

e-book

COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

ESCOLAS, PROJETOS
E APRENDIZAGENS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO



Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens
Coordenação · JOAQUIM MACHADO & JOSÉ MATIAS ALVES
Autores · ALEXANDRA CARNEIRO, ANTÓNIO OLIVEIRA, CAROLINA CASTRO,
ILÍDIA CABRAL, ISABEL ALARCÃO, JOAQUIM MACHADO, LUÍSA RIBEIRO TRIGO,
MANUELA GAMA, MARIA DO CÉU ROLDÃO, NATÉRCIO AFONSO.

© 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 · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-78-8

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Políticas de governação e liderança das escolas</i> Natércio Afonso	· 08 ·
<i>Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão</i> Isabel Alarcão	· 22 ·
<i>Para que serve a supervisão?</i> Maria do Céu Roldão	· 36 ·
<i>Observação de aulas em parceria – Reflexão retrospectiva</i> Alexandra Carneiro	· 48 ·
<i>Área de Desenvolvimento Individual – Entre a vida emergente e a morte decretada: uma história de insensatez política</i> Ilídia Cabral	· 54 ·
<i>Entre o Estudante, o Aprender e o Estudar no Século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias</i> Luísa Ribeiro Trigo	· 68 ·
<i>A escola e as diferenças – Os Cursos de Educação e Formação</i> Carolina Castro e Joaquim Machado	· 85 ·
<i>Redesenhar, reorientar, reajustar: Marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto</i> António Oliveira	· 100 ·
<i>Frequentar a escola pode ainda ser fascinante</i> Manuela Gama	· 110 ·

Para que serve a supervisão?

Maria do Céu Roldão¹

Introdução

Falar de supervisão tem vindo, estranhamente, a ganhar muito espaço no discurso das escolas e professores, e nos próprios documentos normativos. Estranhamente porque, ao mesmo tempo, tem diminuído persistentemente, nas universidades, a procura de pós-graduações neste campo, sendo que algumas delas (Aveiro, Minho, Católica, entre outras) produziram diplomados, nomeadamente com mestrado, neste domínio durante pelo menos duas décadas. Contudo, em qualquer inquirição breve a grupos de professores ou em qualquer análise de contextos escolares, documentadas em numerosas teses e projetos de investigação, se verifica a quase ausência de quaisquer dispositivos de supervisão – fora da formação inicial ou de situações de avaliação impostas normativamente – com exceções que se assinalam.

Tratar-se-á da habitual tendência para a apropriação discursiva de conceitos que acabam por substituir a realidade? Ou da tentativa de resposta a avaliações externas que têm assinalado em muitos casos a necessidade de mobilizar esse dispositivo para melhoria das escolas?

Num caso ou noutro, pode constatar-se que, por razões socio-históricas que são clarificadoras, ainda é porventura muito incipiente ou marginal o lugar da supervisão nas culturas da escola e dos professores. A história do conceito e seus usos funcionais, apoiada nos respetivos referentes teóricos, ilumina o facto de que parte desta dificuldade resulta de que a supervisão se associou muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, o que gerou alguma da “relutância” dos professores e escolas (Mosher e Purpel, 1972) que a investigação documenta face a processos supervisivos (Roldão, 2012).

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Conhecimento e ação – a joia da coroa de um desempenho profissional

Retomando quadros teóricos associados a modelos de supervisão de matriz humanista, clínica e ecológica (Alarcão e Roldão, 2008; Vasconcelos, 2009) ou mais especificamente de matriz emancipatória (Vieira e Moreira, 2010), a supervisão constitui-se, em todos eles, como um *dispositivo processual de melhoria e desenvolvimento, acompanhado ou participado*.

Coloca-se assim o foco central da supervisão pedagógica, na perspetiva que defendemos, na sua valia como dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado. Assenta esta afirmação de utilidade e necessidade no reconhecimento de que a ação docente transporta na sua tradição e cultura uma fortíssima componente individual e solitária no que ao exercício da função de ensinar se refere, sedimentada numa gramática escolar desatualizada face à realidade da educação no período pós-massificação escolar.

