

digital

# SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



*Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP*  
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto  
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal  
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt  
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8366-99-3  
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Um tempo de procura, encontro e celebração</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
1. <i>“Por que vale a pena lutar”. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência</i> Alexandra Carneiro	· 12 ·
2. <i>COPA – Colaborar para aprender</i> Ilídia Cabral e José Matias Alves	· 24 ·
3. <i>Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa</i> Eugénia Eduarda Ferreira Sousa e Silva	· 35 ·
4. <i>Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola</i> Rolando Correia Viana	· 49 ·
5. <i>Gestão escolar e sucesso educativo. A ação do diretor de turma</i> Joaquim Machado e Paulo Gil	· 61 ·
6. <i>A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade</i> Cristina Palmeirão	· 81 ·
7. <i>Como são descritos pelos professores os alunos de hoje? Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP</i> Luísa Trigo	· 95 ·
8. <i>Prevenir para não remediar: uma intenção, uma estratégia, uma ação</i> António Oliveira, Ana Sofia Azevedo e Tânia de Consciência Barros	· 109 ·
9. <i>Consultoria, currículo e cultura escolar em contexto TEIP. Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores</i> Fátima Braga	· 122 ·
10. <i>Diário de uma turma de 8º ano: escrita e gestão de vida do grupo</i> Manuela Gama	· 134 ·
11. <i>A Cultura que se (trans)forma</i> Cristina Bastos	· 149 ·
12. <i>A construção partilhada de um projeto educativo: caso prático</i> Carla Sofia Bernardo Costa	· 158 ·
13. <i>Como pode erguer-se uma escola no deserto?</i> Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral	· 167 ·

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PLURIDOCÊNCIA**  
**PLANOS DE AÇÃO REALIZADOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E DA**  
**MELHORIA DA ESCOLA**

Rolando Correia Viana<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente texto debruça-se sobre duas práticas entendidas como relevantes no plano de ação do Agrupamento de Escolas Rio Arade – a supervisão pedagógica e a articulação intra e interciclos. Estas duas vertentes estruturaram o plano de uma consultoria externa, centrada nas intenções de melhoria da qualidade educativa.

Apresenta-se, desta forma, um modelo de ação supervisiva, contextualizada à realidade do agrupamento, e um processo de implementação da pluridocência no 1.º ciclo do ensino básico - uma iniciativa votada à polémica e inovadora no seio das escolas portuguesas.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, articulação curricular, sucesso escolar, pluridocência.

**Abstract**

This paper focuses on two practices regarded as relevant in the action plan of Rio Arade Group of Schools - pedagogical supervision and school levels intra and inter articulation. These two strands structured the plan of an external consulting process, focused on the intention of improving educational quality.

It is then presented a model of supervision, contextualized in the reality of Rio Arade Group of Schools, and an implementation of specific teaching process in the 1st level of

---

<sup>1</sup> Consultor Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professor, Agrupamento de Escolas da Abelheira – Viana do Castelo.  
E-mail: vianarolando@gmail.com

basic education - an initiative voted on the controversial and avant-garde within the Portuguese schools.

**Key words:** pedagogical supervision, curriculum articulation, academic success, plural-teaching.

## **Introdução**

A integração no programa TEIP, assume a capacidade da escola se diferenciar dos outros, no alcance do objetivo primeiro - o de desenvolver com sucesso a aprendizagem dos seus alunos. O exemplo do Agrupamento de Escolas Rio Arade (Lagoa - Algarve), deu corpo ao seu plano de intenções com a operacionalização de várias medidas pedagógicas. Neste texto sucinto, salientam-se a supervisão e a articulação intra e interciclos. Duas áreas de intervenção sinalizadas nas intenções de melhoria, expressas nos diversos documentos estruturantes da gestão pedagógica. Estas vertentes, estruturaram o plano da ação de consultoria de proximidade, realizada no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto (UCP).

