

# A INDUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO DOCENTE NO ESPAÇO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daniela Gonçalves  
*ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF*

Isabel Cláudia Nogueira  
*ESE de Paula Frassinetti; CIPAF*

## Introdução

Com o processo de Bolonha e com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior e de Investigação, rapidamente se percebeu a necessidade de um conhecimento renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, sobre novos modelos de aprendizagem e, conseqüentemente, novas práticas de ensino consonantes com essas referências. Neste âmbito, os modelos de formação de professores merecem-nos particular reflexão, nomeadamente os processos de ensino adotados pelos professores do Ensino Superior (ES).

Consideramos que a formação de professores é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente. Entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, pretendendo-se conseguir a formação dos estudantes, a revitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de diversas origens, afigurasse-nos fundamental desenvolver e apresentar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Como determina a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE),

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Ministério da Educação, LBSE, Artº 1.º, ponto 5)

Educadores/professores são quem, na educação formal, pode efetivar esse desenvolvimento e verificar que, se e quando ele acontece.

Na dinâmica do século XXI e considerando o fenómeno educativo uma das manifestações humanas mais importantes e, simultaneamente, mais complexa, parece-nos primordial a consciencialização para a procura de soluções, o acúmulo do conhecimento, a reestruturação da formação e a necessidade de partilha, para que seja possível acreditar na mudança de certezas inabaláveis, de paradigmas dogmáticos, comodamente estáticos e impenetráveis.

A tão reclamada reforma educativa, norteadas por espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remete-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa, entendendo-a como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na sua formação e no seu desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve, por isso, procurar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento mental e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas e aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, no pressuposto que “o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e colectivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual” (Aragão, 2014: 211). Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada entre pares, para que possa ser profícua.

Nesta perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido em contextos coletivos, pois sabemos que pode configurar-se num lugar “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (Ponte, 1998: 10). Este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio histórico.

É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerir estes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a resolução destas situações. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, às decisões tomadas e ações realizadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico; para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de acção, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Destaca-se, neste âmbito, a necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a (re)significar as suas teorias, a compreender as bases do seu pensamento, tornando-se um investigador da sua ação, este pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados: sentido multirreferencial, histórica e concetualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objecto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ‘fazer aprender

alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007: 94). É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões que “construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena” (Idem: 96). Mas é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada pela instituição escola.

É para esta síntese que tendem teorias públicas recentes (Perrenoud, 2002; Day & Sachs, 2004; Esteve, 2004; Vieira, 2009; Vitón & Gonçalves, 2015), designadamente, as que se encontram na linha do paradigma do professor reflexivo, na qual se integra a nossa proposta e na qual uma “epistémica de referencialidade múltipla” (Sá-Chaves, 2007: 58) sustenta a complexidade dos saberes científicos, pedagógicos, técnico-didáticos, contextuais e ético-relacionais e a sua dinâmica de manifestação e de (re)construção na ação. É neste quadro de referência conceptual que entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia que pode auxiliar os docentes neste novo desafio, tendo como finalidades o seu desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, a formação dos estudantes e a revitalização da Escola e da Educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica apresentam-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de diversas origens, afigurasse-nos fundamental desenvolver e apresentar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

### **Finalidade da Investigação**

No âmbito da investigação educacional, o paradigma do professor reflexivo na supervisão de práticas pedagógicas tem vindo a adquirir um valor formativo. É nossa intenção destacar que tal valor, porém, só é consciencializado e assumido por via da problematização da experiência educativa contextualizada desses mesmos professores, com fortes repercussões sobre a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e sobre a (re)configuração da sua identidade profissional. A nossa opção recaiu na metodologia da problematização (Fabre, 2011) através da utilização de indutores dilemáticos, uma vez que permite tomar consciência de situações-problema, articular dúvida(s) e certeza(s), analisando dilemas, questionando pensamentos a partir (e sempre) das experiências, dos impasses e até mesmo de algumas conflitualidades inerentes às suas práticas pedagógicas que, por serem partilhadas numa Comunidade de Conhecimento, potenciarão o debate e irão promover um pensamento reflexivo, crítico e criativo, atualizando o perfil destes profissionais e as suas estratégias de intervenção, beneficiando a sua própria atividade docente e a dos outros docentes integrados nessa mesma comunidade e contrariando o frequentemente referido isolacionismo do docente do ES.

