

Ricardo, Luís; Susana Henriques; Filipa Seabra (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática, In Rita Cadima; Isabel Pereira; Hugo Menino; Isabel Dias; Hélia Pinto (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*, Leiria: ESECS – IPL, 101-108 (Edição Digital) (ISBN: 978-989-95554-9-5)

https://dl.dropbox.com/u/4602618/IPCE_7junho.pdf

Supervisão pedagógica: teoria e prática

Resumo

Pretende-se com esta reflexão contribuir, de algum modo, para a clarificação do conceito supervisão pedagógica procurando retirar-lhe a carga depreciativa que o termo comportava. A importância da sua implementação numa forma aceite pelos agentes envolvidos também será aqui exaltada onde tentaremos destacar as vantagens que tem na construção de uma escola sustentável. Revisitaremos a emergência do conceito bem como as suas características, onde abordaremos as suas principais ações e a sua indissociável relação com a liderança.

Palavras chave: escola reflexiva, liderança intermédia, supervisão pedagógica.

Abstract

With this reflection we intend, somehow, to contribute to the clarification of the concept of pedagogical supervision trying to remove the depreciatory weight it may suggest. The importance of its being implemented with the agreement of all the parties involved will also be exalted here and we will try to highlight its advantages in building a sustainable school. We will approach the emergence of the concept and its characteristics, by presenting its main activities as well as its inseparable relationship to leadership

Keywords: intermediate leadership, pedagogical supervision, reflective school.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do conceito supervisão pedagógica ser usado há já várias décadas somos propensos a crer que ainda não está devidamente implementado nas escolas portuguesas nem devidamente compreendido. Esta nossa dúvida é suportada pela conotação negativa que lhe era atribuída e pela falta de formação que muitos dos atuais supervisores possuem (Benavente, 1999; Marques, 2008; Canas, 2011) para poderem assumir o cargo na sua plenitude levando-os a não serem reconhecidos como tal pelos seus supervisionados. É importante percebermos que a supervisão pedagógica pode ser perspectivada em duas áreas distintas de aplicação: a (1) dirigida a candidatos a professores na sua formação inicial (ou no seu período probatório); e a (2) dirigida a professores já em carreira (Alarcão & Tavares, 1987). Assim, na escola atual, pode vislumbrar-se na relação existente entre (a) o orientador do estágio e o respetivo candidato a professor, (b) entre o coordenador pedagógico e o professor do seu departamento¹ e (c) entre o avaliador interno e o professor avaliado (uma vez que o avaliador interno e o coordenador pedagógico podem não ser a mesma pessoa - DR nº26/2012). Parece-nos que, formalmente, são estas as relações privilegiadas onde poderão existir ações supervisivas nas escolas, não negando no entanto a existência de outras relações mais informais de supervisão, designadamente, no âmbito de processos de autosupervisão.

A supervisão pode então ser entendida: como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; como uma visão com capacidade de previsão; e como uma retrovisão (Stones, 1984, cit. Vieira, 1993). Ao longo do tempo, o conceito tem assumido conotações relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo, ou a avaliação. Esta visão restrita tem vindo a ser complementada por outras que incluem a partilha de experiências e reflexões entre professores, com vista ao desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares, 1987) ou ainda perspectivas dinâmicas que abrangem toda a organização apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente (Alarcão & Tavares, 2003).

Procuraremos assim, nas linhas seguintes, entender as motivações da emergência da supervisão pedagógica bem como perspetivar as formas de como se pode implementar dum modo funcional nas escolas portuguesas. Não podemos, por estes motivos, deixar de referir as suas características e exaltar a importância que nos parece ter na sustentabilidade de escolas eficazes bem como relacioná-la com o conceito de liderança, pois, parece-nos que não os podemos separar.

2. EMERGÊNCIA E VISÕES DO CONCEITO

¹ Contemplamos também a possibilidade, neste ponto, de existirem subestruturas curriculares e os correspondentes responsáveis a este nível.

O termo supervisão surge na era da industrialização numa perspetiva do melhoramento qualitativo e quantitativo da produção com uma conotação sobretudo fiscalizadora (Lima, 2001). Numa perspetiva organizacional pode ser considerada como uma habilidade/competência de análise do passado, análise do presente e previsão do futuro. Numa ótica administrativa, Caupers (1996, p. 95) afirma que:

“A supervisão consubstancia-se numa quase-hierarquia: é uma forma de relacionamento interorgânico em que o órgão supervisionante não pode dar ordens ao órgão supervisionado mas pode agir sobre os actos deste, designadamente revogando-os”.