O Algarve está entre as zonas pedagógicas<sup>2</sup> que apresentam maior percentagem (28,2%) de agrupamentos de escolas identificados como sendo Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este dado indicia que esta região está marcada pelo insucesso escolar, pois este, constitui-se um indicador determinante na integração do programa TEIP (os restantes observados têm, em regra, o insucesso escolar por consequência). Contudo, os desígnios das intervenções que aqui se consideram, não importam apenas às escolas em contextos mais desfavorecidos. A supervisão e a pluridocência no 1.º ciclo são duas áreas que detêm a atenção de vastos estudos científicos mas, se a prática efetiva da primeira, no sistema educativo português, é ainda esporádica, a

---

<sup>2</sup> De entre os dez Quadros de Zona Pedagógica (QZP) atualmente definidos no território continental, o Algarve (QZP 10) é uma das regiões com maior percentagem de agrupamentos TEIP, sendo superada apenas pela região do Alto Alentejo (que corresponde sobretudo ao QZP 8) com 30% (N=40) de agrupamentos TEIP. Importa referir que de entre os 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da nossa rede de ensino público, 137 (16,9%) integram um programa TEIP. Fonte: Direção-Geral da Educação disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip>.

implementação da segunda, é uma iniciativa inovadora em Portugal. Estas considerações deveriam despertar o interesse da generalidade das escolas públicas pois, todas estão obrigadas à tónica de reflexão em torno dos processos que visam a melhoria das práticas.

A abordagem da supervisão pedagógica e o processo de pluridocência aqui visado, potenciador da articulação intra e interciclos no 1.º ciclo, são vertentes consideradas sensíveis: a supervisão, pela reconhecida dificuldade na implementação plena e consolidada; a pluridocência, pelo nível de investimento na gestão pedagógica e ação organizacional, que a implementação encerra.

### **Supervisão colaborativa, porquê?**

Parece necessário reconhecer que qualquer plano de ação que vise implementar a supervisão pedagógica, enferma ainda hoje, de constrangimentos e processos mal resolvidos em torno da Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Subestimar esta perceção traduzir-se-ia no reforço de barreiras e, conseqüentemente, no menor sucesso das ações visadas. Fernando Pinto (2015), aponta de forma clara, numa crítica sobre o processo de avaliação docente, o atual reflexo da cultura de incentivos suscetíveis de comportamentos orientados para a concorrência. Refere o autor:

Se à escola é exigido que seja competitiva, que seja capaz de superar as concorrentes (competitividade externa), é então necessário que os professores sejam eles próprios competitivos, que entrem em competição entre uns e outros (competitividade interna). (Pinto, 2015, p.84)

Em referencia à história recente dos inconstantes regimes de avaliação que se sucederam, e que o autor refere todos terem sido condenados ao fracasso, salienta ainda que:

A refinação deste mecanismo está na avaliação inter pares: a subjugação pela recíproca humilhação; a transformação da solidariedade profissional em

rivalidades interpessoais. (...) Pelo excesso de avaliação, neutraliza-se a autonomia e a autoridade que eles haviam conquistado (...). (idem, p. 86)

Os embaraços afetos à ADD, ainda bem presentes no meio educativo, implicam a ponderação acerca dos benefícios da proposta de uma ação supervisiva marcadamente distanciada da avaliação docente.

A consultoria realizada no agrupamento de Escolas Rio Arade (AERA), procurou desmistificar os preconceitos em torno da *supervisão*<sup>3</sup>, e obstar-se às perceções enviesadas que se manifestaram sensíveis.<sup>4</sup> As ações enfatizaram o enfoque no desenvolvimento profissional dos docentes. O docente inspirado pelos contributos da ação supervisiva, é um docente que luta contra a *crystalização* do seu potencial como profissional competente. O exercício da consultoria visou, neste contexto, a reflexão em torno de um plano de ação alicerçado na abordagem supervisiva do cenário clínico (concretização de práticas colaborativas e reflexivas interpares). Um enquadramento teórico que:

(...) atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e da na colaboração e entreajuda dos colegas. Não se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de “guerra-fria” entre supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre colegas (...). (Alarcão e Tavares, 2013, p.119)

Também complementado com o modelo ecológico (que considera o contexto da realidade complexa da escola e da comunidade educativa). A este respeito a autora Oliveira-Formosinho (2002) salienta a importância de interpretar os vários modelos para adequá-los às realidades envolventes. O modelo de supervisão colaborativa surge assim naturalmente e decorrente das reflexões realizadas. Uma abordagem considerada mais favorável ao cumprimento do objetivo de alargamento (progressivo) das práticas de supervisão.

---

<sup>3</sup> Reconhece-se a amplitude semântica do termo *supervisão* e a controvérsia do conceito na medida em que é cruzado por perspetivas teóricas que podem remeter significados e usos diferenciados (Roldão, 2012). Esta conceptualização alargada também é sublinhada por Isabel Alarcão e José Tavares (2013).