A aplicação desta pedagogia exige uma boa formulação/construção dos problemas, de forma a permitir uma sua eventual mas possível (re)construção, que contemple todos os dados pertinentes à sua resolução e respeite as condições dos problemas originais: torna-se por isso fundamental uma supervisão do professor ao longo de todo o processo. Assim,

percebe-se bem que a problematização não é compatível com projetos educativos que primem pelo conservadorismo. A abertura ao inesperado realça este pressuposto. Na realidade, se as situações são o ponto de partida, com a sua descodificação não se ratifica de forma alguma a ideia de que sejam imutáveis mas antes que, em função do seu conhecimento criterioso, nomeadamente pela recolha de dados adequados aos enunciados problematizadores que constituem o ponto de partida, aliás revisível, se poderá promover a mudança, desde que necessária e fundamentada. (Dias de Carvalho, 2011: 11)

Esta metodologia ativa de descoberta e de resolução de problemas, baseada na experiência, pode ser aplicada no exercício profissional do docente, com vantagens em todas as áreas de conhecimento; além disso, o contacto dos estudantes, sujeitos a este tipo de ensino poderá, em nosso entender, refletir-se não apenas no modo como estes aprendem mas também na forma como se apropriam do conhecimento.

A investigação que aqui se descreve apresenta o desenho da indução de novas práticas supervisivas no docente do espaço europeu de educação superior na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) no ano letivo de 2015/2016, envolvendo oito docentes que lecionam em ciclos de estudos no âmbito da formação de professores. Para além disso, a equipa de investigação integra também elementos que, desde há muito, têm desempenhado funções supervisivas, tanto no acompanhamento da prática pedagógica/profissional na sua globalidade, bem como em diversas áreas disciplinares específicas. É de salientar ainda a participação de dois docentes/investigadores universitários externos à ESEPF, aportando garantia de uma visão descomprometida e crítica, elemento essencial à concretização de um projeto de investigação, além de significar uma forma de o supervisionar/acompanhar.

Com estes participantes, a investigação desenvolve-se tendo presentes, como pano de fundo, muitas questões que emergem da complexidade do tema: Como se promove a reflexão em torno das práticas do docente do ES no atual panorama educativo? Qual a natureza das competências que este profissional deve mobilizar perante uma cultura claramente marcada por contornos digitais? Que características são desejáveis nas estratégias pedagógicas implementadas pelo docente no ato de ensinar? Que benefícios advêm da colaboração e da partilha de experiências profissionais entre docentes do ES? De que modos a supervisão educativa contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, científicas e tecnológicas de natureza indagadora?

Como consequência, a grande finalidade deste projeto é descrever/analisar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES e identificar mecanismos facilitadores/constrangedores inerentes à implementação de processos de supervisão.

Atendendo ao carácter de investigação aplicada, esta investigação procura propor à população-alvo novos modelos e/ou estratégias pedagógicas, bem como ter um efeito multiplicador a outras comunidades docentes. Por outras palavras, a investigação tem como objetivos problematizar a construção do conhecimento pedagógico e didático e identificar as competências profissionais do docente do ES no processo de ensino e de aprendizagem.

## **Método**

Entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, pretendendo-se conseguir a formação dos estudantes, a revitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos.

Ora, a dinâmica supervisiva implica várias fases e técnicas/instrumentos de recolha/análise de informação que contribuirão para identificar mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, certamente e em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Após o desenho da investigação, a equipa de investigação optou pela análise documental das fichas das unidades curriculares, oferecendo especial atenção aos seguintes aspetos: articulação dos conteúdos programáticos

definidos com a metodologia adotada e tipologia das horas de contacto definidas com os objetivos de aprendizagem. A par disto, toda a preparação prévia à lecionação, incluindo a planificação, foi alvo de partilha/análise pela equipa. O foco centrou-se na gestão do programa, nomeadamente com a satisfação dos requisitos decorrentes da Declaração de Bolonha, tendo em conta as cinco categorias definidas: *conhecimento e compreensão, aplicação do conhecimento e compreensão, formulação de juízos, competências de comunicação e competências de aprendizagem.*

Ao mesmo tempo, foi construída em grupo uma grelha de observação de aulas entre pares, sendo cada uma das categorias e respetivos indicadores debatida(o)s e verificados pelos docentes/investigadores universitários externos à ESEPF. Da grelha de observação de aulas entre pares, destacamos o sistema questionamento/categorização inicial (Tabela 1) que conduziu à construção do quadro de referentes.

