

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEITOS E PERSPETIVAS

Pedro Ferreira
Preciosa Fernandes

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Universidade do Porto

pedroferreira@esepf.pt
preciosa@fpce.up.pt

RESUMO: Em Portugal, na sequência do processo de Bolonha (PB), as políticas de formação de professores introduziram alterações curriculares de fundo que visaram, entre outros aspetos, uma maior abrangência de níveis e de ciclos de ensino e uma maior mobilidade dos docentes entre os mesmos (Decreto-Lei n.º 43/2007). Prevendo-se o 2º ciclo (mestrado) como o nível de formação inicial que habilita para a profissão de professor, esta nova orientação levanta novos desafios, de caráter pedagógico e curricular, para todos aqueles que intervêm como formadores neste contexto de formação (professores, supervisores, orientadores cooperantes) e para os futuros professores. Vários autores defendem que é pertinente conhecer os desafios e as condições da construção de mudanças educacionais e curriculares no terreno de ação dos professores (Fernandes, 2011; Leite e Fernandes, 2010; Roldão, 1999). Nesta mesma linha, outros estudos confirmam a importância da supervisão pedagógica como condição para a melhoria das práticas curriculares (Alarcão e Tavares, 2003, Sá-Chaves, 2000). É no quadro destas ideias que se situa esta comunicação. Esta representa um recorte do trabalho de doutoramento que tem como objetivo geral contribuir para aprofundar o conhecimento sobre práticas de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores e efeitos que gera no desenvolvimento de processos de inovação curricular na primeira fase de socialização com a profissão, dos professores (Huberman, 1989). Dada a fase inicial em que se encontra o estudo, nesta comunicação apresenta-se um primeiro esboço do estado da arte sobre o conceito de supervisão pedagógica e o design metodológico da investigação e apresentam-se algumas considerações finais.

Introdução

Vários são os estudos que têm sustentado a importância da supervisão pedagógica na melhoria da formação dos futuros professores (Alarcão e Sá-Chaves, 1994, Alarcão e Tavares, 2003). Reconhecida como uma possibilidade de aprendizagem entre profissionais que se encontram em diferentes fases da sua carreira (Huberman, 1989) a supervisão pedagógica, com enfoque na reflexão sobre as práticas (Sá-Chaves, 2000; Vieira, 2009) constitui um meio para a promoção de processos curriculares inovadores e para o desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Leitão e Alarcão (2006:72) referem que “grandes linhas da política de formação de professores, agora retomadas a propósito do chamado Processo de Bolonha, podem constituir um perfil desejável para a formação dos professores do 1.º CEB. Contudo, um

problema persiste: esse perfil não incide tanto sobre quais as competências desejáveis que os futuros professores devem adquirir e desenvolver, mas sobre o modo como essas competências são "transferidas" para o terreno da formação."

Neste trabalho assume-se o pressuposto de que, em contexto de formação inicial, o primeiro momento de socialização do futuro professor com um contexto profissional (o estágio), e nele a prática de supervisão pedagógica, representa um momento marcante na sua trajetória profissional.

No quadro destas ideias, o estudo que sustenta esta comunicação pretende, como referimos contribuir para aprofundar o conhecimento sobre práticas de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores e efeitos que gera no desenvolvimento de processos de inovação curricular na primeira fase de socialização com a profissão. No caso específico desta comunicação pretendemos dar conta do "caminho percorrido" até ao momento. Assim, iniciamos com um primeiro esboço do *estado da arte* sobre o conceito de supervisão, enquanto conceito central na investigação. Explicitamos de seguida o design relativo às opções metodológicas, indicando as questões e objetivos norteadores da investigação e tecemos algumas considerações finais.

Supervisão pedagógica: conceitos e perspetivas

O conceito de supervisão tem uma associação histórica proveniente das funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998), tal proveniência do conceito no domínio da Inspeção foi desviada depois para o domínio clínico, constituindo uma "viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60" (Vieira e Moreira, 2011:11).

