

## **SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS: SINTOMAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS**

### **Daniel Romeiro**

Mestre em Supervisão Pedagógica

Universidade Aberta de Lisboa

danielromeiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9157-0384>

### **Susana Henriques**

Doutora em Sociologia pelo Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Docente da Universidade Aberta de Lisboa (UAb)

Susana.Henriques@uab.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-1401>

### **Resumo**

Este artigo baseia-se numa investigação realizada na Universidade Aberta no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica. Assume um carácter exploratório, analisando uma amostra não probabilística de docentes, a lecionar nas diferentes regiões educativas do país e em distintas fases do seu percurso profissional. Parte da assunção, de carácter psicossocial, de que o indivíduo e o meio surgem conectados numa relação dialética que os torna interdependentes.

Procura conhecer as perspetivas dos docentes acerca da forma como estes valorizam e como reconhecem estarem presentes, nos processos de supervisão pedagógica (SvP) vivenciados, os principais conceitos de SvP que suportam a sua prática hodierna, apresentados sob a forma de afirmações e qual o contributo atribuído pelos docentes às práticas de SvP vivenciadas sobre a modificação das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional o desenvolvimento do autoconhecimento e crescimento pessoal. Metodologicamente, optou-se por um estudo quantitativo-interpretativo com a aplicação de um inquérito por questionário com respostas fechadas, associadas a uma escala Likert de cinco itens. A análise dos resultados foi orientada pelas seguintes características sociodemográficas: i) o tipo de vínculo laboral; ii) o tempo de serviço; iii) as regiões educativas onde lecionam. Os resultados são sintomáticos de que existe, por parte dos docentes uma valorização dos principais construtos teórico-práticos que consubstanciam a SvP, mas os participantes consideram a sua presença, nos processos de SvP vivenciados, bastante mitigada. O contributo das práticas de SvP sobre os quatro aspetos supracitados é considerado, pelos participantes, igualmente bastante reduzido.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Práticas docentes; Sintomas; Perspetivas

### **Abstract**

This article is based on research conducted at Universidade Aberta as part of the master's degree in Pedagogical Supervision. It is exploratory in nature, analyzing a non-probabilistic sample of teachers teaching in different educational regions of the country and at different stages of their professional career. It starts from the psychosocial assumption that the individual and the environment are connected in a dialectical relationship that makes them interdependent. From this point on, it seeks to answer the following research questions: to know the perspectives that teachers attribute to the concepts of pedagogical supervision (PSv) that support the current practice of PSv presented in the form of statements; the contribution attributed by teachers to the PSv practices experienced on the modification of their teaching practices; the increase in the success of their students, their professional development, the development of self-knowledge and personal growth; the relationship between the perspectives, symptoms, and effects felt, and sociodemographic characteristics. Methodologically, a quantitative-interpretative paradigm was used with the application of a questionnaire survey with

closed answers consisting of Likert scales of five items. The analysis of the results was guided by four dimensions of analysis: i) sociodemographic characterization; ii) type of employment relationship; iii) length of service; iv) the educational regions where they teach. The results point to an appreciation of the main theoretical-practical constructs that substantiate pedagogical supervision but consider their presence in the PSv processes experienced to be quite mitigated. The contribution of PSv practices on the four aspects mentioned above is also considered very low.

Keywords: Pedagogical supervision; Teaching practices; Symptoms; Perspectives

## 1 Introdução

A supervisão pedagógica (SvP) tem vindo a ser entendida na literatura, nacional portuguesa e na literatura internacional, como uma atividade de desenvolvimento profissional. Associada não apenas à formação inicial de professores, mas igualmente ao longo de toda a carreira, é uma prática que surgiu de forma mais intensiva, no sistema educativo português, a partir da década de 1980. Sendo o objetivo de qualquer sistema educativo uma maior eficiência e sucesso na transmissão do conhecimento e das competências consideradas necessárias, por uma determinada sociedade, aos seus alunos (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 2003), procurou-se, através de um incentivo à prática da SvP, alicerçar nos professores uma maior confiança no seu conhecimento. À luz dos vários modelos e práticas que foram surgindo, a SvP foi adquirindo, do ponto de vista teórico-prático, contornos cada vez mais evidentes de ferramenta de importância estratégica para o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Os seus construtos teórico-práticos tornaram-se, assim, referenciais de destaque nas práticas de ensino-aprendizagem, passando a ser entendida como “uma atividade que visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2003, p.5).

Tendo vindo a constatar-se que a reorientação da formação inicial era uma resposta incompleta às necessidades do sistema educativo nacional, a prática da SvP, transpôs a formação e inicial do professor, passando a projetar-se ao longo da vida profissional docente (Oliveira-Formosinho, 2002b). Alicerçada na ideologia de que deverá haver ações continuadas e dinâmicas de melhoria da qualidade técnica e humana dos professores, ao longo do seu trajeto profissional, a legislação nacional

consagrou através da alínea f) do artigo 33º do decreto de lei nº 207/96 de 2 de novembro, a obrigatoriedade da participação em ações de formação para a progressão na carreira. A prática da SvP, perspetivada como um processo ALV, procurou tornar-se um contributo para a melhoria da qualidade do próprio sistema educativo (Alarcão & Tavares, 2003).

Quando da revisão do estado de arte, não encontramos nenhum trabalho que tivesse auscultado de forma direta os docentes, acerca dos principais constructos teóricos que sustentam as práticas hodiernas de SvP, nem sobre a forma como estes entendem que estão presentes nos processos de SvP vivenciados, nem quais os efeitos sentidos como resultado da sua participação. Ou seja, sobre aspetos fundamentais para a evolução do docente enquanto profissional e do próprio sistema educativo. Este artigo tem como base a investigação para dissertação de mestrado em supervisão pedagógica (Romeiro, 2023).

## **2 Objetivo**

Assumindo um carater exploratório, os resultados deste estudo, elaborados com base nos dados recolhidos a partir de uma investigação, visam funcionar como um diagnóstico (Ander-Egg, 1989). Pretende-se, tal como Espinoza (1986) defende, permitir aprofundar a realidade social para melhor nela vir a intervir. Ou seja, é um estudo que tem como objetivo recolher informação pertinente para que se possa vir a preparar futuros estudos e projetos no campo da SvP.