O facto de exercermos a docência, ao longo de uma vida, em modos solitários, impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados, como é prática em outras profissões que se exercem numa lógica mais grupal e pragmática, como as da saúde, por exemplo. Esse modo individual de organização do trabalho que é o nosso persiste e está naturalizado na cultura: damos aulas sozinhos, ao longo dos anos todos da nossa vida, seja no 1º ciclo ou na universidade. Mesmo se falamos de partilha constantemente – outra das palavras “mágicas “ que operam como substituto e ocultador da realidade, parafraseando Bachelard, na sua análise de “obstáculos epistemológicos “ face ao conhecimento (Bachelard, 1986) – ela fica fora do reduto da sala de aula, que se constitui e se reproduz em gerações sucessivas, como o “jardim secreto” da prática de desenvolvimento do currículo, na expressão muito citada de Ivor Goodson (2008).

A supervisão configura assim, na sua perspetiva desenvolvimentista, um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores. Tal transformação não é uma simples deriva experimentalista, como algumas leituras simplistas tendem a assumir: corresponde a novas e reais necessidades da sociedade face à escola, às quais esta não tem conseguido responder satisfatoriamente. Se se pretende de facto cumprir um mandato de equidade na garantia de educação de qualidade para todos, e se essa demanda se sustenta não só na conceção democrática, que aqui subscrevo, como também nas próprias necessidades de *upgrading* e qualificação requeridas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento económico, então

importa pensar de novo os *comos* e os *para quês* da organização da escola e do trabalho dos professores. Ignorá-lo, mesmo quando se implementam com grande empenho inúmeros programas de melhoria, apoios de discriminação positiva face ao insucesso, tentativas de melhoria da qualidade e/ou exigência conceptual do conteúdo dos currículos, compromete a ação. Nada disso transformará estruturalmente a situação de ineficácia relativa da escola (e não tem transformado) enquanto a lógica e a organização do trabalho de ensinar que à escola cabe, não for ela mesmo reconvertida em modos mais eficazes e adequados à população que hoje e no previsível futuro será a "cliente" da escola – todos os cidadãos.

Conceito de supervisão em uso

Para a explicitação do conceito de supervisão que aqui se convoca, retomaremos a abordagem de Alarcão e Roldão num trabalho que integrou, entre outros, dados de um estudo empírico sobre supervisão num curso de formação inicial desenvolvido pela autora deste artigo. A síntese desses resultados expressa bem a apropriação do conceito que as próprias autoras subscrevem:

"O supervisor é, segundo os sujeitos deste estudo, "alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora", alguém que proporciona "aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didáctico", alguém que "sabe abanar quando é preciso", alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Finalidade: A essência da supervisão aparece (descrita pelos sujeitos) como a função de **apoiar** e **regular** o processo formativo. Assim, prepara para:

- a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;

- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experiencição de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas

Estratégias

Encontraram-se referências a estratégias de demonstração, atuação, observação, reflexão analítica e crítica, envolvimento em projetos, avaliação, organização de dossiers e portfolios, em situações de acompanhamento personalizado e em grupo com forte presença de questionamento crítico e feedback formativo.

O *feedback* sobressai como essencial ao apoio e à regulação. Já foram feitas referências à importância atribuída pelos formandos ao feedback sobre as suas reflexões escritas e à tentativa de identificar tipos de feedback utilizados: *questionamento como pedido de esclarecimento; questionamento crítico ou estimulador; apoio/encorajamento; recomendação; síntese/balanço; esclarecimento conceptual e teórico*” (Alarcão e Roldão, 2008, pp 25-26).

Objeto da supervisão – a ação de ensinar

A primeira questão que se coloca ao desenho de dispositivos supervisivos situa-se a montante e tem a ver com o próprio objeto da supervisão. Supervisiona-se o quê? Com que fins?