<b>Observação de aulas entre Pares – sistema de questionamento/categorização</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Propósito(s) Pedagógicos	Que objetivos de aprendizagem visam levar os estudantes a atingir? Como se articulam com os conhecimentos dos estudantes e os ajudam a progredir? Que conexões permitem estabelecer com outros conceitos e situações?
Modos(s) Pedagógicos	Como são apresentadas as atividades aos estudantes? Como estes as trabalham? Como servem de base a uma discussão e ao estabelecimento de novo conhecimento?
Diversidade Pedagógica	A nível da complexidade/ nível cognitivo? Na abertura? No contexto/situação? No tempo de realização? Nas representações e materiais a utilizar?
Sequencialidade pedagógica	Que cadeias de tarefas inter-relacionadas são utilizadas no sentido de proporcionar um percurso de aprendizagem efetivo?
Relação Pedagógica	Verifica-se a promoção de uma clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento (afetivo, emocional e social) do estudante? Verifica-se concessão de iguais oportunidades de participação? Verifica-se a promoção da integração dos estudantes? E da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito?

Tabela 1: Quadro de referentes para a observação de aulas entre pares

No que diz respeito à fase pós-ativa (posterior à análise documental e à observação de aulas), a equipa optou por uma reunião de trabalho/reflexiva, em par pedagógico, implicando os seguintes procedimentos: análise do registo de observação efetuado, debate sobre as questões que não reúnem consenso e, finalmente, a definição da estratégia futura. Esta proposta de (re)configuração do ato de ensino é 'validada' deste modo em par pedagógico e registada num documento redigido em conjunto, servindo de contributo a outros colegas, porque é partilhado por toda a equipa de investigação. Vejamos um exemplo do documento de narrativa conjunta:

Observação de aulas – narrativa coletiva	
Unidade curricular:	
Data:	
Par pedagógico:	
Aspeto(s) selecionados	(re)configurações – Proposta de ação
Propósito(s) Pedagógicos	
Modos(s) Pedagógicos	
Diversidade Pedagógica	
Sequencialidade pedagógica	
Relação Pedagógica	
Queremos narrar em conjunto:	

Tabela 2: Narrativa coletiva do par pedagógico

Assinale-se que os instrumentos de supervisão pedagógica entre pares contêm uma intencionalidade simultaneamente orientadora e formativa: salienta-se a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante, e assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento profissional.

### Resultados Preliminares

Embora diversas quanto às premissas, essencialmente disciplinares, e formas de operacionalização reflexiva, as experiências narradas pela equipa apontam um movimento contra a) a pedagogia transmissiva e reprodutora, b) o isolamento profissional, c) a desarticulação entre investigação e ensino e d) o divórcio entre o investigador e o objeto de investigação.

Até ao momento é possível identificar três grandes vantagens da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, a saber: (1) o facto de contribuir para compreender, de forma mais consistente e consciente, que para ser professor, neste caso em particular no ES, não basta ser detentor de um leque de conhecimento mais alargado; é necessário ser capaz de estabelecer relações/sinergias com os pares e com os estudantes, uma vez que a relação pedagógica é um nutriente fundamental no desenvolvimento profissional e na construção conjunta de práticas de ensino ajustadas ao Espaço Europeu do ES; (2) a (re)valorização do processo de mudança no ensino alicerçado em uma efetiva reflexão sobre a prática pedagógica que conduz a um questionamento sério e exigente das nossas representações, crenças, valores e possibilita um reposicionamento dialógico – conhecimento, atitudes e procedimentos; (3) a consolidação de um processo de verificação conjunta relativo à conceção dos professores sobre a investigação e educação, o modo com idealizam e concretizam o ato educativo, a forma como as aulas são organizadas e as metodologias a que recorrem mais frequentemente, o tipo de avaliação que privilegiam, a capacidade de trabalhar em grupo e de partilharem materiais e perspetivas.

Portanto, a indução de novas práticas supervisivas no docente do espaço europeu de educação superior tem contribuindo para o exercício de uma pedagogia participada, conciliando ensino, investigação e desenvolvimento profissional, permitindo abandonar, indiscutivelmente, “o automatismo como modo de ser professor” (Vieira, 2009: 293). Para além disto, e de acordo com esta autora, “a diversidade (de experiências, representações, saberes, motivação, sentimentos, discursos, práticas, ...) não só é inevitável como necessária para que se criem dinâmicas de diálogo e colaboração no seio de um grupo” (2009:292).

A implementação deste modelo supervisivo até agora efetuada permite também, por outro lado, identificar alguns constrangimentos que radicam essencialmente em dois aspectos: gestão/articulação de tempo para colaboração e produção coletiva e necessidade permanente de negociação de significados. A elaboração do cronograma de colaboração entre pares exige disponibilidades comuns aos elementos de cada par, não apenas no que respeita aos momentos de realização e consequente observação de aulas como também, *à posteriori* mas desejavelmente num horizonte com alguma proximidade temporal, ao tempo destinado à elaboração das narrativas coletivas. A

este propósito, emergiu a necessidade de uma permanente negociação de significados: à experiência comum aos docentes participantes em atividades de supervisão pedagógica no âmbito dos ciclos de estudos em que lecionam – denominador comum, e, portanto, facilitador da implementação na prática desta pesquisa – acresce a diversidade dos mesmos no que respeita a áreas disciplinares específicas, quer de formação, quer de intervenção profissional. Tal multiplicidade, geradora de olhares diversos e algumas vezes inesperados, mas simultaneamente promotora da “flexibilização das respectivas convicções pessoais e a abertura tolerantes às convicções alheias” (Sá-Chaves, 2014:278), têm aportado riqueza de significados partilhados mas igualmente exigido um redobrado cuidado na explicitação e clareza de discursos efetivamente coletivos.

## Considerações Finais

De facto, a indução de práticas supervisivas tem tido efeitos positivos na perspetiva de ser professor e de ensinar, visto que motivou os docentes para uma prática mais reflexiva, mais próxima dos estudantes e das suas próprias perspetivas sobre o processo de ensino/aprendizagem. O ato de ensino deixou de ser apenas uma questão de ‘forma’ para passar a ser uma questão de ‘conteúdo’ e, sobretudo, de reflexão, investigação e oportunidade de repensar as práticas pedagógicas.

De acordo com Barnett (2000:420), “uma era de supercomplexidade exige da universidade nada menos do que *uma epistemologia para a incerteza*”, que deve ser capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização, questionamento e ação crítica. Em nosso entender, este é realmente o grande desafio: preconizar um ensino verdadeiramente superior, capaz de promover uma aprendizagem também ela superior. Este desafio exige que os professores analisem as suas práticas no sentido de as compreender e inovar, dialoguem entre si sobre as questões essenciais e partilhem experiências, implementando, de acordo com Shulman (2000), *scholarship of teaching and learning*.

Esta é uma aposta educativa e comprometida que exige uma contínua regulação/supervisão, que

va permitindo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontado en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador (Vítton & Gonçalves, 2015:538),

sustentando uma pedagogia sustentável e que sustenta uma práxis formativa reflexiva no sentido de construir conhecimento crítico com uma proposta de uma mudança transformadora.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Aragão, A.M. (2014). Constituição da reflexividade docente. Índices de desenvolvimento profissional coletivo. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro, pp. 197-213.
- Barnett, R. (2000). University Knowledge in age of supercomplexity. *Higher Education*, 4(40), pp. 409-422.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day & S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Dias de Carvalho, A. (2011). Problematização e dilematização enquanto referenciais metodológicos da formação de educadores. *Saber & Educar*, 16, pp. 8-16.
- Esteve, J. M. (2004). A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna.
- Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. *Saber & Educar*, 16. Disponível em: <http://repositorio.eseopf.pt/handle/1000/0/510>.
- Libâneo, J. (2002). Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In Pimenta, S. G. (Org.), *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Roldão, M. do C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes. *De uma Escola a Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51-62). Porto: Edições Afrontamento/CIE.
- Sá-Chaves, I. (2014). Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores. Renovar os saberes, transformar as práticas, mudar o mundo. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro, pp. 257-293.
- Shulman, L. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(1), pp. 129-135.
- Vieira, F. (Org.) (2009). *Transformar a Pedagogia Universitária*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vitón, M. J. & Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. In Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior* (pp. 525-542). Madrid: Editorial.