de salientar que este não é um processo simples, que a exposição do nosso trabalho aos pares nos traz um sentimento de insegurança e exposição ao olhar público e só o facto de a *amiga crítica* ser alguém em quem temos plena confiança, torna esta exposição não só

possível como enriquecedora. Este processo permitiu a inovação do saber fazer desta educadora e a sua emancipação, pois surgiram alternativas ao seu desempenho, possibilidades de fazer de outra forma, ou seja, surgem novos caminhos que a educadora pode explorar futuramente. Sendo o educador co-construtor do currículo, sempre que reflete e promove alterações na sua prática, impulsiona mudanças no processo de ensino aprendizagem do grupo e de cada criança a partir de uma nova (re)leitura e (re)organização dos referentes orientadores da educação pré-escolar.

Este artigo procura, assim, constituir uma oportunidade de sensibilização dos leitores para a importância de se implementarem processos auto-supervisivos inscritos em trabalho colaborativo, suscitando a vontade de os docentes aprenderem consigo próprios e uns com os outros. A presença de um *amigo crítico* coadjuva no processo de reflexão e de partilha, mas também de troca de experiências e de saberes, o que pressupõe que os docentes percebam a importância de continuarem a investir no seu próprio desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, e através dele reequacionem a sua prática, transformando-a em função das necessidades dos alunos, da escola, da educação e da sociedade em geral.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, nº 5 (53-63).
- Barbosa, I. (2011). Reflexão dialógica e desenvolvimento de competências na formação inicial de professores de Língua Estrangeira. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 43-61). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P., Freire, I., & Sobral, C. (2018). Emoções e ética na formação de formadores - A complexidade em ação. *Revista Contexto & Educação*, 33(106), 119-138. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.119-138> Acesso em 22 maio 2020.
- Costa, I. (2011). Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade. Estratégias Dialógicas e Autoscópicas. In M. A. Moreira, (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 77-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Costa, M. (2016). *Argumentação e estudo do meio: uma diáde promotora de pensamento crítico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/17569> Acesso em 10 mar. 2020.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Grupo Almedina,
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- DEB, (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4. ed. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. (2001). *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, 65-80. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/cp/n13/a04n113.pdf> Acesso em 14 abr. 2014.
- Hamilton, E. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39 (1) 42-64. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.726202> Acesso em 12 abr. 2015.
- Kember, D.; Ha, Tak-Shing; Lam, Bick-Har; Lee, A.; Ng, S.; Yan, L. & Yum, J. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5 (3), 463-481. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/09650799700200036> Acesso em 30 mar. 2015.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em 27 dez. 2013.
- Marcelo, C (2009b). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 01, n. 01, 109-131. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 20 maio 2020.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*, (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1470>. Acesso em 26 mar. 2015.
- Moreira, M. (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.; Durães, A. & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 129-120). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. (2011). O lugar da observação docente: o que vale o que observamos? In: M. Alves, M. Flores, & E. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mourão, L. & Cardona, M. J. (2015). Modelo de (auto)formação cooperada do MEM e supervisão pedagógica. Implicações nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional de educadores de infância. *Revista UilPS*, 3 (5), 71-94.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Pintassilgo, J. & Andrade, A. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação* nº 43. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/9720> Acesso em 23 maio 2020.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf Acesso em 17 out. 2013.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64. Disponível em https://www.academia.edu/13128507/ARTIGO_Teresa_Sarmiento-VER_pg_46-64_locus-social-n2-2009 Acesso em 24 maio 2020.
- Souza, M. I. & Flores, M. A. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, 37 (2), 297-306 disponível em <https://doaj.org/article/288815703a1e422dba3bcb8cf1e8e88d> Acesso em 10 de mar. 2020.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em 22 mar. 2014.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C.; Figueiredo, M.; Campos, J. & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol. 1, n. 2, p. 138-177. Disponível em <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox?projector=1> Acesso em 29 mar. 2014.
- Roldão, M. C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. *Colecção "Situações de Formação" 1*. Disponível em <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf> Acesso em 15 nov. 2013.
- Sá-Chaves, I. (2002a). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002b). Prática pedagógica e reflexão reflexiva de professores. In: F. Medeiros, (Coord.). *1 Encontro de Didáctica nos Açores* (pp. 91-110). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Silva, R. (2015). *Conhecimento profissional docente: uma experiência de auto-supervisão*. Dissertação (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro) Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/155766> Acesso em 13 de fev. 2017.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa, (Coord). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(2) 1-30. Disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> Acesso em 17 dez. 2014.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, vol. 29, (105), 197-21. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> Acesso em 28 nov. 2013.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf Acesso em 29 mar. 2014.