Trata-se, pois, de um conceito com aplicação organizacional, em saúde e em educação e, por conseguinte, como sustenta Roldão (2012) "é atravessado por um conjunto de leituras teóricas e perspetivas práticas que o podem remeter [...] para significados e usos muito diversos" (p.7). Deste ponto de vista importa, então, convocar algumas perspetivas teóricas, e respetivas características das práticas educativas de supervisão.

Para Alarcão e Tavares (2003:144), a supervisão promove "o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar,

ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes”. A supervisão pode, nesta perspetiva, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo, e, apoiando-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos nesse ato educativo, contribuir para uma melhoria contínua. Este processo, como se depreende, exige entrega, envolvimento e partilha, assumindo-se o supervisor como o principal elo entre todos os agentes educativos. A supervisão pedagógica pode, então, ser entendida como um processo de trabalho com professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional (Duffy, 1998). Nesta ordem de ideias, representa sempre um contributo para a compreensão da relação entre processos de supervisão pedagógica e a construção de profissionalidades reflexivas e inovadoras (Day, 2001). Esta perspetiva aproxima-se do pensamento de Alarcão (2001) quando sustenta que ser professor-investigador, implica “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa” (p.24). Em concordância com o pensamento desta autora, também Azevedo (2012) sustenta que a supervisão, quando realizada na base de um “reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar (...) uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino.” (p.5). Situa-se nesta mesma linha a visão de Coimbra (2013) ao referir que, no que toca à natureza da supervisão, os professores idealizam um processo reflexivo, baseado em atividades de partilha e cooperação, configurando um sistema ecológico e sócio-construtivista.

Embora os estudos referenciados apontem para a importância da supervisão como processo ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, alguns deles evidenciam, também que esses processos são ainda pouco consistentes nas escolas portuguesas. Vai neste sentido o estudo desenvolvido por Coimbra (2013) no qual os professores apontam a escassez de supervisão sólida capaz de promover um ensino de alta qualidade e um desenvolvimento profissional efetivo. Para além disso, evidencia existência de problemas inerentes à avaliação entre pares e demonstra a necessidade imperiosa de trabalho cooperativo entre escolas e universidades.

No âmbito internacional, o carácter da avaliação em supervisão é também alvo de estudo, nomeadamente no que se refere às questões de melhoria do ensino. Porém, dos estudos consultados, nesta fase do trabalho, ressaltam duas ideias principais: a ideia de

que a motivação e a promoção do ensino não deveriam depender da avaliação para efeitos de promoção ou progressão (Nolan e Hoover, 2005); e a ideia de que o trabalho de supervisão enquadrado no ato educativo é complexo porquanto os processos educativos são dinâmicos, não lineares, imprevisíveis (Elbaz-Luwich, 2007) e emocionais (Clandinin e Rosiek, 2007). O contributo de estudos internacionais constitui um aspeto a aprofundar no desenvolvimento do trabalho.

Centrando a atenção nos discursos educacionais portugueses, a ideia de supervisão, tal como afirma Roldão (2012) “circunscreve-se no plano da sua exigência normativa e das práticas existentes, ao acompanhamento dos professores estagiários ou futuros professores nos períodos de exercício de prática profissional supervisionada [...]” (p. 13). Sobre a supervisão e orientação de estágios profissionalizantes, de acordo com o ponto 3 do Art.º19 do Decreto-Lei nº 43/2007, “Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.” (p.1325). O mesmo documento salienta que “Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro: 1320).

Embora não sendo as políticas educacionais, em geral, o objeto central deste trabalho, elas constituirão o pano de fundo da investigação uma vez que são determinantes nos processos organizacionais da formação de professores, nas orientações relativas à supervisão pedagógica dos futuros professores e nas possibilidades de inovação curricular dos professores. Constituirão, portanto, também um tópico a desenvolver no decurso da dissertação.

