

## Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente

*Carlos Barreira  
Isolina Oliveira*

**FCT**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

**LE@D** LABORATÓRIO  
DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA  
E E-LEARNING

# **Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente**

**Carlos Barreira  
Isolina Oliveira  
[Editores]**

**2021**



## **OBSERVATÓRIO VIRTUAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS**

Branca Miranda<sup>1</sup>, Carlos Barreira<sup>2</sup>, Isolina Oliveira<sup>1</sup>, Lúcia Amante<sup>1</sup>, Maria Graça Bidarra<sup>2</sup>, Piedade Vaz<sup>2</sup>, Susana Henriques<sup>1</sup>, Teresa Pessoa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>LE@D, Universidade Aberta

Branca.Miranda@uab.pt; Isolina.Oliveira@uab.pt; Lucia.Amante@uab.pt;  
Susana.Henriques@uab.pt

<sup>2</sup> CEIS20, Universidade Coimbra

cabarreira@fpce.uc.pt; gbidarra@fpce.uc.pt; pvaz@fpce.uc.pt; tpessoa@fpce.uc.pt

### **RESUMO**

Num cenário de transformação económica, política e organizacional, em que as tecnologias digitais estão presentes, as escolas são confrontadas com desafios a diversos níveis. A transformação educacional requer a atuação ao nível do desenvolvimento profissional dos professores em conjunto com o desenvolvimento das culturas escolares e dos processos de liderança. É neste contexto que foi lançado o Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas (OVSPA) que, além de integrar aspetos e dimensões transversais a outros observatórios em educação, constitui também um espaço inovador onde se situam diversas comunidades situadas no quotidiano das escolas dando voz aos professores, que se unem através de redes que estão conectadas em sistemas cognitivos e afetivos de suporte. O presente artigo pretende apresentar os objetivos e os pressupostos de constituição do referido observatório. Após a apresentação dos objetivos, aborda-se a noção de supervisão participatória que valoriza a prática reflexiva, a aprendizagem com os pares e uma conceção fortalecida de cidadania. Situa-se, depois, o processo de autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas na sua relação com a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa. De seguida, é discutido o conceito de comunidade de prática ligando-o a ambientes virtuais de aprendizagem e sublinhando as potencialidades da integração das tecnologias digitais na partilha de recursos de formação e informação fundamental no desenvolvimento de uma comunidade de prática que fundamentam o interesse do observatório virtual.

**Palavras-chave:** Autoavaliação de escolas; comunidades de prática; desenvolvimento profissional; observatório virtual; supervisão participatória.

### **1. INTRODUÇÃO**

A ideia de observatório, embora remonte à década 70 do século passado (Seabra, Pedras, Silva & Carlo, 2017), tem-se vindo a adaptar às dinâmicas políticas, sociais e educativas em que se integra e às possibilidades tecnológicas que nos permitem o acesso à informação subjacente ao processo de construção

do conhecimento, bem como à necessária ênfase na colaboração e conexão como suportes fundamentais da sociedade em rede e de uma escola que se quer aprendente (Siemens, 2005).

Com efeito, segundo o estudo apresentado por Seabra *et al* (2017), os objetivos que têm presidido à conceção dos observatórios existentes em educação centram-se essencialmente na produção de conhecimento, ou na sua disseminação na maioria dos casos ligado a investigação em curso. Outros pretendem também influenciar a realidade e, mesmo, 'reunir e mobilizar recursos' (p.11), tendo em vista o desenvolvimento das comunidades de prática, embora não sejam explicadas dinâmicas nem atividades específicas.

Admitindo diversas possibilidades de integração das tecnologias nas comunidades de prática, Hoadley (2012) considera quatro tipologias ou estratégias: as redes Sociais e a *Web 2.0*, que permitem que os participantes numa comunidade de prática mantenham a ligação através de uma rede social como o *facebook*; a criação de um *blog*, fomentando a comunicação assíncrona; a *wikipédia* temática ou livraria online, com recomendação de leituras temáticas a privilegiar com comentários sobre as mesmas; e os observatórios virtuais. Esta última estratégia é considerada essencial no desenvolvimento de uma comunidade de prática na medida em que possibilita a partilha de recursos de formação e informação fundamentais para a 'vida' da comunidade.

É neste contexto que foi lançado o *Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas*, o qual para além de integrar os aspetos e as dimensões referidas e transversais a outros observatórios portugueses, constitui também um espaço inovador onde uma ou diversas comunidades situadas no quotidiano das escolas dando voz aos professores, que se unem através de redes que estão conectadas em sistemas cognitivos e afetivos de suporte. Foi assim que, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e Universidade de Aberta, surgiu o referido observatório que inclui uma equipa de investigadores das duas universidades, alguns Agrupamentos de Escolas e dois Centros de Formação de Associação de Escolas, e que tem como objetivos: Apoiar os processos formativos, de acordo com as necessidades das

escolas/agrupamentos; Acompanhar o desenvolvimento de projetos em curso nas escolas/agrupamentos, tendo em vista a inovação e a transferência de práticas; Incentivar os processos de supervisão pedagógica por pares nas escolas/agrupamentos visando o desenvolvimento profissional docente; Criar comunidades de análise/reflexão sobre práticas educativas, envolvendo a direção e as estruturas de coordenação e supervisão das escolas e Colaborar, de acordo com as necessidades, nos processos de autoavaliação das escolas/agrupamentos. Consideramos de certa forma ambiciosas as nossas intenções, mas suficientes abrangentes para responder de forma adequada às solicitações que venham a ser colocadas no âmbito do relacionamento que pretendemos seja realizado entre instituições de ensino. Neste trabalho iremos apresentar, de forma breve, algumas tendências sobre os temas estruturantes que orientam o trabalho neste observatório, como sejam a supervisão pedagógica, a autoavaliação de escolas e as comunidades de aprendizagem.

## **2. SUPERVISÃO PARTICIPATÓRIA**

A natureza do ensino exige que os professores se envolvam de modo contínuo no seu desenvolvimento profissional, mas o modo como o fazem varia de acordo com as circunstâncias, as motivações e as suas histórias pessoais e profissionais. Como refere Day (1999), falar sobre o desenvolvimento do professor implica situá-lo na sua vida pessoal e profissional e nos contextos escolares em que trabalha. O crescimento profissional envolve aprendizagem que ocorre naturalmente pela experiência, participação em redes profissionais e interação com os pares mas, também, como resultado de planeamento. É o que acontece quando se constrói um projeto assente na supervisão interpares) ou outras formas de supervisão colaborativa (Alarcão & Roldão, 2008).

Nos tempos presentes, caracterizados por grande complexidade social e pela crescente importância estratégica da equidade no desenvolvimento sustentável dos cidadãos, dada a diversidade de solicitações e de públicos que se apresentam às escolas, o professor passou a assumir cada vez mais um papel multifacetado.

O conhecimento profissional do professor, enquanto *craft knowledge* (Resnick, 1991; Grimmett & Mackinnon, 1992) resulta da articulação de conhecimento de natureza teórica estritamente ligado à área disciplinar com o conhecimento de natureza social e experiencial (sobre os alunos, a dinâmica da aula, os valores e a cultura da comunidade envolvente, da comunidade escolar, entre outros). Esta articulação faz-se através da reflexão individual e em grupo sobre a experiência profissional. Para que se registre um desenvolvimento profissional de qualidade importa centrá-lo na eficácia da resolução de problemas e adequação das soluções encontradas. Donde a importância do investimento no desenvolvimento profissional pelos ganhos possíveis ao longo do processo, nomeadamente ao nível dos resultados obtidos e das relações interpessoais.

A supervisão pode emergir como uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria das escolas e, conseqüentemente, do sucesso académico dos alunos. Associados à noção de supervisão surgem termos díspares que apontam para diferentes entendimentos, tais como controle, inspeção, fiscalização, colaboração, reflexão, renovação e mudança.

Entendendo a supervisão como um processo continuado de crescimento profissional ao longo da vida em que importa desenvolver competências de análise crítica, de criatividade e reflexão, avaliação e tomada de decisão, no alinhamento de Alarcão e Tavares (2010) quando referem que "A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (p. 6). Mais especificamente, a supervisão pode ser perspectivada como "um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização (...)"(Gaspar, Seabra & Neves, 2012, pp. 33-34).

Neste sentido, o processo supervisivo tem que ser projetado numa ótica de colaboração entre pares, centrado nas escolas e nas suas especificidades, com envolvimento cognitivo e emocional dos professores, individual e coletivamente, em que a reflexão intencional sobre a própria prática e a dos outros assume um

papel nuclear. A supervisão sustentada na prática reflexiva (Oliveira & Serrazina, 2001) consiste num processo iluminado pelo conhecimento mas também pela intuição sobre como ensinar, o que exige compromisso com a mudança, questionamento, avaliação reflexiva e profunda familiaridade com os assuntos a serem ensinados. (ver Fig. 1)



Figura 1- Elementos de reflexão sobre a prática educativa

Em suma, a supervisão sustentada na prática reflexiva é um processo orientado por um esforço para compreender e melhorar a prática de ensino, visando a interpretação e o desenvolvimento de quadros teóricos.

No projeto "Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas" entre as diversas estratégias de supervisão, privilegiam-se as que se baseiam na aprendizagem colaborativa (Dillenbourg, 1999), em par ou em grupo. Neste caso, o propósito é contribuir para a formação de comunidades de aprendizagem proporcionando um espaço para troca de ideias e suporte à reflexão dos professores, com incidência no desenvolvimento de lideranças intermédias onde se incluem as "estruturas de coordenação educativa e

supervisão pedagógica” (Dec-Lei nº 75/2008). Na supervisão entre pares, processo através do qual dois ou mais colegas colaboram para refletir sobre as suas práticas, os envolvidos ampliam, aperfeiçoam e constroem novas competências, fazem investigação de sala de aula e encontram soluções para responder problemas no seu contexto de trabalho.

Neste cenário a mudança só é possível com a participação dos professores e das várias lideranças escolares, estratégia designada por supervisão participatória, atendendo aos ganhos benéficos para a aprendizagem ao incluir a oportunidade de aprender com os pares, a diversificação da expressão cultural, o desenvolvimento de competências valorizadas nos atuais contextos escolares e uma conceção mais fortalecida de cidadania (Jenkins et al., 2006). A supervisão participatória implica análise e reflexão sobre a atividade profissional através da regulação, enquadradas por um referencial teórico e concretizadas em ações de monitorização em que estão presentes a avaliação formativa e formadora (Pinto, 2016) numa perspetiva sustentável.

As propostas de formação inseridas neste projeto incorporam estes conceitos e pressupõem que as intervenções prolongadas são mais efetivas do que as de curta duração, sendo ampliadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem facilitadores dos processos colaborativos e reflexivos (Oliveira & Miranda, 2016). Também valorizam a coaprendizagem entre pares e as parcerias escola-universidade, em que os professores são coinvestigadores contribuindo, assim, para modificar a tradicional separação entre a academia e os profissionais. Esta relação pode evoluir de um trabalho de foro mais pedagógico e de reflexão sobre as práticas educativas com vista ao desenvolvimento profissional para o acentuar também no desenvolvimento organizacional através da capacitação dos atores para a autoavaliação institucional.

### **3. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS**

Com a publicação da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a *avaliação externa*, da



responsabilidade da administração educativa. Foi na sequência da referida Lei Dezembro, e de uma experiência piloto realizada em 2006, que se desencadeou no nosso país um processo de Avaliação Externa de Escolas de ensino não superior, tendo-se concluído dois ciclos de avaliação; o primeiro ciclo que decorreu entre 2006 e 2011 e o 2º ciclo entre 2012 e 2017, estando neste momento a decorrer a fase piloto referente ao 3º ciclo de AEE para que no próximo ano letivo possa começar a generalizar-se a todas as escolas públicas e privadas do país. O lugar da autoavaliação no quadro de AEE tem sofrido algumas flutuações, sendo considerado no 1º ciclo avaliativo um domínio autónomo denominado de *Capacidade de autorregulação e melhoria das escolas*, passado no 2º ciclo a um campo de análise do domínio liderança e gestão, perdendo assim alguma visibilidade e importância. Quanto ao 3º ciclo de avaliação a autoavaliação surge como domínio central à volta do qual interagem três outros domínios *Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados* que, embora com diferenças assinaláveis nos campos de análise referentes e indicadores, já constavam do quadro de referência do segundo ciclo avaliativo.

Assim, a autoavaliação de escolas sai reforçada como ponto de partida da avaliação externa, sendo igualmente um dos domínios onde se espera que também se exerça o seu impacto (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebelo, 2011), seguindo as tendências atuais em matéria de avaliação institucional (Euydice, 2015, OCDE, 2013), o que faz com a autoavaliação possa surgir como possibilidade de construir a capacidade de mobilizar os atores para um melhor conhecimento dos contextos educativos partilhados pelos próprios.

Entre os objetivos do programa de AEE, ao longo dos ciclos avaliativos, destaca-se precisamente o de promover a autoavaliação das escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de regulação interna. Têm-se assim procurado conhecer melhor as escolas, nos seus processos e resultados, bem como estas têm vindo a criar sistemas para se autoconhecerem com vista a melhorarem o seu desempenho (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, 2011).

Em estudos realizados anteriormente, verificamos que no decurso do primeiro ciclo de AEE o domínio de *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que obteve classificações mais baixas em relação aos outros domínios (cf. Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014). Por outro lado, quando se compara as classificações obtidas entre o primeiro e o segundo ciclos de avaliação, em 461 escolas a nível nacional, verifica-se que a percentagem maior de escolas que subiram de classificação situa-se precisamente no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola versus domínio Liderança e Gestão, com 66,8%* (cf. Alferes, Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016). Embora haja motivos de regozijo nestes dados, pois a autoavaliação tem sido visada na AEE e por isso tido efeitos visíveis na sua concretização nas escolas, também não é menos verdade que ainda muitas organizações intensificam a sua regulação interna nas vésperas da AEE, não sendo ainda uma prática sistemática e com o impacto desejado na melhoria das escolas. Por isso consideramos que o observatório virtual de acompanhamento das escolas possa ser uma forma de, em articulação com as equipas de avaliação nas escolas ou pelos observatórios já criados em cada uma delas, se possa conseguir um trabalho mais sustentável de regulação interna que ultrapasse o já desenvolvido de forma mais pontual em resposta sobretudo à pressão das avaliações externas.

#### **4. COMUNIDADES DE PRÁTICA**

A importância da supervisão pedagógica, numa vertente participatória, no desenvolvimento profissional docente e na dinâmica da escola chama a atenção para a necessidade de suportar em abordagens fundamentadas e comprovadas pedagogias e estratégias atuais e ativas. Neste contexto, importa ter em conta que a evolução dos conhecimentos em torno dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de adultos, em geral, e de professores, em particular, tem evidenciado a pertinência dessa aprendizagem se basear em experiências concretas e significativas (Knowles, 2015), da aprendizagem baseada na análise e reflexão de situações práticas (Dewey, 1910/2003; Schon, 1983; Zeichner, 1993), dos processos colaborativos e de construção colaborativa desse conhecimento (Hargreaves, 1998; Lave & Wenger, 1991). A este propósito,

podem também referir-se, por exemplo, resultados obtidos no estudo *Teaching and Learning International Survey* - TALIS (OECD, 2009), que mostram que as conversas informais com os colegas constituem a prática de desenvolvimento profissional mais frequente dos docentes que participaram no estudo, enquanto a investigação sobre as práticas docentes emerge como a estratégia com mais impacto no desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, revela-se também de particular interesse o conceito de Comunidade de Prática (CdP), proposto por Wenger (1998), o qual resulta da consideração da aprendizagem como um processo associado à participação concreta em situações de ensino, ou seja, há sempre inevitavelmente aprendizagem, como consideram Lave e Wenger (1991), desde que os sujeitos se encontrem envolvidos em práticas sociais. De facto, segundo Wenger (1998)

“Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore to call these kinds of communities *communities of practice*” (p. 45).

As Comunidades de Prática (CdP) agregam pessoas envolvidas, regularmente e com prazer, na realização de tarefas acumulando uma sabedoria assente no desenvolvimento de práticas comuns (Lave & Wenger, 1991).

Como evidenciado em estudo prévio (Barreira, Pessoa, Bidarra & Vaz-Rebelo, no prelo), o conceito de comunidades de prática tem vindo a ser usado na formação de professores, nomeadamente para potenciar os processos de supervisão colaborativa. Para que assim seja é necessário, como refere Wenger (2015), que cumpram três aspetos fundamentais: a) possuírem uma identidade ou campo de interesse partilhado e relativamente ao qual os membros têm um compromisso; b) possibilitarem a interação e, assim, o envolvimento dos seus membros para se ajudarem e aprenderem uns com outros e partilharem informação com vista à resolução de problemas comuns; c) permitirem que os membros da comunidade desenvolvam e partilhem experiências, práticas, histórias, ferramentas que ajudem a resolver problemas. A construção da comunidade exige tempo que possibilita conversas que sustentam narrativas e

casos – a sabedoria da comunidade sustentada num reportório de práticas ‘boas’ ou ‘interessantes’.

As comunidades de prática podem realizar diferentes atividades (Wenger, 2015), passíveis de implementação nos processos de supervisão colaborativa nomeadamente, pesquisa de informação, resolução de problemas, construção de argumentos e justificações, atividades de observação, partilha de experiências e construção de confiança. As comunidades de aprendizagem podem assim constituir estratégias importantes de formação, promovendo práticas de supervisão e de desenvolvimento profissional e organizacional fundamentadas e situadas nos dilemas, éticos, didáticos e relacionais da vida na Escola. A ideia de um Observatório que integre as dinâmicas de aprendizagem da escola e sirva de motivo e motor de SuperVisão da comunidade educativa é uma ideia que hoje ganha relevo, associado ao desenvolvimento das tecnologias que tem potenciado novas dinâmicas nas comunidades de prática (Wenger, White, & Smith, 2009). As potencialidades da integração das tecnologias na partilha de recursos de formação e informação fundamental para a ‘vida’ da comunidade e no desenvolvimento de uma comunidade de prática fundamentam o interesse do observatório virtual.

## **5. CONCLUSÃO**

De forma breve, podemos referir que embora a revisão da literatura releve a importância dos processos de supervisão pedagógica entre docentes para o desenvolvimento profissional e de autoavaliação para o desenvolvimento organizacional, quer os estudos realizados, quer as evidências recolhidas nas escolas ainda não nos permitem dizer que tais processos se encontrem consolidados. Com efeito, consideramos que as comunidades de prática suportadas pela utilização das tecnologias, desenvolvidas no âmbito do observatório virtual criado, possibilitem a criação de espaços de partilha de experiências e aprendizagens comuns com efeitos sustentáveis no trabalho colaborativo entre docentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alferes, V. R., Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs), *Estudos sobre a avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. F., Bidarra M. G., & M. P. Vaz-Rebelo (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81-94.
- Barreira, C., Pessoa, T., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (no prelo). Supervisão pedagógica nas escolas: O lugar dos observatórios virtuais. In C. Barreira, Ana R. Luís, Natália Albino Pires, Ana Isabel Ribeiro e Elsa Ribeiro-Silva (Coord.), *Supervisão pedagógica no século XXI: Desafios da profissionalidade docente*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., Vaz-Rebelo, P., & Alferes, V. R. (2014). Relatórios de avaliação externa: Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceitual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2003). *How we think* (original publicado em 1910). Boston. D.C.Heath & CO., Publishers. Consultado em setembro 2018 em <https://archive.org/details/howwethink000838mbp/page/n19>
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55.
- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of Research in Education*, Jan 1, 385-456.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. New York. McGraw Hill.
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (Second ed., pp. 287-300). New York: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robinson, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: Comparative Media Studies Programme at the Massachusetts Institute of Technology.

- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (first ed. 1998). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lei n.º 31/2002. Diário da República – I Série - A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Oliveira, I., & Miranda, B. (2016). O papel da discussão em fóruns virtuais na formação de supervisores. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds), *Atas do INCTE 2016* (pp. 171-177). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2001). A reflexão e o professor como investigador. In GTI-APM, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade. In L. Amado & I. Oliveira (Org.), *Avaliação das Aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Lisboa: LE@D, Universidade Aberta.
- Resnick, L. (1991, April). *Situations for learning and thinking*. Recipient's address for the award for distinguished contributions to educational research 1990 presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Seabra, F., Pedras, S., Silva, P., & Carlo, A-P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: Definições e contributos para o Desenvolvimento da qualidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 1-18.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Wenger, E-B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, ISBN, 0521663636, 9780521663632
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare Publishing.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.