Poderá, numa análise imediata, ser também perspetivada como que possuir uma visão muito melhor que a normal (super visão). Stones (1984, cit. Vieira, 1993) diz mesmo que a supervisão não é mais do que possuir uma visão apurada, pois o supervisor terá de ver mais longe que o supervisionado. Tem, assim, vários vislumbres mas todos eles apontam para a mesma direção, ou seja, para uma melhoria do desempenho profissional.

Segundo Vieira (1993) e Vasconcelos (2007) o conceito de supervisão pedagógica foi introduzido na educação em Portugal por Alarcão e Tavares (1987) numa perspetiva clínica, ou seja direcionada para a sala de aulas, e debruçava-se sobretudo para o desenvolvimento humano e profissional. Alarcão (2008) confirma esse início nos anos 70 acrescentando que se necessitava, nesse contexto, de uma fiscalização, controlo e avaliação. Como Vieira e Moreira (2011, p.8) explicam:

“As reformas educacionais e os problemas da educação estão frequentemente predicatos no pressuposto de que os professores são a razão e o problema das escolas mediocres, logo necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorizados”.

E continuando, Vieira (1993) refere que depois surgiu Cortesão (1991), apoiada em Smith (1988), exaltando a necessidade da partilha de experiências e reflexões entre os professores, mudando assim, de certa forma, o entendimento da supervisão pedagógica aplicada às escolas portuguesas. Surge entretanto Sá-Chaves (2000) reforçando a importância de uma supervisão colaborativa e não se resignando à simples ideia da transmissão dos conhecimentos entre o supervisor e supervisionado. Alarcão e Tavares (2003) aparecem de novo com uma revisão da sua primeira obra (Alarcão & Tavares, 1987) estendendo mais o conceito a toda a dinâmica da escola criando-se novos termos como “escola reflexiva” e “instituição aprendente”. Mas, tudo leva a crer que a ideia da supervisão pedagógica partiu muito provavelmente da necessidade de um melhor acompanhamento de estágio aos novos professores ou aos candidatos a professores evoluindo depois também para um acompanhamento a professores já em carreira numa

perspetiva de melhorarem os seus desempenhos. Procurava-se deste modo criar condições para promover o desenvolvimento profissional dos professores e organizacional das escolas.

Como a maioria dos conceitos que giram em torno da Educação, a supervisão não tem uma só explicação nem tem sido estática (Harris, 2002, cit. Prates, Aranha & Loureiro, 2010). Vieira (2009, p. 199) apresenta uma definição onde não deixa dúvidas sobre a sua principal função nas escolas: “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto”. Nolan e Francis (1982, cit. Galveias, 2008, p.15) alargam de sobremaneira o conceito ao referirem que o “foco da supervisão precisa de ser expandido de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral”. Soares (2009) acrescenta ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função da supervisão, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente na qualidade da educação – parece-nos que deverá ser este o cerne principal de toda a dinâmica das inovações criadas nos sistemas educativos. Neste seguimento, Vasconcelos (2007) acentua esta relação entre o supervisor e supervisionado e cria a metáfora do *scaffolding* que reflete muito bem a necessidade de se irem colocando suportes aos supervisionados. Este conceito (*scaffolding*) aponta no sentido de ajudar o supervisionado na construção de andaimes para, numa atitude construtivista, ir percorrendo o seu próprio caminho retirando-se posteriormente e gradualmente esses sustentáculos (Vasconcelos, 2007; Galveias, 2008). O plano da supervisão procura assim levar os professores a auto supervisionarem-se através da procura do conhecimento e conseqüentemente de um melhor desempenho.

Glathorn (1984, cit. Santos & Brandão, 2006, p. 84) considera que a supervisão pode ser implementada sob “quatro opções disponíveis”: (1) clínica, (2) desenvolvimento pessoal cooperativo, (3) desenvolvimento auto direcionado e (4) monitorização administrativa. Rangel (2001, p. 57) por sua vez define três direções principais da supervisão, a saber, “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspetivo à prática supervisiva. Provavelmente a autora conhecedora da realidade brasileira quererá igualar o significado de inspeção a monitorização. Ou a inspeção aqui não terá a carga conetiva de avaliação/repressão como comumente se pode supor. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, a supervisão pedagógica aplica-se mais dirigida ao professor já no desenvolvimento da sua carreira do que ao candidato a professor e tem um carácter mais fiscalizador ao nível administrativo e de aplicações

das inovações do que propriamente pedagógico (Alarcão & Tavares, 1987). Neste seguimento, parece que poderemos afirmar, como se resume no quadro seguinte, que a supervisão pedagógica tem características de monitorização nas seguintes áreas: (a) pedagógica; (b) científica; (c) administrativa/organizativa; (d) humana/social/participativa.