Situando novamente a reflexão na supervisão, Alarcão e Tavares (2010:17) referem-se a cenários de supervisão virtuais e reais e defendem que estes devem coexistir, simultaneamente, na prática dos processos de supervisão. De acordo com Alarcão (1999, cit. Santos e Brandão, 2006) podem encontrar-se cenários ou enfoques supervisivos operativo, investigativo, consultivo e formativo. O cenário operativo está

mais focado na instrução, o investigativo promove a reflexão e o consultivo orienta e aconselha. No âmbito de um cenário formativo, como o do contexto em estudo, seguidamente descrito, o sujeito que se conhece obriga-se “a refletir, a mudar, a lutar para «a superar» e a inventar-se a si próprio, com os outros.” (Dubar, 2006: 185). Esta identidade pessoal constrói-se da articulação entre si e os outros, entre a teoria e a prática.

É extremamente importante para todo o profissional de educação articular a teoria com a prática, pois “permite não só a produção de conhecimento útil ao grupo, mas também o aumento de poder, através da dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar” (Máximo-Esteves, 2008:66). Da aplicação refletida e aperfeiçoada da prática resulta a adequação da ação educativa, tendo em conta a singularidade e as características individuais de cada criança/aluno. Esta acção educativa diferenciada pode ser feita através da utilização de diferentes estratégias que deem “oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis” (Sanchez, 2001:72).

É esta atenção ao aluno e aos processos comunicacionais, entre alunos e futuros professores e entre estes e os seus supervisores, que se privilegia em situações de formação de práticas profissionalizantes, como é o caso da supervisão pedagógica. Este pressuposto assenta na crença de que “(...) de nada adianta darmos aulas e conteúdos de forma admirável se depois não chegam aos alunos, se eles não os entendem ou não os conseguem interiorizar” (Machado, 2011:111).

Nesta posição sustentamos a ideia de que a partilha comunicacional pode ser suportada por um trabalho em equipa baseado em reuniões informais ou regulares e semanais (Oliveira-Formosinho, 2002). Acreditamos que, nestes encontros, os professores refletem e decidem em grupo, estando abertos a experimentar novas ideias (Hohmann e Weikart, 2009).

No caso específico do trabalho do supervisor, para além da importância relacional e comunicacional, entre as funções docentes do supervisor, destaca-se a importância da gestão do currículo (Roldão, 2008), e da sua contextualização como forma de “encontrar respostas educativas adequadas” (Leite e Fernandes, 2007: 124) através de processos de trabalho conjunto (Rangel, 2001). Partilhamos, assim, das ideias destas autoras ao considerarem a importância de se problematizar as possibilidades de os professores se assumirem como configuradores do currículo” (Leite e Fernandes, 2010:202).

Assim, é igualmente importante que o profissional de educação assuma um papel de investigador, não ficando estagnado ao nível do conhecimento. Tal como refere Alarcão, “(...) primeiro que tudo [o profissional de educação deve] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:6). Deste modo, deve ter uma postura reflexiva, o que “enriquece o eu e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte” (Gonçalves, 2006:105).

Relacionando as ideias até agora explicitadas com o estudo que pretendemos desenvolver sobre os professores - supervisores e supervisionados (estagiários e futuros professores), interessa-nos particularmente compreender e problematizar “o conhecimento aprofundado que têm das realidades concretas” (Fernandes, 2011: 206), tratando-se estas realidades quer do contexto de formação inicial, quer do contexto do exercício profissional. Nesta alegação estamos a sustentar a ideia de que o conhecimento co-construído conduzirá a um “maior comprometimento de todos (...) em processos de inovação educacional e curricular” (Fernandes, 2011: 183) e possibilitará a “reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação, para alunos e professores.” (Bolívar, 2003 :17).

Por outras palavras, esperamos que este estudo possa contribuir para ajudar os educadores/professores a fundamentarem as suas opções curriculares e intencionalidades pedagógicas e a assumirem a reflexão como base nuclear para a melhoria contínua. Estamos conscientes de que este processo exige entrega, envolvência e partilha, assumindo-se o supervisor como o principal elo de compreensão entre as culturas e linguagens de todos os agentes educativos. Como lembra Cortesão (2000: 37), o “ofício de ser professor exige reflexões sobre as práticas educativas”, sendo a formação, inicial e contínua, um meio potenciador dessa reflexão.