<sup>4</sup> Saliente-se, que apesar de enfatizar-se o potencial de desenvolvimento profissional da ação supervisiva, registaram-se declarações concretas sobre a suspeita, relativa à eventual utilização de registos documentais (das práticas de supervisão em curso) para processos futuros no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

## **Da supervisão colaborativa à co-observação entre pares**

Nesta perspetiva mais holística, onde se procurou integrar práticas reflexivas interpares e colaborativas, ao contexto e especificidades da escola, sublinha-se a adoção da terminologia *co-observação entre pares*. Esta nomenclatura ganhou relevância no contexto, sobretudo porque suprime as conotações de poder nas relações sócio-profissionais. Assim, a co-observação entre pares, implementada numa fase prévia com os docentes de um único órgão departamental, foi proposta de forma flexível e voluntária, visando o alargamento progressivo aos docentes dos restantes departamentos curriculares.

A co-observação entre pares, neste contexto, tende a apreciar os registos de menor êxito profissional, como sendo contributos e oportunidades para o desenvolvimento de boas práticas na escola. Reconhece na identificação das lacunas, um passo fundamental para mais sucesso. Como sublinha Robinson (2010, p.27), “(...) se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original.” O erro importa, no sentido em que não deve ser subestimado, mas interpretado para constituir-se um recurso na construção do conhecimento. Além da oportunidade de correção, o erro estimula a diversidade e a evolução.

A par destas considerações, foram sugeridos pressupostos que, Alarcão e Tavares (2013, p.123), apresentam como estruturantes no modelo de supervisão clínica e que a seguir se destacam:

- Vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- Certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Uma organização de horários compatível, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreajuda.

Regista-se ainda, a proposta colocada à ponderação das lideranças (de topo e intermédias) relativa à viabilidade de se implementar a co-observação entre pares, não apenas a nível intra departamental, mas também a nível interdepartamental. Uma possibilidade cujo principal intuito é o de minorar as resistências e reforçar uma *práxis*

que incremente no agrupamento a estratégia reflexiva. Esta abordagem tem por base sobretudo a socialização em contexto<sup>5</sup>, e portanto, ultrapassa as fronteiras disciplinares e os limites da sala de aula. O investimento nesta modalidade mais partilhada contribui, também, para a perceção global e mais assumida do desempenho da escola.

### **Da co-observação entre pares à consciência do desempenho coletivo**

A co-observação entre pares, quando comprometida com o modelo de supervisão colaborativa (conforme se procurou consolidar no Agrupamento de Escolas Rio Arade), reclama das interações dos professores, a perceção da qualidade educativa prestada pela escola. Da análise da melhoria dos processos e dos resultados educativos, emergem argumentos com base na monitorização dos resultados obtidos face aos resultados esperados. Toma-se como exemplo, o exercício concreto de análise entre os resultados escolares obtidos numa turma (que usufruiu de um conjunto de apoio contínuo durante cinco anos de escolaridade) e os resultados obtidos, no mesmo ano em referência, pela totalidade dos alunos do agrupamento (que não obteve essa tipologia de apoios educativos). A análise destes dados, enquadrados na reflexões da co-observação entre pares, impõe leituras, ainda que não concensuais, acerca das circunstâncias e condicionantes dos recursos alocados. Permite a recolha e a perceção de dados, que promovem o exercício crítico acerca das linhas de orientação educativa. Vemos assim, estendido o debate à missão do projeto educativo da escola, aos programas, objetivos e metas da organização.

### **Da monodocência à pluridocência - mais articulação curricular**

A transição do modelo de monodocência para a pluridocência no 1.º ciclo, proporcionou mais oportunidades de articulação curricular, quer vertical, quer horizontal. Mais oportunidade de aprofundamento, complementaridade e trabalho colaborativo. Estas conclusões percecionam-se das afirmações de Machado e Cruz (2014), quando, numa referência as atividades de enriquecimento curricular, reconhece que com a

---

<sup>5</sup> Rui Canário (2005) assevera a importância da dimensão social no contexto de trabalho defendendo que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor.

pluridocência “são proporcionadas condições para incremento efetivo das áreas de expressão” (idem, p.183).

A implementação da pluridocência no AERA, decorreu do exercício de autonomia pedagógica,<sup>6</sup> assegurada pelo Despacho Normativo n.º6/2014. A intervenção distinguiu-se pela tónica de mudanças arrojadas, constituindo um exemplo de liderança pedagógica na ação preventiva. Com base no plano das intenções de melhoria, a Direção do Agrupamento ponderou as oportunidades e constrangimentos das mudanças organizacionais a operacionalizar. Assim, foi visada a superação das dificuldades nas áreas de matemática e português (dificuldades verificadas no ingresso dos alunos no 2.º ciclo). As alterações foram significativas e submeteram-se, entre outras condicionantes, à gestão das turmas, às características do quadro docente e à vontade expressa pelos professores envolvidos.