É justamente nesta clarificação do objeto que assumem centralidade o **desempenho profissional** e o **conhecimento profissional** que se requer para fundamentar esse desempenho. Estas dimensões absolutamente centrais são muitas vezes abordadas de forma impressionista como se existisse uma forma de ensinar “natural” que se aprecia como boa ou menos boa em função de perceções subjetivas. Ou como se bastasse estudar o envolvimento organizacional, sociológico ou formativo para compreender o processo de ensino – tomado como coisa certa que todos sabem o que é. Estas representações simplistas de uma atividade social são por via de regra pré-profissionais, agarradas ainda ao senso comum que obstaculiza um olhar mais científico sobre o ato de ensinar que permita a sua melhoria sustentada. O próprio professor que frequentemente se autoexamina, manifesta muitas vezes dificuldade em ser mais analítico e situar com algum critério as zonas a

carecerem de melhoria ou as mais bem sucedidas, bem como na identificação e procura de conhecimento que as sustente.

Este conhecimento profissional do professor é assim muitas vezes assimilado a conhecimento “prático” o que está muito distante do tipo de saber que se requer de um profissional, mesmo se o seu desempenho se constitui como uma prática socialmente identificável, de natureza analítica, teorizante e questionadora, de que resultará desejavelmente uma melhor prática.

Mas o conhecimento de um profissional (Rodrigues,1997; Roldão, 2007) não se acomoda no “saber como se faz” próprio do “prático” ou mesmo do “técnico” – este com alguma especialização funcional. Antes exige saber fazer porque se sabe como se faz e sabe analisar o como faz.

No sentido de clarificar esta zona concetual mobiliza-se aqui um texto da autora produzido noutra sede relativo à função e conhecimento do professor quando visto como um profissional (Roldão, 2010, pp. 4-6). A explanação do tipo de componentes do conhecimento profissional adiante exposta é subsidiário da teorização de Lee Shulman (1987):

“Ensinar – assume-se como a ação intencional, sustentada por saber específico, que consiste em *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1998). É esta função que requer e legitima a existência e necessidade social de um grupo distinto de profissionais – os professores.

O **conhecimento profissional do professor**, necessário para ensinar, é complexo e compósito (Roldão, 2007). Requer a articulação e uso integrado das dimensões seguintes: conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada **ato pedagógico** singular – cada situação de ensino.

A **operacionalização de um ato profissional** (o ato pedagógico, ou o ato médico, por exemplo) é passível de ser analisada com rigor se se concretizarem de forma clara, em ações observáveis e analisáveis (Ver Quadro) as diferentes dimensões implicadas em ensinar: planear/conceber; realizar; avaliar e reorientar). As operacionalizações responderão à questão: em que se traduz, por exemplo, a ação de planear o ensino? Ou de a avaliar? Que faz um docente que revela o modo como desenvolve esta dimensão? Que precisa de saber para a fazer com segurança? E o mesmo para todas as outras” (Roldão, 2010, p. 4)

Operacionalizando o objeto da supervisão – a ação de ensinar – na mesma publicação (que se destinou a sustentar um processo formativo de tutores no contexto do ano probatório) Roldão (ibidem) propõe o seguinte esquema, em que se ensaia a operacionalização do ato de ensinar nas suas dimensões-chave – conceber, desenvolver e avaliar/reorientar –, operacionalizada em descritores, e referenciada a componentes do conhecimento profissional a convocar, ilustradas com alguns exemplos possíveis.

DIMENSÕES DA ACÇÃO DE ENSINAR – PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO

ESQUEMA DE TRABALHO – ponto de partida

Responsável: Maria do Céu Roldão

ACÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINAR – DIMENSÕES	OPERACIONALIZAÇÃO	CONHECIMENTO PROFISSIONAL MOBILIZADO
Conceção	<p>Concebe a ação de ensinar tendo em vista as metas visadas.</p> <p>Planifica as ações de ensino de forma sustentada, científica e didaticamente.</p> <p>Planifica as ações de ensino no quadro dos vários níveis de decisão curricular.</p> <p>Concebe o planeamento da ação de forma estratégica em relação à análise de cada situação dos alunos e seu contexto.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados. ✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos. ✓ Saber procurar/pesquisar. ✓ Saber planejar/planificar. ✓ Saber realizar/utilizar/refazer materiais de trabalho. ✓ Saber antecipar hipóteses. ✓ Saber prever alternativas. ✓ Saber conceber os modos e registo de avaliação para a situação.
Operacionalização	<p>Organiza adequadamente as estratégias de ensino.</p> <p>Desenvolve as aulas como situações de trabalho orientadas para construir conhecimento.</p> <p>Gere os passos da ação em aula no sentido da eficácia da aprendizagem.</p> <p>Comunica com rigor e sentido do interlocutor.</p> <p>Desencadeia e gere intercomunicação e interações multidireccionais.</p> <p>Orienta as tarefas propostas, promovendo a possibilidade real de autonomia e participação dos alunos.</p> <p>Diversifica tarefas de acordo com</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados. ✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos. ✓ Saber organizar/gerir ações, espaços e tempos. ✓ Saber regular e ajustar o desenvolvimento da ação. ✓ Saber analisar os sinais verbais e não verbais da reação dos alunos. ✓ Saber comunicar/criar linhas de comunicação. ✓ Saber gerar, controlar, interpretar e resolver as interações entre e com alunos. ✓ Saber liderar/orientar o desenvolvimento da ação – sua e dos alunos. ✓ Saber aproveitar os contributos/saberes