Tarefas da supervisão pedagógica	Áreas de monitorização
1º- Ajudar e orientar	Pedagógica
2º- Observar e interpretar dados	Científica
3º- Avaliar numa perspetiva formativa	Administrativa / organizativa
4º- Reorientar	Humana / social / participativa

Quadro 1. Tarefas da supervisão pedagógica e as suas áreas de monitorização (Alarcão & Tavares, 1987; Rangel, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002)

Ressalta desta análise as dificuldades em se conseguir formar um supervisor que seja especialista nestes domínios e cujas competências particulares não se encontrem diminuídas em relação às dos supervisionados. Parece-nos ser este, tendo em conta o atual estado dos recursos humanos, um dos problemas no que respeita à implementação da supervisão pedagógica nas escolas portuguesas dando azo a uma relutância no que respeita à aceitação do supervisor por parte dos supervisionados. Como destaca Marques (2008), o reconhecimento e aceitação do líder é uma das condições fundamentais para um harmonioso desenvolvimento das atividades. E acrescenta na conclusão do seu estudo (idem, p. 120): “a falta de formação dos coordenadores especificamente nesta área, evidencia dificuldades, pois, por um lado, os coordenadores não se sentem preparados ou motivados e, por outro, os professores não lhes reconhecem competências”. Canas (2011) também conclui que os coordenadores dos departamentos não têm formação para exercer o cargo apesar de alguns destes se considerarem líderes e supervisores mas suportados apenas num trabalho colaborativo e relacional. Aliás, já Serrão (1981, cit. Benavente, 1999, p.56) dizia que “a condição de professor entre nós sempre se definiu pela humildade dos seus estipêndios e pela precariedade da sua preparação cultural e profissional”. Assim, sem a adequada formação de professores muito dificilmente se promoverá uma correta reforma e conseqüentemente uma qualidade no ensino (Nóvoa, 1991). E como alerta Arendt (1978, cit. Rangel, 2001), a falta de formação para se exercer um cargo pode provocar um autoritarismo que nada tem a ver com a autoridade (necessária) baseada na competência e na confiança. Também Esteve (1984, cit. Teixeira, 1995, p.155) dizia que “Muitos dos esquemas autoritários que existem na escola não são mais do que uma forma de autodefesa para encobrir a insegurança gerada pela consciência de uma deficiente preparação”. Leal e Henning (2009) enfatizam constantemente a necessidade de um “poder disciplinar” para se conseguir levar avante todo o processo supervisiivo. Mas este poder, não forçosamente autoritário, não se conseguirá, muito provavelmente, sem um perfil académico e profissional do supervisor devidamente definido e aceite pelos supervisionados.

Tentaremos de seguida resumir os vários momentos e as ações correspondentes da supervisão pedagógica que nos parecem mais importantes de forma a poder-se implementar - pese embora constatarmos que não há “unanimidade entre as propostas teóricas sobre as etapas da supervisão” (Gonçalves, 2010, p.6). Galveias (2008, p. 10) até acrescenta que “não é desejável enunciar de forma esquemática as tarefas a realizar no âmbito do processo de supervisão” apesar de apresentar um esquema de Goldhammer *et al.* (1980) para se desenvolver uma supervisão clínica dirigida ao candidato a professor no seu estágio com cinco fases: (1) encontro pré-observação, onde o supervisor explica ao supervisionado quais as ações da supervisão; (2) observação, onde o supervisor pode usar as mais variadas ferramentas de registo; (3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, onde a equipa supervisor/supervisionado analisa as ações; (4) encontro pós-observação, onde poderão ser alteradas as estratégias; (5) análise do ciclo de supervisão, onde se faz um balanço de todas as atividades. De notar que “No âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspectivada como actividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa” (Galveias, 2008, p. 14). Temos a mesma visão e também perspetivamos a avaliação na supervisão como formativa devendo-se reservar a sumativa a avaliadores externos numa postura de prestação de contas (*accountability*) tendo em vista uma eventual subida na carreira. Aliás, esta direção começa a ser bem patente no novo modelo de avaliação do desempenho docente (DR nº26/2012) ao atribuir 60% do peso final da avaliação sumativa ao avaliador externo e 40% ao avaliador interno (supervisor pedagógico). Como nos alerta Moreira (2009) baseada em vários autores, as atividades do supervisor (formativo) e do avaliador (sumativo) devem ter dimensões distintas uma vez que possuem “funções (quase) irreconciliáveis” (*idem*, p.253) reforçando que a “supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto que a avaliação [sumativa] procura formular juízos sobre a sua competência” (*idem*, p.252 – os parênteses são nossos).

3. A SUPERVISÃO E A SUA RELAÇÃO COM A LIDERANÇA

Pode afirmar-se que ser-se supervisor agora se confunde com um estilo de liderança partilhada através de *empowerment*, proporcionando poder e conhecimento no que respeita às características do líder necessárias e certamente apreciadas numa escola tendo em conta o seu regime democrático e colegial. O supervisor encontra-se assim numa posição de liderança pois, considerando-se a supervisão como um processo social, pode, de várias formas, influenciar essa socialização (Garrido, 2011). Idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica fazendo uma leitura correta do futuro baseada nos acontecimentos do passado acompanhando assiduamente o plano elaborado – sobressai aqui a supervisão que já referimos. Alarcão (2008; 2009) assume esta relação e afirma mesmo que o

supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009, p.126).

No que respeita às formas de se poder exercer o cargo, Alarcão e Tavares (1987) confessam uma predileção pelo estilo de supervisão “Colaborativo”. Nesta obra (idem, baseados em Glickman, 1995) apresentam mais dois estilos muito relacionados com os estilos gerais de liderança: “Não diretivo” e “Diretivo”. Estes estilos são rotulados ao supervisor que opta, duma forma consciente ou não, pela incidência que faz a uma série de comportamentos. Dez no total propostos por Glickman (1985, cit. Alarcão & Tavares, 1987; cit. Vieira & Moreira, 2011) tais como: (1) prestar atenção; (2) clarificar; (3) encorajar; (4) servir de espelho; (5) dar opinião; (6) ajudar a encontrar soluções para os problemas; (7) negociar; (8) orientar; (9) estabelecer critérios; (10) condicionar. Importa referir que as primeiras posturas estão predominantemente ligadas ao estilo “Não diretivo”, as centrais ao estilo “Colaborativo” e as últimas ao estilo “Diretivo”. O quadro seguinte pretende resumir as ligações correspondentes entre os estilos definidos para a supervisão pedagógica e os mais abrangentes estilos de liderança definidos por Lewin (1939, cit. Jesuíno, 1999; cit. Murillo, 2006).

Estilos de supervisão pedagógica	↔	Estilos gerais de liderança
Diretivo	↔	Tradicional / Autocrático / Autoritário
Colaborativo	↔	Participativo / Democrático / Partilhado
Não diretivo	↔	Liberal / “Laisser-faire”

Quadro 2. Correspondências dos estilos de supervisão pedagógica com os estilos gerais de liderança

De referir os resultados dos estudos (Alarcão & Tavares, 1987) sobre as preferências dos professores supervisionados por cada estilo supervisiivo apresentado: se se tratar de candidatos a professores, a preferência recai maioritariamente sobre o estilo “Diretivo”, se for o professor já carreira a preferência incide sobre o estilo “Colaborativo”. As razões parecem-nos algo óbvias e prender-se-ão, provavelmente, com a insegurança dos primeiros e a confiança, que convém assumir, dos segundos. Poderemos deduzir pela mesma lógica que um professor no final da carreira poderá preferir um estilo mais “Não diretivo”. Também Tracy (2002), e Vieira e Moreira (2011, p. 16), defendem “uma abordagem desenvolvimentalista da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional” do supervisionado também evolui. A evolução é considerada aqui a partir do percurso estilo “Diretivo” em direção ao estilo “Não Diretivo”.

4. CONCLUSÕES

Depreende-se que a supervisão pedagógica proporciona aos professores desenvolvimento, partilha de conhecimentos e dúvidas, democraticidade, reflexão, investigação, aprendizagem,