O modelo de pluridocência delineado, teve incidência sobretudo no 4.º ano de escolaridade, onde os alunos puderam usufruir de diversos professores especializados ou de professores mais vocacionados em determinadas áreas (com vínculo aos 1.º ou 2.º ciclos). Esta gestão dos recursos, capitalizou as especificidades dos docentes que asseguraram, a par da disciplinarização, a articulação curricular. Aos docentes foram atribuídas as turmas para lecionarem, em exclusividade e onde foi possível, as respetivas áreas (matemática e português, expressão plástica e física-motora, expressão musical e dramática e inglês - na oferta complementar).

### **As representações realizadas sobre a pluridocência no 1.º ciclo**

O exercício de consultoria procurou estimular a reflexão sobre as fragilidades e benefícios do modelo de pluridocência implementado. À direção do agrupamento foi apresentado o desafio da participação nos *Encontros InterTEIP* da UCP,<sup>7</sup> uma oportunidade para avaliar o modelo de intervenção. Neste contexto, foi produzida uma apresentação em vídeo, que visou o registo dos depoimentos decorrentes das entrevistas

---

<sup>6</sup> O Despacho Normativo n.º6/2014, de 26 de maio, reforça mecanismos de autonomia pedagógica e organizativa e viabilizou o que se consideram importantes mudanças, nomeadamente no 1.º ciclo, com o incremento da articulação do trabalho colaborativo e a permuta de disciplinas.

<sup>7</sup> O trabalho produzido visou a divulgação das boas práticas do agrupamento com a participação nos *Encontros InterTEIP's - Uma rede de redes/Mais des envolvimento, mais aprendizagem*, na sessão realizada no dia oito de abril de 2015 promovida pela UCP.

realizadas para reconhecer as representações da comunidade educativa acerca do modelo pedagógico e organizacional implementado. Participaram no inquérito por entrevista professores, encarregados de educação e alunos, que protagonizaram ao nível das respetivas responsabilidades, a experiência da pluridocência.

As questões consideradas nas entrevistas realizadas, centraram-se na avaliação do contributo da pluridocência relativamente:

- Ao trabalho colaborativo e à articulação ao nível do 1.º ciclo;
- Aos benefícios na ingressão dos alunos no 5.º ano de escolaridade;
- A eventuais constrangimentos nomeadamente na relação entre docentes;
- Às aprendizagens dos alunos;
- Ao nível da mudanças de práticas e da relação entre alunos e professores.

Ressalva-se que os procedimentos subjacentes à recolha dos dados (das entrevistas), não visaram padrões de rigor científico inerente a um estudo. Pelo que, as inferências que se seguem são procedentes dos testemunhos registados, sem qualquer análise de conteúdo formal e sem interpretações estatísticas. Contudo, é possível referir que as respostas dos inquiridos revelaram ser consensuais e muito satisfatórias em todos os domínios observados.

Os docentes consideraram que a pluridocência incrementou:

- a articulação de conteúdos entre ciclos;
- o trabalho mais rigoroso na elaboração das planificações, a preparação de aulas e materiais;
- a uniformização da linguagem;
- o contributo para a evolução das aprendizagens;
- a consolidação de conteúdos;
- a reformulação de estratégias e a superação de dificuldades.

Os Encarregados de Educação, por seu turno, referiram alguma apreensão inicial, mas reconheceram a mais-valia da pluridocência, relevando:

- o reforço especializado das atividades curriculares;
- a maior disponibilidade de apoio aos alunos;
- a satisfação dos respetivos educandos perante as mudanças pedagógicas a que foram submetidas.

Os alunos manifestaram:

- satisfação em ter vários professores;
- mais confiança perante a transição para o 2.º ciclo.

Em síntese, os depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas, apontaram para o impacto muito positivo do modelo de pluridocência e perspetivam a melhoria da qualidade de ensino, bem como, a transição beneficiada dos alunos para o 2.º ciclo.

Importa neste contexto salientar que a antecipação da pluridocência ao 1.º ciclo, deverá minimizar o impacto decorrente da transição dos alunos para o ciclo subsequente, não só pelo número de docente envolvidos na aprendizagem do aluno, mas também pelo nível do grau de exigência nas diferentes áreas disciplinares (a dinâmicas disciplinar implica mais objetividade em torno dos conteúdos específicos), pelo nível do desempenho de autonomia, organização e responsabilidade.

Quanto ao domínio da afetividade, muitas vezes declarado sensível e relevante no 1.º ciclo, afirma Magalhães (2007), que a monodocência facilita o estreitamento afetivo entre o professor e o aluno. Piaget (1996), assevera a importância das interações sociais para o desenvolvimento da inteligência humana. Contudo, a afetividade, alegadamente diminuída pela pluridocência, não será um domínio exclusivo do modelo monodocente. Salienta-se a respeito, que a socialização, os intercâmbios emocionais/afetivos decorrentes das interações sociais entre professores e alunos do AERA não manifestaram constrangimentos. Julga-se que ninguém poderá garantir que o grau de afetividade ou a postura afetiva estabelecida no 1.º ciclo sejam apenas ónus da circunstâncias da monodocência.

## Conclusões

Entre desafios e incertezas que propiciam a controvérsia, a escola adapta-se aos contextos culturais, sociais e políticos. A supervisão pedagógica e a pluridocência no 1.º ciclo, são áreas que merecem o enfoque dedicado. Nem tanto pela sinalização no âmbito do plano da consultoria, mas pelo enquadramento conceptual e pedagógico que encerram, pelos processos e soluções que viabilizaram, na prática e em contexto, apesar de algumas respostas manterem-se suspensas.

A Co-observação entre pares, interpretada como supervisão colaborativa, não encontrou uma inspiração alargada, nem como mote para o desenvolvimento profissional democratizado. O processo de alargamento do modelo de supervisão a todos os órgãos departamentais do Agrupamento de Escolas Rio Arade será progressivo. A ação da consultoria externa fez emergir no contexto, conotações enviesadas do processo supervisivo que se julgam agora minoradas. Apelar-se-á no entanto, a alguma resiliência para garantir este percurso, ainda que, reformulado na forma e no ritmo.

A implementação da pluridocência no 1.º ciclo do ensino básico constitui, um exemplo do exercício de autonomia e gestão pedagógica. Considera-se uma boa prática, que deveria *contaminar* a rede pública dos agrupamento de escolas/escolas não agrupadas. Os resultados apreciados revelaram qualidades nas interações estabelecidas entre os envolvidos. Ficou manifestamente demonstrado, o reforço pedagógico e organizacional implicados também, na articulação inter e intraciclos. A antecipação da pluridocência ao 1.º ciclo, foi bem aceite pela comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Rio Arade. Assim, veem-se consolidadas as expetativas muito positivas relativamente a resultados na qualidade das aprendizagens.

Por último, referir que se reconheceu, no exercício da consultoria realizada, o esforço gratificante de cooperação claramente manifestado pelos protagonistas dos desafios apresentados. Como refere José Pacheco (2008), o discernimento sobre o conhecimento e a educação corresponde às perceções que cada um de nós faz dos processos de educação.

Referir ainda, acerca da controvérsia e incerteza, que a supervisão e a pluridocência no 1.º ciclo, constituem ações estratégicas em domínios de intervenção muito distintos. Contudo, nestas ações coexiste pelo menos um tronco comum que julgo merecer

destaque - o investimento na afirmação de que o professor não está destinado a trabalhar sozinho. Como assegura José Matias Alves (2012), a sala de aula como *jardim secreto a preservar* é uma ilusão.

### **Referências Bibliográficas**

Alarcão, I.; Tavares, J. (2013). Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alves, J. M. (2012). Tecendo os Caminhos da Melhoria dos Processos e Resultados Educativos. Das Ilusões Nefastas às Utopias Gratificantes. Revista de Investigação Educacional, vol. 11, Porto: Universidade Católica Editora, pp.7-27.

Canário, R. (2006). O que é a Escola? Um olhar sociológico, Porto: Porto Editora

Machado, J.; Cruz, A. (2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Currículo sem Fronteiras, vol. 14, n.1 (pp. 173-191). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/machado-cruz.pdf>

Magalhães, O. (2007). A especialidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º CEB. In Leite, C. (Org.). Escola, Currículo e Formação de Identidades. (pp.51-72). Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I, da sala de aula à escola. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora

Piaget, J. (1996). Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. São Paulo: Vozes.

Pinto, F. (2015). Ensino, Setor (Sempre) em Crise. In Pinto, F. (coord.), et. al. Educação, História e Políticas. (pp. 37-95). Lisboa: Edições Piaget

Robinson, K. (2010). O Elemento. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? Revista de Investigação Educacional, vol. 12, Porto: Universidade Católica Editora.