Em termos do aprofundamento das questões relacionadas com a supervisão focar-nos-emos futuramente no estudo do Perfil de competências de um Supervisor e nos modelos de supervisão, cujas características específicas poderão influir nas práticas docentes, nomeadamente no modelo formação inicial de professores adotado pela instituição de ensino superior em estudo. Porque cada modelo assenta numa conceção própria de formação, de acompanhamento e de orientação, interessa-nos esta abordagem

para uma melhor caracterização das práticas de supervisão e sua relação com possibilidades de inovação curricular.

Método - *Design metodológico da investigação*

Na sequência das ideias apresentadas sobre supervisão pedagógica, é nossa intenção, no desenvolvimento do trabalho, aprofundar esta problemática perspectivando-a no quadro da formação inicial de professores e relacionando-a com possibilidades de desenvolvimento de processos de inovação curricular.

De modo específico, a investigação visa, como já referimos, caracterizar práticas de supervisão pedagógica realizadas em contextos de formação inicial de professores e seus efeitos no desenvolvimento de processos de inovação curricular.

Assim, estamos também a considerar que supervisão pedagógica coloca os intervenientes perante o desafio da inovação curricular, num compromisso mútuo de mudança e de melhoria dos processos educacionais.

Metodologia de recolha e de análise de dados

Optamos, para este estudo, por uma investigação de carácter qualitativo, na forma de estudo de caso, para “compreender em profundidade [...] [e] contribuir para a compreensão global” (Ponte, 2006:106) das situações dos sujeitos e dos contextos de investigação. Nesta perspectiva recolheremos “os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

A opção por um estudo de caso teve por objetivo compreender e caracterizar práticas de supervisão pedagógica vivenciadas por um grupo de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em situação de primeiro contacto com uma prática profissionalizante (estágio), na sua relação com processos de inovação curricular. Como afirma Bell (1997:23) o estudo de caso permite aprofundar a compreensão “pela interacção de factores e acontecimentos”. Nisbet e Watt (citados por Bell:1997:23) salientam “por vezes apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção”. Trindade (2002:28) reforça a ideia salientando que este é um “método de pesquisa que privilegia o estudo de situações singulares”.

Neste tipo de estudo há a possibilidade de “estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população” (Quivy, 1998:162).

Objetivos - Problema a investigar, questões e objetivos

Esta investigação pretende então, responder ao seguinte problema:

Que relação existe entre processos de supervisão pedagógica, em situação de formação inicial de professores do 1º Ciclo do ensino básico (estágio final) e o desenvolvimento de processos de inovação curricular?

Para uma melhor clarificação do problema foram elencadas algumas outras questões que o especificam, a saber:

Que sentidos atribuem professores do 1º Ciclo do ensino básico, em contexto de formação inicial, às práticas de supervisão pedagógica?

Que conceções de supervisão pedagógica e de inovação curricular têm professores e estagiários e professores supervisores participantes no estudo?

Que características possuem as práticas de supervisão pedagógica desenvolvidas pelos professores supervisores no contexto em estudo?

Que efeitos geram práticas de supervisão pedagógica na construção de processos de inovação curriculares desenvolvidos pelos professores estagiários?

Que condições favorecem práticas de supervisão pedagógica potenciadoras de inovação curricular? Que condições as dificultam?

Na intenção de orientar a investigação e de responder ao problema enunciado, traçamos como objetivo geral:

-Produzir conhecimento sobre práticas de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores e efeitos que gera no desenvolvimento de processos de inovação curricular na primeira fase de socialização com a profissão.