formação, aceitação da mudança, em suma, melhorias na prática docente. Duma forma geral, entende-se a supervisão pedagógica como um processo de partilha entre o supervisor e o supervisionado no sentido de melhorarem os seus próprios desenvolvimentos (pessoal e profissional) e consequentemente a qualidade da escola. Assim, a supervisão obriga o supervisor e o supervisionado a uma relação de cumplicidade através de estratégias próximas do *coaching* procurando-se que o supervisionado consiga trilhar posteriormente o seu próprio caminho de desenvolvimento. No entanto, com base na experiência profissional dos autores, entende-se que persistem nas escolas algumas conotações do termo supervisão que o associam à inspeção e ao controlo. Quem nunca refletiu e se debruçou sobre o tema poderá, muito provavelmente e como temos vindo a referir, absorver esta primeira ideia, aliás, como refere Vieira (1993, p. 28), a palavra supervisão encontra-se associada à “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”. Na realidade o que se pretende com a actividade supervisiva nas escolas passa por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções, enfim, por melhorar a prática pedagógica. Pretende-se que seja vista, deste modo, numa “abordagem dialógica” conforme Alarcão (2008, p. 31) a define e como a mesma autora expressa claramente: não deve ser vista somente “no contexto sala de aulas, mas no contexto mais abrangente da escola”.

Tendo em conta as propostas dos diversos autores estudados (e também as explícitas no DR n°26/2012) tentámos resumir na tabela seguinte as variáveis de implementação da supervisão pedagógica que nos parecem mais importantes.

Supervisão Pedagógica						
Incidências	Funções	Tarefas	Áreas a observar	Estratégias de observação	Caraterísticas do supervisor	
Candidatos a professor	Formativa	Observar	Pedagógica	Aulas	Experiência como professor no ciclo de ensino do supervisionado. Formação específica em supervisão pedagógica ou em áreas afins. Habilitações pedagógicas iguais ou superiores às do supervisionado. Habilitações científicas iguais ou superiores às do supervisionado.	Preponderantemente "directivo"
Professores em carreira	Orientadora Reguladora	Ajudar Avaliar (formativamente) Reorientar	Científica Administrativa / organizativa Humana / social / participativa	Reflexões críticas Negociadas		Preponderantemente "colaborativo"

Quadro 3. Implementação da supervisão pedagógica

No que respeita à supervisão dirigida a professores em carreira, ressalta a necessidade de se prepararem professores formados para exercer o cargo de supervisores. Por um lado, exige-se que o supervisor seja mais experiente (Alarcão & Tavares, 1987, 2003) e por outro reconhece-se que são esses que têm menos formação académica (Benavente, 1999; Marques, 2008; Canas,

2011). Parece-nos ser esta a grande contradição que urge ser resolvida. Uma das soluções poderia passar por promover a formação dos professores que se encontram numa fase mais adiantada da carreira e que sintam algum cansaço relacional ou “distanciamento afetivo” com os alunos (Jesus & Santos, 2004, p.43) retirando-lhes tempo letivo de modo a poderem acompanhar eficazmente os seus colegas professores. Sobretudo pelos motivos apontados, não nos parece que a supervisão pedagógica esteja a ser implementada de forma consistente e abrangente nas escolas portuguesas até porque, como vimos, ainda não é um conceito assumido pelos próprios coordenadores pedagógicos nem reconhecido pelos supervisionados. Como referiu uma professora no ativo numa das suas reflexões escritas em 2010/2011 ao nível dos seus estudos de mestrado: “Quem tem desempenhado esta profissão há mais de 30 anos é testemunha de como a actividade docente sempre se desenvolveu na solidão de cada um, sem qualquer tipo de relacionamento com o colega do lado, nem ao nível do grupo disciplinar, nem ao nível da turma que lecciona”.

4. REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, pp.11-56.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canas, M. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. Coimbra: Universidade de Coimbra (dissert. de mestrado policop.).
- Caupers, J. (1996). *Direito Administrativo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece o regime de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino básico e secundário.
- Galveias, F. (2008). Prática pedagógica. Cenário de formação profissional. *Revista Interações*, voo, 4 (8), 6-17.
- Garrido, C. (2011). Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes: Imaginar, Conhecer, Reflectir, Agir!. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 196-212.

- Gonçalves, J. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. & Santos, J. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Revista Educação - RS*, ano XXVII, n. 1 (52), 39-58.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(1), pp. 251-266.
- Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, pp. 69-80.
- Marques, L. (2008). *Supervisão Pedagógica – Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento curricular*. Porto: Universidade Portucalense (dissertação de mestrado polycop.).
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira, et al. (orgs) *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4, Braga, 2009. Braga : CIED, 241-258.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Prates, M., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: revista de educação*, 2.
- Rangel, M. (2001). O estudo como prática da supervisão. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus Editora, pp- 57-68.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. & 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. *Caderno de Estudos*, 7.

- Soares, M. (2009). Supervisão Pedagógica - Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. *CFAE Ozarfaxinars E-revista*, 12.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens - Um modelo ecológico de supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp-19-94.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”:Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV(2), 5-26.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação de Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP-1.