	a análise do contexto, ou da evolução da ação	expressos nas tarefas ou nas reações para as finalidades de aprendizagem visadas. ✓ Saber avaliar/reorientar tarefas, segundo a aprendizagem efetivamente alcançada no decurso da ação.
Avaliação	<p>Analisa a acção desenvolvida segundo critérios.</p> <p>Relaciona a sua avaliação com evidências que obteve.</p> <p>Explica, com hipóteses fundadas, os pontos fortes e fracos da sua ação, relacionando-os com ao contexto individual e grupal.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber reconhecer os níveis de consecução da ação – situando-as nos passos do desenvolvimento curricular. ✓ Saber identificar evidências da aprendizagem dos alunos/organizar registos simples. ✓ Saber situar os pontos/momentos fortes e fracos da ação – explicar as possíveis razões como hipóteses (para a verificação). ✓ Saber avaliar o grau do sucesso da aula num modo quantitativo, baseado em critérios qualitativos prévios.
Reorientação	<p>Situa/identifica as necessidades de retoma, reforço, reorientação de parte ou de toda a ação desenvolvida, ou em curso – para diferentes grupos de sujeitos.</p> <p>Estabelece as ligações entre os diferentes momentos da ação desenvolvida, em relação com as necessidades de reorientação, reforço, aprofundamento ou completamento.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber reorientar uma atividade no interior da ação face a sinais provenientes dos alunos. ✓ Saber aproveitar os contributos/saberes expressos nas tarefas ou nas reações para fundamentar a reorientação ou retoma. ✓ Saber reforçar/modificar, aprofundar o que foi ensinado, em planeamento subsequente.

Fonte: Roldão, 2010, pp 5-6

O processo superviso em ação

A referida falta de familiaridade com práticas de supervisão na vivência quotidiana de professores e escolas - que julgamos deveria ser incorporada de forma participada nos dispositivos regulares do quotidiano de trabalho - afigura-se sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade.

Os espaços institucionais podem ser os existentes – departamentos, secções, conselhos de turma, ... – ou outros criados de acordo com a visão e a opção de cada coletivo. Nenhuma vantagem poderá advir da uniformização destes eventuais dispositivos a criar. Bem ao contrário, a sua conceção e desenvolvimento serão produtivos na medida em que se ajustarem às especificidades das situações.

No sentido de clarificar passos que são essenciais a um processo superviso, assinalam-se algumas vertentes a ter em consideração:

1. *Co-construção pelos intervenientes de um referencial para análise do desempenho*

Que áreas estão em causa na ação de ensinar?

Como se manifesta o que um professor faz/deve fazer em cada área? (descritores)

Que critérios emergem do trabalho observado como necessários à melhoria?

Como referenciar, de forma útil, a especificidade de cada situação dos aprendentes?

2. *Modalidades possíveis*

Rotação de pares que se supervisionam mutuamente, trocando de papeis, com o mesmo referencial:

Grupo de professores com um (ou mais) supervisor

Passagens breves dos supervisores nas aulas de vários supervisionados e vice-versa – discussão naturalista – metodologia designada por *Classroom Walkthrough* (Kachur, Stout e Edwards, 2012).