## **3 Referencial Teórico**

O conceito de supervisão tem vindo a ser perspetivado num continuum de mudança onde se tem verificado uma enorme “dificuldade em estabilizar o seu foco de análise, caracterizando-se pela diversidade das linhas de abordagem que por vezes se afiguram contraditórias” (Gaspar et al., 2019, p.51). A sua definição como constructo teórico-prático não tem sido fácil. Segundo Gaspar et al. (2019, p. 34), “As tendências supervisivas têm de ser enquadradas no pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas atividades decorrem sem esquecer a complexa definição de conceitos como qualidade e excelência”. Questões sobre as

quais os vários setores sociais que influenciam a estruturação dos sistemas educativos nem sempre estão, por motivos ideológicos, em acordo.

No seu sentido etimológico, o conceito de supervisão pode ser interpretado como “olhar de ou por cima” (Roldão, 2019). A supervisão, segundo Gaspar et al. (2019), sustenta a sua epistemologia na orientação de práticas profissionais, pressupondo uma observação, um acompanhamento, uma avaliação e relações interpessoais, podendo assumir-se como um instrumento de regulação e de formação. Segundo Gaspar et al. (2012, p.27), “o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”)”. O conceito de supervisão pode, ainda, ser associado a uma visão aprofundada, de sentido crítico, do contexto circundante e da realidade interior, uma retrovisão, uma visão com capacidade prospetiva permitindo uma segunda visão que promova o que se pretende que seja instituído e evitar o que não se deseja, reconhecendo o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984). Numa análise comparativa de conceitos, muitos deles intimamente ligados ou próximos do termo supervisão, como: *formação, coaching, gestão, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção/fiscalização e avaliação*, Alarcão e Canha (2013, p.19), afirmam a propósito da palavra supervisão:

Admitindo a presença de elementos caracterizadores de outros conceitos no exercício das funções supervisivas, não é, porém, possível dizer-se que algum dos termos conexos identificados [supracitados] possa ser utilizado como sinónimo de supervisão, sendo esta essencialmente caracterizada por ser um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa.

No campo da educação, a supervisão pode ser entendida como um processo continuado de orientação da prática pedagógica “em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16). Como em qualquer processo orientador que visa melhorar, e melhorar implica aprender, podemos encarar a SvP como um processo onde estão presentes atividades mentais que têm raízes em atividades externas, existindo um desenvolvimento cultural em dois planos distintos, o

social e o psicológico (Gaspar et al., 2015). A ação supervisiva ganharia assim uma dimensão em que a sua prática necessitaria de tomar em consideração os contextos relacionais, sociais e culturais, nos quais os professores desenvolvem essa atividade, reforçando-se assim o seu profundo caráter interpessoal (Gaspar et al., 2015). Assumindo uma visão psicopedagógica derivada da psicologia do desenvolvimento, a SvP pode ser entendida como um processo de reconstrução das práticas de ensino-aprendizagem, encarada simultaneamente como um espaço de transformação pessoal e social assente na reflexividade profissional do professor e na melhoria da função e objetivos do sistema escolar, podendo tornar-se para os professores numa preciosa ferramenta de aprendizagem, atualização e partilha de aspetos fundamentais para a boa prática docente (Alarcão & Tavares, 2003).

Cada vez mais se entende a escola como uma comunidade de aprendizagem, onde o desenvolvimento da prática docente e da SvP não deve ser realizada apenas no isolamento da sala de aula, num processo individual e de mudança pessoal (Hargreaves, 2003). Antes, deve ser encarado igualmente como um trajeto de mudança coletiva (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b). A SvP surge assim na visão de, por exemplo, Alarcão e Tavares (2003), de Oliveira-Formosinho et al. (2002a, 2002b) ou de Gaspar et al. (2019), entre outros autores, como um processo de cariz reflexivo, desenvolvimentista, humanista, socioconstrutivista, colaborativo e dialógico. Inserida numa visão do desenvolvimento profissional docente como um processo de reflexão sobre, acerca e na ação (na expressão de Schön, 1983), a SvP possibilita sistematizar um conhecimento que se desenvolve na e com a prática, permitindo que o docente venha a conseguir incorporar na sua prática profissional a investigação da sua própria prática educativa, inserida numa filosofia de aperfeiçoamento da sua ação educativa crescimento técnico, psicológico e pessoal.

A prática SvP tem partido de vários modelos. Todos os modelos são caracterizados por uma estrutura que lhe é própria. Joyce e Weil (2003) identificam sete dimensões pertinentes para a descrição dos modelos de supervisão: i) objetivos; ii) pressupostos teóricos; iii) conceitos subjacentes; iv) sintaxe; v) sistema social onde se insere; vi) princípios de reação; vii) condições de apoio, ou seja, aquilo que requerem para que possam ser aplicados. Começaríamos por tentar compreender as definições de modelo. Segundo Nuthall e Snook (1973, citado por Tracy, 2002) a expressão 'modelo' tem sofrido de uma enorme ambiguidade, devido ao seu constante uso, aos quais se têm associado termos como: abordagem; teoria; paradigma. Birnbaum (1988),

entende-o como abstração da realidade e Knezevich (1975) como uma ponte entre o prático e o abstrato. Facto é, que os modelos se desenvolvem tendo como base a observação da realidade, representando uma abstração desta. Não existindo na sua forma pura servem apenas como instrumentos, passíveis de serem usados para compreender e classificar os acontecimentos reais de uma fração do mundo da prática supervisiva (Hoy & Forsyth, 1986). Tracy (2002, p.27) afirmava a propósito dos modelos de SvP:

Quando o vasto leque de práticas de supervisão, são adotadas conjuntamente, ele pode criar um conjunto confuso de atividades aparentemente não relacionadas. De modo a comparar e contrastar estas práticas, e a determinar a sua aplicabilidade em contextos específicos, é necessária alguma estrutura para organizar a prática. Os modelos fornecem essa estrutura.

Os modelos são, segundo Polanyi, (1976 citado por Tracy, 2002), considerados estruturas interpretativas para organizar provas empíricas e podem metaforicamente ser comparados a lentes concetuais. Diversos autores (citados por Tracy, 2002), assumem que os modelos destacam determinadas características-chave, simplificando o que observamos em detrimento de outras particularidades, presentes numa determinada realidade. Funcionando como um processo dinâmico, os modelos tanto podem resultar da prática investigativa como estimulá-la. Conectando o conceito de modelo à pedagogia, ele é um constructo que permite “transformar-se em projeto para aprender, à medida que o utilizamos para orientar a prática” (Tracy, 2002, p.22). Um modelo pode assumir-se como um conjunto de conceções que se associam e se organizam em torno de uma visão particular do mundo, neste caso, em torno do modo como o ensino deve ser visto e praticado segundo uma determinada perspetiva teórica. “Cada tipo de modelo espelha, portanto, uma diversidade de enfoques e metodologias possíveis agregando-se para se constituírem em categorias que se distinguem pelo seu âmbito e pelo seu significado” (Gaspar et al., 2019, p.39). Poderemos então afirmar que a SvP visa, promove, foca-se, implica e requer um conjunto de atributos necessários à sua prática. Um modelo tem subjacente a si uma intenção que visa objetivos de desenvolvimento que procura promover um conjunto de competências, assume um determinado âmbito, focando-se num determinado conjunto de aspetos que pode assumir o trabalho profissional docente (Tracy, 2002). Para que um determinado modelo de SvP possa ser colocado em prática, requer um determinado conjunto de processos de implementação, uma sequência temporal de acontecimentos,

uma atitude simultaneamente individual e coletiva. Implica um determinado relacionamento específico intrapessoal e interpessoal por parte dos intervenientes onde estão presentes a relação do docente consigo próprio e relações de autoridade burocrática e/ou de saber reconhecido com pares ou superiores hierárquicos (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar et al., 2019; Tracy, 2002).

Independentemente dos modelos de referência, fica claro que a importância atribuída à qualidade do que ocorre relacionalmente entre os intervenientes e dos atributos do ato reflexivo de que se reveste a prática da SvP, parecem ser fundamentais para que esta possa produzir mudanças de qualidade. As propriedades dos atributos que ocorrem na aplicação prática dos modelos que caracterizam os processos de SvP, levam-nos, invocando a necessidade de uma cada vez maior interdisciplinaridade, a destacar o conceito de *sintoma*, (termo mais associado a modelos biomédicos) para a compreensão dos objetivos deste trabalho. A origem etimológica desta palavra resulta do grego *súptomata*, podendo significar atos, o que ocorre, ocorrência, propriedade, atributo (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Consideramos que qualquer um destes termos pode ser associado às características teórico-práticas particulares de cada modelo e de cada processo de SvP. Os atributos daquilo que ocorre nos processos de SvP influencia a construção psicossocial das perceções cognitivas e emocionais de quem neles participa, produzindo opiniões acerca da própria SvP. Algo que nos leva a afirmar que o resultado da auscultação de quem participa em processos de SvP será sintomático da sua prática (Bruner, 1999).

#### **4 Método**

Tivemos como ponto de partida o princípio filosófico de que existe uma realidade independente do investigador que necessita de ser conhecida, não descurando o facto de as realidades em ciências sociais poderem ser múltiplas, dinâmicas, subjetivas, sujeitas a um paradigma interpretativo e perenes no tempo (Coutinho, 2018). Partimos da convicção, de carácter psicossocial, de que indivíduo e meio se encontram conectados numa relação dialética que os torna interdependentes (Gaspar et al., 2015). Assumindo uma posição sociocognitivista e enquadrando a nossa linha de pensamento nos princípios de Bandura (1977) ou de Bruner (1999), defendemos que o pensamento e a ação são construções psicossociais que conduzem a processos mentais que influenciam as emoções, a motivação, a ação e,

consequentemente, as opiniões. Nesta linha, o estudo realizado assume um caráter exploratório (Coutinho, 2018) e uma perspectiva analítico-interpretativa. Recorremos a uma metodologia quantitativa-interpretativa e à análise de amostras não probabilísticas, tal como recomenda Huot (2002, p. 25) para os estudos exploratórios. Esta investigação teve como base uma sondagem realizada através de inquérito por questionário com respostas fechadas, no ano letivo de 2020/2021. Foi então pedido aos docentes que manifestassem uma opinião através da escolha de uma posição de valor no seio de uma escala Likert de cinco itens. Importa esclarecer que todos os aspetos éticos foram respeitados (SPCE, 2020). Nomeadamente, o respeito pelo anonimato dos participantes, o reforço do caráter voluntário da participação, o respeito pela sua integridade.

#### Caraterísticas sociodemográficas da amostra.

Responderam 448 docentes a lecionar nas várias regiões educativas de Portugal. De destacar que deste universo,  $n=84$  (18,7) docentes são contratados e  $n=364$  (81,2%) são efetivos. A média de idades dos docentes contratados é de 43,2 anos com um tempo de serviço médio de 14,9 anos. Quanto aos docentes efetivos, a média de idades é 53,5 anos e têm um tempo de serviço médio de 27,3 anos. Destes 448 docentes que responderam ao inquérito por questionário, destacamos:  $n=30$  (6,6%) encontram-se na primeira década de serviço, com uma média de idade de 38,6 anos;  $n=94$  (20,9%) encontram-se na segunda década de serviço, entre os 11 e os 20 anos, com uma média de idade de 43,3 anos;  $n=199$  (44,4%) encontram-se na terceira década de serviço, entre os 21 e os 30 anos, com uma média de idade de 50,6 anos;  $n=114$  (25,4%) encontram-se na quarta década de serviço, entre os 31 e os 40 anos, com uma média de idade de 57,7 anos;  $n=11$  (2,4%) encontram-se na fase final da carreira docente, com 41 anos ou mais de serviço, e uma média de idade de 64,2 anos. Destacamos ainda que 32,5% (146) dos inquiridos assume lecionar mais de um ciclo de ensino (por exemplo, 3º CEB e secundário).

Instrumento de recolha de dados e o seu processo de construção.

No processo de construção do instrumento de pesquisa, as duas primeiras preocupações prenderam-se com o conteúdo e com o tipo de escala que deveríamos ter de usar para respondermos às questões de investigação. A saber:

- i) Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da SvP, quanto àquilo que ela visa, promove, se foca, requer, e sua continuidade temporal como um processo de Aprendizagem ao Longo da Vida? (Para esta questão, as várias afirmações foram agrupadas tendo em conta as respetivas ações, expressas em verbos – quadro 1. Para cada afirmação foi solicitado: a) o grau de concordância pessoal; b) o grau de reconhecimento nas práticas de SvP vivenciadas).
- ii) Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de SvP, sobre a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu desenvolvimento profissional e sobre o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?
- iii) Como se relacionam as perspetivas, os sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?

O questionário compõe-se de três secções distintas: a primeira recolhe elementos sociodemográficos da população; segunda é constituída por um conjunto de dezassete afirmações representativas da prática hodierna da SvP e dos seus modelos, com duas questões associadas a cada uma delas: o grau de concordância pessoal com cada uma, designado por [A], e o grau de presença que lhe atribuem nas práticas de SvP vivenciadas, designado por [B]. A terceira secção constitui-se da atribuição de um grau ao contributo das práticas de SvP vivenciadas pelos inquiridos sobre quatro aspetos considerados fundamentais na vida docente e qualidade dos sistemas educativos.

Na escolha da ordem das afirmações e das secções do inquérito, tomou-se em consideração que estas não devem “empurrar” o inquirido para determinadas respostas, enviesando a validade do instrumento (Hoinville & Jowell, 1978). Quanto à escolha da escala a usar no questionário, foi tomado em consideração o estudo de Dalmoro e Vieira (2013). Buscamos compreender que influência poderia ter, numa

escala tipo Likert, o número de itens, o efeito da disposição e sua forma de apresentação, sobre os resultados de uma mensuração. Tomámos em consideração aspetos como a facilidade, a velocidade, a precisão e sinceridade da resposta, o conforto e estímulo à participação dos inquiridos.

O facto de Dalmoro e Vieira (2013) considerarem que a escala Likert de sete opções, embora fosse mais confiável que uma de cinco, “um aumento na escala passando de cinco para sete pontos implica uma diminuição significativa da Facilidade e da Velocidade de Uso, mas não gera um aumento de Precisão” (Dalmoro & Vieira, 2013, p. 170) e de que uma escala de cinco itens se adapta melhor a respondentes com vários níveis de habilidade, conduziu-nos à escolha de uma escala Likert de cinco itens.

Quadro 1. Grelha metodológica

Questões de investigação	Questões do inquérito por questionário
<p>1 - Que perspetivas atribuem os professores aos conceitos que remetem para a prática da supervisão pedagógica, quanto àquilo que: i) visa; ii) promove; iii) foca; iv) requer; e v) sua continuidade temporal como um processo de ALV?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A SvP <b>visa</b> a assistência e o desenvolvimento individual do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>2. A SvP <b>visa</b> o desenvolvimento organizacional escolar e a avaliação do professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>3. A SvP <b>promove</b> um professor autodirecionado, reflexivo e analítico – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>4. A SvP <b>promove</b> a cooperação, a colegialidade e a colaboração entre professores – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>5. A SvP <b>promove</b> um professor aberto à mudança e uma cultura de aprendizagem profissional – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>6. A SvP é um processo regular e continuado de Aprendizagem ao Longo da Vida (<b>ALV</b>) – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>7. A SvP <b>requer</b> a aplicação de um modelo de supervisão previamente conhecido – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> <li>8. A SvP <b>requer</b> um processo de problematização e reflexão crítica – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</li> </ol>

	<p>9. A SvP <b>requer</b> um ciclo de avaliação formativa – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>10. A SvP <b>requer</b> a abertura da sala de aula, à observação de terceiros – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>11. A SvP <b>foca-se</b> apenas no ato de ensino-aprendizagem em sala de aula – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>12. A SvP <b>foca-se</b> em todos os problemas educacionais, assumindo-se ecossistémica – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>13. A SvP <b>foca-se</b> em todos os aspetos da descrição do trabalho docente – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>14. A SvP <b>implica</b> uma autossupervisão – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>15. A SvP <b>implica</b> uma relação horizontal, negociada entre pares – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>16. A SvP <b>implica</b> uma relação vertical, controlada pelo supervisor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p> <p>17. A SvP <b>implica</b> uma relação vertical, negociada entre supervisor e professor – perspetiva pessoal; perspetiva com base na experiência: grau de presença atribuído.</p>
<p>2 - Quais os efeitos sentidos, como resultado da sua participação em processos de supervisão pedagógica, sobre: i) a capacidade de uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas; ii) o aumento do sucesso dos seus alunos; iii) o desenvolvimento profissional; iv) o aumento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal?</p>	<p>Em que medida os processos de supervisão em que participou modificaram de forma positiva? ...</p> <p>18A- As suas práticas pedagógicas.</p> <p>18B- O sucesso dos seus alunos.</p> <p>18C- O seu desenvolvimento profissional.</p> <p>18D- O seu autoconhecimento e crescimento pessoal.</p>
<p>3 – Como se relacionam as perspetivas, os sintomas e os efeitos sentidos com a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores?</p>	<p>Análise geral e indiferenciada.</p> <p>Tempo de serviço.</p> <p>Vínculo de contratação: Contratado / efetivo.</p> <p>Região educativa onde leciona.</p>

O instrumento foi testado num agrupamento de escolas que não integrou o estudo. O primeiro feedback, com os participantes a desempenharem o papel de amigos críticos, revelou a necessidade de correções substantivas. Após um novo teste e perante um novo feedback, este bastante positivo no que concerne ao conteúdo, clareza e velocidade de aplicação, consideramos o instrumento finalizado. O questionário foi submetido à apreciação da Direção Geral de Educação (DGE), que aprovou com o número 0774500001, tendo sido enviado para todo o território nacional,

ao cuidado dos diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, pedindo que o disseminassem pelo respetivo corpo docente.

O inquérito foi dividido em três secções distintas. Os dados recolhidos, na segunda e terceira secções do questionário foram posteriormente separados, tendo sido reagrupados e analisados segundo cada uma das dimensões de análise escolhidas. Uma vez que para maior liberdade de resposta introduzimos um ponto neutro (p3) (Dalmoro & Vieira, 2013), fizemos a comparação entre a soma dos valores registados abaixo e acima desse ponto.

$$(p1+p2) - (p4+p5) = (x\%) \text{ ou } (-x\%)$$

Assumimos que sempre que existem mais docentes a concordar ou a considerar presentes as afirmações, as diferenças entre os valores são apresentadas como positivas (X%) e sempre que existem mais docentes a discordar ou a considerarem ausente as afirmações as diferenças entre os valores são apresentadas como negativas (-X%). Foi aplicada a mesma metodologia ao conjunto de questões acerca dos contributos da SvP. Determinámos, ainda, em pontos percentuais, as distâncias entre os graus de presença, entre algumas das afirmações que pelo seu peso caracterizador da forma como a SvP está a ser praticada se tornaram fundamentais para as conclusões que o estudo revelou.

## 5 Resultados e Discussão

Das três vertentes de análise que este estudo abarcou, apresentaremos aqui os resultados de apenas duas por consideramos poderem ser as mais pertinentes. Deixamos cair a análise segundo as regiões educativas portuguesas que pelo seu caráter muito específico e regional não terá grande interesse para o contexto brasileiro, a não ser o facto de se constatar que cada uma das regiões apresenta particularidades próprias, fenómeno que certamente ocorrerá igualmente no contexto brasileiro. Tendo em conta que apresentamos já no ponto anterior a caracterização sociodemográfica dos respondentes, cabe agora determo-nos com mais atenção no tipo de vínculo laboral e no tempo de serviço.

Análise segundo vínculo de contratação.

Começamos por clarificar que, de acordo com o vínculo de contratação, os docentes podem ser efetivos ou contratados. Os efetivos são todos os que têm um vínculo permanente com o Ministério da Educação. Os contratados, pelo contrário, têm uma relação contratual com o Ministério da Educação temporária, podendo ser, ou não, renovado. A análise segundo o vínculo de contratação revela que, no que concerne ao grau de concordância pessoal, quanto ao que a SvP visa, embora ambos os grupos assumam uma concordância pessoal idêntica com uma média de 24%, os docentes contratados concordam mais com o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente, enquanto os docentes contratados concordam mais com uma SvP que vise a assistência e o desenvolvimento individual do professor.

Quadro 3. Supervisão Pedagógica segundo o vínculo de contratação.

A supervisão pedagógica visa				A supervisão pedagógica requer				A SvP implica uma autossupervisão			
	contratados		efetivos		contratados		efetivos		contratados		efetivos
A1	23%		30%	A7	48%		56%	A14	66%		63%
A2	25%		17%	A8	60%		68%	B14	19%		17%
Média	24%		24%	A9	39%		43%				
				A10	52%		61%	A supervisão pedagógica implica			
B1	-13%		-25%	Média	50%		57%		contratados		efetivos
B2	-7%		-19%					A15	50%		49%
Média	-10%		-22%	B7	-7%		-10%	A16	-19%		-28%
A supervisão pedagógica promove				B8	-1%		-12%	A17	6%		18%
	contratados		efetivos	B9	-1%		-19%	Média	12%		13%
A3	38%		32%	B10	-6%		5%				
A4	36%		27%	Média	-4%		-9%	B15	7%		-17%
A5	49%		39%	A supervisão pedagógica foca-se				B16	-15%		-24%
Média	41%		33%		contratados		efetivos	B17	-19%		-26%
B3	-16%		-20%	A11	-40%		-44%	Média	-9%		-22%
B4	-18%		-18%	A12	27%		34%	Contributos da supervisão pedagógica			
B5	2%		-16%	A13	33%		33%		contratados		efetivos
Média	-11%		-18%	Média	7%		8%	A18	8%		-5%
A supervisão pedagógica como ALV				B11	-33%		-33%	B18	-10%		-23%
	contratados		efetivos	B12	-18%		-30%	C18	14%		-5%
A6	43%		40%	B13	-14%		-30%	D18	4%		0%
B6	-6%		-9%	Média	-22%		-31%	Média	4%		-8%
Média											

A - Grau de concordância pessoal

B - Grau de presença nos processos de SvP vivenciados

Quanto àquilo que a SvP promove os docentes contratados concordam mais com as afirmações. As maiores diferenças registam-se na concordância com a ideia de que a SvP promove processos de colaboração [A4] e um professor aberto à mudança [A5], assumindo os docentes efetivos uma visão bastante mais pessimista. Os docentes efetivos concordam mais do que os contratados com as afirmações que se referem àquilo que a SvP requer. Os docentes efetivos estão mais conscientes de que a SvP requer um processo de problematização e reflexão crítica e a necessidade de aplicação

de um modelo previamente conhecido. Quanto às afirmações que se referem ao âmbito da SvP, aquilo em que ela se foca, os efetivos discordam mais com a ideia de a SvP se foca apenas no ato de ensino em sala de aula [A11] e concordam mais com a ideia de que a SvP deve assumir um âmbito ecossistémico [A12]. Os docentes contratados concordam mais com uma SvP cujo âmbito inclui todos os aspetos da descrição do trabalho docente [A13]. Quanto à ideia de que a SvP é um processo de ALV os docentes contratados concordam mais do que os efetivos com a ideia, facto que não deixa de ser curioso uma vez que a maioria dos docentes efetivos têm um trajeto profissional mais longo que os docentes contratados. Quanto às afirmações que se referem àquilo que a SvP implica, os docentes efetivos aceitam bastante menos que os contratados uma SvP de caráter vertical não negociada [A16]. Para ambos os grupos, os processos de SvP de caráter horizontal entre pares [A15], são os mais valorizados, assumindo, ambos os grupos, uma opinião muito idêntica, facto que vai ao encontro da análise geral. Os docentes efetivos valorizam mais que os contratados uma SvP de caráter vertical negociado [A17]. No que se refere à presença das afirmações nos processos de SvP vivenciados, são os docentes contratados que maioritariamente as consideram mais presentes, no entanto existem variações de destaque. Os docentes contratados consideram a abertura da sala de aula à observação [B10] bastante mais ausente que os efetivos, mas consideram mais presente processos de SvP que implicam uma relação horizontal entre pares [B15] e processos de SvP que promovem uma abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem [B5]. Quanto ao caso particular da autossupervisão, os docentes contratados concordam mais com ela [A14] e consideram-na mais presente [B14]. Os docentes contratados são mais otimistas quanto aos contributos da SvP para a modificação positiva das suas práticas pedagógicas [A18], o aumento do sucesso dos seus alunos [B18], o seu desenvolvimento profissional [C18] o desenvolvimento do seu autoconhecimento e crescimento pessoal [D18], apresentando para os quatro aspetos supracitados médias para o reconhecimento do contributo bastante mais elevadas.

Análise segundo o tempo de serviço.

Das dimensões de análise estudadas aquela que apresenta maior variedade e maior complexidade é o tempo de serviço. Assiste-se aqui, em cada década de serviço, a variações significativas acerca do que a SvP pode visar, promover, requerer, focar-

se, implicar, no que concerne aos seus contributos ou ainda na forma como é encarada como um processo de aprendizagem ao longo da vida que revelam relações diferentes com a teoria e a prática da SvP.

Ao longo do trajeto profissional para cada uma das afirmações assistimos, em cada década de serviço, a flutuações nas divergências e convergências entre o grau de concordância pessoal [A] e grau de presença atribuído [B]. Observam-se, ao longo do trajeto profissional, aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da discordância pessoal com elas. Noutros casos assistimos a aumentos de práticas a coincidirem com aumentos da sua valorização e noutros ainda assistimos a diminuições de práticas a coincidirem com um aumento da concordância pessoal com elas.

Esta variedade de opiniões parece refletir diferentes formas de implementação dos processos de SvP ao longo do trajeto profissional e as aspirações pessoais que o acumular maior ou menor de anos de serviço acarretam. Os grupos em início e final de carreira são aqueles onde a tendência para concordar com o conjunto das afirmações propostas é mais elevada e as discordâncias maiores têm tendência a registarem-se na segunda e terceira décadas de serviço, a meio do trajeto profissional.

Quadro 4. Supervisão pedagógica segundo o tempo de serviço\*

	(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)						(p1+p2) - (p4+p5) = (X%) ou (-X%)				
Tempo (anos)	[0-10]	[11-20]	[21-30]	[31-40]	[40 -...]	Tempo (anos)	[0-10]	[11-20]	[21-30]	[31-40]	[40 -...]
A supervisão pedagógica (SvP) visa						A supervisão pedagógica foca-se					
A1	36%	17%	20%	48%	64%	A11	-37%	-46%	-46%	-41%	-73%
A2	43%	14%	22%	10%	46%	A12	31%	13%	31%	48%	91%
Média	<b>40%</b>	<b>16%</b>	<b>21%</b>	<b>29%</b>	<b>55%</b>	A13	46%	18%	24%	53%	82%
B1	-10%	-23%	-28%	-13%	-28%	Média	<b>13%</b>	<b>-5%</b>	<b>3%</b>	<b>20%</b>	<b>33%</b>
B2	-20%	-6%	-13%	-15%	-28%	B11	-34%	-31%	-33%	-37%	-46%
Média	<b>-15%</b>	<b>-15%</b>	<b>-21%</b>	<b>-14%</b>	<b>-28%</b>	B12	-20%	-20%	-34%	-26%	-19%
A supervisão pedagógica promove						B13	-17%	-15%	-31%	-30%	-28%
A3	47%	33%	23%	40%	64%	Média	<b>-24%</b>	<b>-22%</b>	<b>-33%</b>	<b>-31%</b>	<b>-31%</b>
A4	46%	9%	30%	36%	55%	A SvP como um processo de autossupervisão					
A5	70%	33%	35%	46%	64%	A14	<b>81%</b>	<b>57%</b>	<b>59%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>
Média	<b>54%</b>	<b>25%</b>	<b>29%</b>	<b>41%</b>	<b>61%</b>	B14	33%	19%	14%	17%	28%
B3	-17%	-14%	-22%	-20%	-37%	A supervisão pedagógica implica					
B4	-7%	-23%	-19%	-16%	-36%	A15	64%	39%	49%	58%	64%
B5	13%	-10%	-19%	-12%	-28%	A16	1%	-26%	-22%	-40%	-19%
Média	<b>-4%</b>	<b>-16%</b>	<b>-20%</b>	<b>-16%</b>	<b>-34%</b>	A17	13%	14%	13%	19%	46%
A SvP como um processo de aprendizagem ao longo da vida (ALV)						Média	<b>26%</b>	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>12%</b>	<b>30%</b>
A6	<b>49%</b>	<b>32%</b>	<b>18%</b>	<b>47%</b>	<b>64%</b>	B15	3%	-1%	-17%	-12%	-46%

B6	-3%	-6%	-11%	-8%	-28%	B16	-27%	-15%	-21%	-31%	-9%
A supervisão pedagógica requer						B17	-23%	-16%	-27%	-28%	-45%
A7	40%	60%	51%	57%	82%	Média	<b>-16%</b>	<b>-11%</b>	<b>-22%</b>	<b>-24%</b>	<b>-33%</b>
A8	81%	59%	62%	74%	91%	Contributos da supervisão pedagógica					
A9	67%	37%	35%	53%	64%	A18	-1%	1%	-9%	2%	28%
A10	67%	45%	56%	71%	91%	B18	-16%	-15%	-27%	-16%	-9%
Média	<b>64%</b>	<b>50%</b>	<b>51%</b>	<b>64%</b>	<b>82%</b>	C18	23%	4%	-8%	0%	28%
B7	-23%	3%	-12%	-10%	-28%	D18	3%	7%	-6%	5%	28%
B8	9%	3%	-16%	-13%	-28%	Média	<b>2%</b>	<b>-1%</b>	<b>-13%</b>	<b>-2%</b>	<b>19%</b>
B9	14%	-2%	-24%	-17%	-55%	[A] - Grau de concordância pessoal com as afirmações.					
B10	-14%	6%	5%	0%	-1%	[B] - Grau de presença das afirmações nas práticas de SvP vivenciadas.					
Média	<b>-4%</b>	<b>3%</b>	<b>-12%</b>	<b>-10%</b>	<b>-28%</b>						

\* As janelas temporais encontram-se divididas em décadas, exceto a última cujo valor mais elevado registado foi 43 anos de serviço.

No que concerne ao grau de presença, para a totalidade das afirmações propostas, são os grupos situados na primeira e na segunda décadas de serviço que apresentam maior tendência para as reconhecerem presentes e os grupos que se situam na terceira década de serviço e no final do trajeto profissional os que apresentam a tendência mais acentuada para as considerar ausentes. Destaca-se, no entanto, que no que concerne à prática da abertura da sala de aula à observação, os grupos em início e final de carreira são os únicos onde a maioria dos inquiridos a considera ausente dos processos de SvP vivenciados, sugerindo que a prática da abertura da sala de aula à observação é pouco aplicada aos docentes em início e final da carreira docente.

A segunda e a terceira décadas de serviço merecem uma atenção especial pois são, na dimensão tempo de serviço, dois grupos bastante significativos. Os docentes situados na terceira década entre os [21-30] anos representam 44,4% e os docentes entre os [11-20] representam 20,9% da totalidade da amostra deste estudo. Constatase ser na segunda década de serviço onde se regista um claro maior número de descidas do grau de concordância pessoal com as afirmações a coincidirem com o maior número de aumentos do seu grau de presença. Na terceira década de serviço é onde, face à década anterior e face à década posterior se regista o maior número de reduções do grau de presença das afirmações.

Os dados sugerem existir nestas duas “janelas temporais” duas “crises” com características distintas no que concerne à prática da SvP. Na segunda década de serviço insinua-se uma péssima relação dos docentes com os processos de SvP

vivenciados ou uma deficiência na forma como estão a ser implementados. Na terceira década parece estarmos perante uma clara redução das suas práticas, opinião que parece reforçada pelo facto de assistirmos nesta terceira década, face à anterior, a uma redução simultânea do grau de presença e do grau de concordância pessoal com a ideia de que a SvP é um processo regular e continuado de ALV.

No que concerne às opiniões sobre os contributos resultantes da participação em processos de SvP, são os docentes em início e na última fase do trajeto profissional que mais reconhecem o contributo dos processos de SvP vivenciado. O grupo situado na terceira década de serviço, entre os [21-30] anos é aquele que considera mais fracos os contributos da SvP. No entanto, embora com variações, por vezes significativas, nos valores atribuídos a cada uma das quatro perspetivas propostas, assistimos a uma tendência bastante idêntica em todas as janelas temporais em que dividimos o trajeto profissional. Em todas elas os inquiridos assumem existir um contributo mais mitigado para a modificação das práticas pedagógicas e o aumento do sucesso dos seus alunos que para o desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

## **6 Considerações finais**

Embora com variações em função de cada uma das dimensões de análise, destacam-se neste estudo um conjunto de factos que ocorrem (sintomas) que são maioritariamente comuns a todas elas.

A maioria dos docentes está bastante consciente dos principais construtos teórico-práticos que subjazem à prática da SvP e a maioria dos docentes conhece e concorda com os conceitos subjacentes às afirmações. É um aspeto positivo, sintomático de que existe, no sistema educativo português, uma preocupação com a SvP que lhe reconhece importância e os seus potenciais benefícios como uma preciosa ferramenta de aprendizagem, atualização e partilha de aspetos fundamentais para a boa prática docente (Stones, 1979). Uma prática que reconhece visar a autonomia e capacidade de aperfeiçoamento dos docentes (Day, 2001).

A maioria dos inquiridos considera que a maioria dos conceitos subjacentes às afirmações estão muito pouco presentes nos processos de SvP vivenciados. É um dos aspetos mais negativos e revela que podem existir deficiências na implementação da

SvP. Pode significar pouca variedade de abordagens, remetendo para uma visão dos modelos como *muros* e não como *janelas* (Sergiovanni & Starratt, 1993). Das dezassete afirmações apenas a autossupervisão e a abertura da sala de aula a terceiros assume, quanto ao seu grau de presença, resultados maioritariamente positivos.

O conceito e a prática que mais se destaca quer pela sua valorização quer pela presença que lhe é atribuída é a autossupervisão. No entanto, maioritariamente as afirmações que se referem à presença de práticas de SvP que impliquem e promovam processos de caráter reflexivos são consideradas bastante mais ausentes que a própria autossupervisão pedagógica. Algo que poderá apontar para uma autossupervisão parca em estimular ações que promovam a reflexão tal como a entende Shön (1983).

A abertura da sala de aula à observação de terceiros é a segunda prática que mais se destaca, tanto pela valorização como pela presença. No entanto, os processos de caráter colaborativo e de promoção de uma cultura de mudança e de aprendizagem são considerados, pela maioria dos inquiridos, bastante mais ausentes que a própria abertura da sala de aula à observação. Embora esta esteja bastante presente parece ser pouco associada pelos inquiridos a processos de caráter colaborativo que promovam uma abertura à mudança e uma cultura de aprendizagem. Vemo-la surgir inserida num contexto onde os docentes assumem que a SvP visa mais o desenvolvimento organizacional e a avaliação docente que o seu desenvolvimento individual.

A prática de uma SvP focada apenas nos acontecimentos em sala de aula é a ideia com a qual a maioria dos inquiridos mais discorda e a que menos reconhece estar presente nas práticas de SvP vivenciadas. Estes factos sugerem estarmos perante uma observação maioritariamente de caráter administrativo (Glatthorn, 1984) com breves visitas. O supervisor assume, assim, um destaque que, segundo Tracy (2002, p.46), “não é normalmente um instrumento eficaz para introduzir alterações significativas no comportamento de um professor”.

A visão da SvP como um processo de ALV não é dos conceitos nem mais valorizado nem considerado dos mais presentes nas práticas de SvP vivenciadas. Parece sofrer de alguma fragilidade sobre tudo na opinião registada entre os docentes a lecionar na região do vale do Tejo e os docentes situados na sua terceira década de serviço entre os [21-30] anos.

Quanto às relações que se estabelecem entre supervisores e supervisionados, os processos de SvP suportados por relações horizontais entre pares são os mais valorizados e considerados, pela maioria dos inquiridos, como os mais presentes nas práticas vivenciadas. No entanto, estes processos, apesar do seu carácter horizontal continuam bastante afastados do reconhecimento da promoção da colaboração ou da abertura à mudança.

Os contributos da participação em processos de SvP para uma modificação positiva das suas práticas pedagógicas, o aumento do sucesso dos seus alunos, o seu profissionalismo docente ou o seu desenvolvimento profissional são, no geral, considerados mitigados. Os valores mais elevados registam-se na dimensão tempo de serviço, entre o grupo em final de carreira com 41 ou mais anos de serviço e, mesmo assim, neste grupo a média total do contributo para os quatro aspetos supracitados não ultrapassa a diferença positiva de 19%.

Os contributos dos processos de SvP vivenciados para o aumento do sucesso dos seus alunos e para a modificação das práticas pedagógicas, embora com algumas variações em função da dimensão de análise, são maioritariamente considerados bastante menores que os contributos para o desenvolvimento profissional e crescimento pessoal. Este facto sugere estarmos perante um conceito de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal mais associado a processos burocráticos de progressão na carreira do que à melhoria da prática pedagógica.

Do nosso ponto de vista, a prática hodierna da SvP requer, cada vez mais, processos de carácter colaborativo e cooperativo, de uma profunda reflexão crítica coletiva e dialógica que venha potenciar a prática eficiente da autossupervisão. Consideramos a autossupervisão o expoente máximo do desenvolvimento profissional docente que requer uma grande holonomia, tal como a entendem Costa e Garmston (1994). Os modelos de SvP poderem funcionar como *muros* ou como *janelas*. (Sergiovanni & Starrat, 1993). Usados como “janelas” podem expandir a visão dos seus alcances teóricos e práticas, admitido o recurso simultâneo de vários modelos para solucionar problemas e fornecerem as bases necessárias para que os intervenientes, nos processos de supervisão, possam ser, em última análise, os investigadores da sua própria prática pedagógica. Usados como “muros”, um determinado modelo ao ser considerado como o único conjunto de verdades válidas a serem praticadas, pode obstruir e limitar o entendimento ou a visão de outras conceções da realidade, impedido que se equacionem soluções alternativas para a resolução de um

determinado problema. Não basta conhecer e entender os constructos teórico-práticos que subjazem à SvP, é necessário saber colocá-los em prática, tomando em consideração as características dos contextos, as necessidades dos seus atores e, sobretudo, dar-lhes regularidade e coerência na sua continuidade (Day, 2001).

Como pistas para futuras investigações, importa determinar se o conjunto dos aspetos identificados (sintomas) são predominantes no sistema educativo português, uma vez que parecem ser fundamentais de serem esclarecidos para uma melhoria da implementação da prática de processos de SvP.

## Referências

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Edições Almedina

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora

Ander-Egg (1989) La Animacion y los animadores. Narcea

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

Birnbaum, R. (1988) How Colleges Work. Jossey-Bass

Bruner, J., S. (1999) Para uma Teoria da Educação. Relógio D'Água

Costa, A. e Garmston, R. (1994) Cognitive Coaching: a foundation for renaissance schools. Christopher Gordon Publishers, Inc.

Coutinho, P. (2018) Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Edições Almedina

Dalmero, M., Vieira, K. M. (2013) Dilemas na Construção de Escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? in RGO revista gestão organizacional | vol. 6 - edição especial

Day, C. (2001) Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora

Espinoza, V. (1986) Evaluacion de Proyectos Sociales. Hamanitas

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001) Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipas na escola. Porto Editora

Gaspar, M. I., Neves, C., Seabra, F. (2012) A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, 2012, pp. 27-55

Gaspar, M. I., Oliveira, I., Pereira, A., Teixeira, A. (2015) Modelos Para Ensinar: escolhas do professor. Chiado Editores

Gaspar, M. I., (Coord.), Carlos, A., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S. (2019) Supervisão em contextos de Educação e Formação: conceções, práticas e possibilidades. Fundação Manuel Leão

Glatthorn, A. A. (1984) Differentiated Supervision. ASCD

Hargreaves, A. (2003) O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na era da insegurança: Porto Editora

Hoinville, G. e Jowell, J. (1978) Survey research practice. Aldershot: Gower in <https://www.worldcat.org/title/survey-research-practice/oclc/1116187302?referer=di&ht=edition>

Hoy, W. K., Forsyth, P. B. (1986) Effective Supervision: theory into practice. Random House

Huot, R. (2002) Métodos Quantitativos para Ciências Humanas. Instituto Piaget

Joyce, B., Weil, M. (2003) Models of Teaching (5ª ed.). Prentice Hall

Knezevich, S. J. (1975) Administration of Public Education (3ª ed.). Harper and Row

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002a) A supervisão na Formação de professores I: da sala à escola. Porto editora

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b) A supervisão na Formação de professores II: da organização à pessoa. Porto editora

Sergiovanni, T.J., Starratt, R. J. (1993) Supervision: a redefinition (5ª ed.). MacGraw-Hill

Shön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and Pedagogical Approach*. Methuen.

Stones, E. (1979) *Psychopedagogy*. Methuen

Tracy, S. (2002) *Modelos e Abordagens*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na Formação de Professores I -Da Sala à escola* (vol.1 pp 19-92) Porto Editora

Legislação e outras fontes.

Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). In <https://www.spce.org.pt/assets/>

[files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf](https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf)

Diário da República n.º 254/1996, Série I-A de 1996-11-02. In <https://dre.tretas.org/dre/78423/decreto-lei207->

[96-de-2-de-novembro#text](https://dre.tretas.org/dre/78423/decreto-lei207-96-de-2-de-novembro#text)

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa “Sintomas”, 2008-2023, <https://dicionario.priberam.org/Sintomas>

Roldão, M. C. (2019) Conferencia dada na Universidade Aberta de Lisboa in <https://vimeo.com/363345428>

Romeiro, D. (2023) *Supervisão pedagógica no contexto educativo nacional: perspetivas, sintomas e práticas*. (Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Aberta de Lisboa) Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/13772>