Para uma maior delimitação do foco do estudo definimos outros objetivos de caráter mais específico e que são, em si, também orientadores dos procedimentos metodológicos a seguir. São esses os seguintes objetivos:

- i) Mapear características de modelos de supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores
- ii) Descrever perceções de professores supervisores e de futuros professores (estagiários) sobre supervisão pedagógica e inovação curricular;

- iii) Caracterizar práticas de supervisão utilizadas em processos de trabalho com um grupo de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- iv) Estabelecer relações (efeitos) entre práticas de supervisão pedagógica e processos de inovação curricular
- v) Reconfigurar o modelo de intervenção em supervisão pedagógica em uso no contexto de formação inicial de professores estudado

Face ao problema/questões da investigação definidos e aos objetivos traçados foram feitas opções de carácter metodológico que se explicitam no ponto seguinte.

Amostra - Os sujeitos e o contexto

O estudo restrito de um grupo de professores enquadra-se nas características de estudo de caso (Stake, 2000) não podendo os resultados alcançados ser generalizáveis a outros contextos. Stake (2000) salienta que a descrição e análise profunda e globalizante de um caso particular permite compreender a complexidade desse caso. Neste sentido, a investigação será realizada numa Instituição de Ensino Superior com oferta formativa de Mestrados na área de Formação de Professores, em parceria com Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, onde decorrem estágios pedagógicos. Assim, podemos considerar tratar-se de uma investigação “em ambiente interinstitucional interativo” (Alarcão e Tavares, 2003:37), dada a importância da articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, referida por Alarcão e Tavares (2003).

Os sujeitos em estudo serão 17 alunos estagiários, finalistas do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do perfil de formação de professores segundo a habilitação de profissional generalista preconizado pelo modelo Pós-Bolonha, do género feminino e com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos. Serão também participantes 5 professores supervisores de estágio da mesma Escola Superior de Educação dos anteriores.

Instrumentos e Procedimentos - Técnicas de recolha e de análise de dados

No âmbito do estudo de caso e numa perspetiva complementar, serão utilizadas várias técnicas de recolha de dados, de carácter maioritariamente qualitativo, mas

também de cariz quantitativo. Neste sentido, recorreremos a técnicas e instrumentos que contemplam:

- “inquéritos” a professores supervisores que desempenhem diferentes funções nos processos de gestão curricular. Quivy (1998:69) considera que esta técnica revela determinados aspetos que o investigador não teria, espontaneamente, pensado por si mesmo, devendo “completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras”. Este processo permite uma análise mais alargada e “possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado” (Lüdke e Marli, 1986:26);

- análise de materiais “grelhas de registo, de observação e de avaliação” preenchidas periodicamente (semanal e mensalmente) pelos estagiários no decurso e no final do processo formativo dos estágios profissionalizantes. Estas grelhas são construídas e facultadas pela equipa de supervisão da instituição formadora;

- análise de narrativas produzidas periodicamente no decurso do estágio. Estas narrativas enquadram-se na ideia de “narrativas profissionais e (de) reflexão escrita” de que falam Vieira e Moreira (2011:39) e nas ideias de relação, colaboração e pensamento narrativo, enquanto processo reflexivo (Clandinin e Rosiek, 2007). Trata-se de reflexões sobre temas - considerados pertinentes pelos estagiários, futuros profissionais docentes - inerentes à prática docente e que apoiam a reflexão sobre essas mesmas práticas;

- “grupos de discussão focalizada” (*focus group*) aos 17 futuros professores envolvidos em processo de supervisão pedagógica envolvendo os professores de forma mais activa e participativa, na discussão, exploração do problema em estudo. Esta técnica permite aceder a dados que não são facilmente obtidos com a observação participante ou com entrevistas (Morgan, 1988). Assim, com o recurso ao *focus group*, procurar-se-á compreender melhor os sentidos que os professores atribuem à supervisão na sua prática curricular e apurar dos efetivos efeitos na inovação curricular.

Relativamente ao tratamento da informação será utilizada a técnica de “análise de conteúdo” dos discursos dos professores e dos diversos materiais e narrativas, e o recurso à “análise estatística” dos dados recolhidos através do inquérito por questionário.

Um aprofundamento teórico destas técnicas será realizado em fase posterior do trabalho.

Discussão e conclusões - Considerações finais

Como se referiu inicialmente, esperamos com o desenvolvimento deste estudo contribuir para aprofundar o conhecimento sobre supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e efeitos que gera ao nível da inovação curricular. Conscientes de que este é um objetivo complexo consideramos, contudo, de grande pertinência a realização desta investigação sobretudo num tempo em que as escolas e os professores, são constantemente solicitados para novos desafios o que exige deles maior capacitação pedagógica para responder adequadamente a esses desafios. Todavia, nesta alegação, temos presente a advertência de Freire (2007) quando sustenta que “é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é um presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o dentro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (p.38). Isto significa, pois, que o trabalho de supervisão deve ser realizado na base do compromisso, entre supervisor e supervisionando numa racionalidade pautada pelo diálogo, respeito e pelo princípio da co-aprendizagem e do reconhecimento. Como lembra o mesmo autor “o que importa, na formação docente, não é a repetição do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (...) sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade (...)” (Freire, 2007:45).

Em síntese, o trajeto já percorrido permitiu aprofundar o conhecimento sobre a problemática em estudo, constituindo a presente comunicação uma excelente oportunidade para organizar o *design* da investigação e o *estado da arte* sobre o conceito de supervisão pedagógica e para antecipar a estruturação e a continuidade do estudo agora iniciado no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, in Campos, B.P. (Org.), *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, (pp. 21-30), Porto:INAFOP/Porto Editora;

- Alarcão, I e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica*. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Edições Cidine, 201-232.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, 2.^a edição revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, J. (2012). *Revista Portuguesa de Investigação* 12. Porto: UCP.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*, Lisboa, ACIME.
- Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clandinin, J. e Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. London: Sage, pp. 35-75.
- Coimbra, M. (2013). *Supervision and Evaluation: Teachers' Perspectives. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 5; March 2013*
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. *Diário da República, 1.ª série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007*
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação*. Edição nº1015, Porto, Edições Afrontamento.
- Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In E. Pajak & G. Firth (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. Indianapolis: Macmillan General Reference.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teacher's lives and experiences: Narrative inquiry into teaching. In D. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. London: Sage, pp. 357-382.
- Fernandes, P. (2011). Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do Ensino Básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(1), pp. 181-210. Belo Horizonte.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. 35ª Edição, São Paulo, Paz e Terra.
- Hohmann, Mary, Weikart, David, P. (2009), *Educar a criança*, Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;
- Huberman, M. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève.
- Leitão, A. e Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84. CIED - Universidade do Minho.

- Leite, C. e Fernandes, P. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação. Temas e Problemas*, (3), 203- 215.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, 33(3), 198-204
- Machado, J. (2011), *País que educam Professores que amam*, Lisboa, Marcador.
- Máximo-Esteves, L. (2008), *Visão panorâmica da investigação-acção*, Coleção Infância (vol.13), Porto, Porto Editora.
- Morgan, D. (1988). *Focus group as qualitative research. Qualitative research methods series, Vol 16*. London: Sage Publication;
- Nolan, J. e Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. New Jersey: Wiley.
- Nóvoa, A. (2008). *Percurso profissional e aprendizagem ao longo da vida*. In Oliveira-Formosinho, J. (2002), *A supervisão na Formação de Professores I – Coleção Infância*, Porto, Porto Editora.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Brasil: Papyrus Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME.
- Roldão, M. (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Saber (e) Educar*, (13), 171-184.
- Roldão, M. (2012). *Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa na escola? Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 7-28.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1, Universidade de Aveiro*.
- Sanches, I. (2001), *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*, Porto, Porto Editora.
- Santos, M. e Brandão, M. (2006). *A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenho do adulto na concretização deste processo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, Repositório Caderno de Estudos nº 7
- Stake, R. (2000). *The case study method in social inquiry*. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, Key texts* (pp. 19-26). London: Sage.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora Asa.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Educ. Soc.*, Campinas, vol 29, n. 105, p. 197-217 (consultado em 27/05/2013, <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>).
- Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1, Lisboa: ME.