Observações e preparação de discussão de aspetos focados, no campo dos descritores globais da ação docente (p.e. diferenciação de tarefas; comunicação na aula; organização de problemas para matemática...)

Trabalhar juntos no longo termo (um grupo, um departamento, um conselho de turma ou equipa de docentes) – dimensão processual.

Garantir o pré e o pós observação no âmbito do processo supervisivo.

Discutir o trabalho – sempre.

Aperfeiçoar a docência dos mesmos conteúdos, retomados, após supervisão, por outro ou o mesmo docente, incorporando os contributos de cada aula analisada – “*lesson studies*” (Elliott, 2012).

3. Dimensões organizativas

Temporalidade longa do processo: múltiplos encontros – foco no planear, no realizar, no avaliar e reorientar as estratégias de ensino e a organização do trabalho.

Necessidade de registos com utilidade para uso - feitos a partir da observação pelos participantes, partilhados em discussão

Construção de referentes comuns (que se entende por...que critérios para..) – Discussão destes descritores sempre prévia a qualquer observação.

Organização de espaços e calendarização para debater todo o processo, e para retorno dos feedbacks mútuos.

4. Pistas para organização de registos

Partir das descrições naturalistas – seu confronto e discussão.

Identificar as dimensões de ensinar que estão presentes – estabelecer uma primeira base de registo.

Organizar exemplos de cada dimensão a trabalhar, a partir da experiência analisada.

Elaborar uma estrutura-base de registo, com descrição de elementos e espaço para notas.

Discussão comum dos registos de encontros supervisivos (acertados com o referencial, que daqui vai resultando).

Uso permanente dessa base nas discussões – seu ajustamento.

5. Elementos promotores de uma supervisão eficaz em contexto colaborativo

Convergência conceptual.

Acordo na definição de objetivos.

Gestão partilhada

Antecipação de ganhos individuais e comuns (Tripp , 1989, cit. in Alarcão e Canha, 2013)

6. *Operacionalização – algumas questões face a cada prática de ensino observada ou analisada*

O que faz? Com que finalidade? (descrição/discussão da intencionalidade).

Como faz? O professor usa uma/várias estratégias para fazer os alunos aprender?

Qual/quais? (desenvolvimento do ensino, estratégia)

Como se exprime na aula? Como organiza a interação? Com quem, de quem para quem?
(comunicação)

Porque faz assim? Como legitima e explica as suas escolhas? (Descrição/discussão
analítica da ação e do pensamento do professor – interrogação da teoria do professor)

Como gera e gere dispositivos de regulação e avaliação do aprendido (regulação e
reorientação)

Como analisa a sua ação? Com que grau de mobilização de conhecimento/profissional?
(auto-análise).

Concebida como um dispositivo de enriquecimento, a supervisão pode constituir-se como um elemento poderoso de melhoria, nas mãos dos professores. Para isso importa mobilizar e construir conhecimento, nos contextos de trabalho, tornando as escolas lugares onde se desenvolvem os profissionais de ensino e se produz e regula o seu conhecimento.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008) *Supervisão- Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª ed. Mangualde: Pedagogo.

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto Editora, Coleção Nova CIDINE.

Bachelard, G. (1986). *La Formation de l'Esprit Scientifique*. (13ª ed.). Paris, PUF.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora

Elliott, J. (2012). Meet the editors of... *International Journal for Lesson and Learning Studies* . *An interview with: Professors John Elliott and Lo Mun Ling*.

Kachur, D., Stout, J. e Edwards, C. (2012) *Classroom Walkthroughs to Improve Teaching and Learning*. NY: Eye on Education.

Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: a Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rodrigues, M.L.(1997) *A Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.

Roldão, M.C. (2007) Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, Jan-Abril. Vol.12, nº 34, 94-103.

Roldão, M.C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Situações de Formação, brochura nº 1. ME e Universidade de Aveiro: Apoio ao lançamento do ano probatório, 2009. ISBN: 978-972-789-315-7

Roldão, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria : uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12/2012: 7-28.

Shulman, L. (1987) . Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14

Vasconcelos, T.(2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências* . Lx IPLx e Edições Colibri

Vieira e Moreira (2010) *Supervisão e avaliação do desempenho docente - para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP