

# LIDERANÇAS EM CONTEXTO DE SUPERVISÃO

## MODOS DE INTERAÇÃO E PRÁTICAS DE TRABALHO COLABORATIVO

**Alexandra Cabral & Isolina Oliveira**

*LE@D, Universidade Aberta; LE@D, Universidade Aberta  
malexandracabral@gmail.com; Isolina.Oliveira@uab.pt*

### Resumo

As lideranças sustentáveis são eficazes quando na sua base está a congregação de vontades dos professores que assumem como sua a missão da escola (Hargreaves & Fink, 2007). Assim, a perspetivação de uma cultura de escola que se traduza no trabalho colaborativo, numa perspetiva de partilha e aprendizagem ao longo da vida, consubstanciando-se numa prática reflexiva, abrirá caminho a uma melhoria das práticas letivas. O coordenador de departamento, estrutura de liderança intermédia com responsabilidades supervisivas, enquanto par dos seus colegas, detém uma posição de relevância, pois a operacionalização das suas funções e a sua capacidade de articulação com a escola e os professores constituem o âmago do pulsar pedagógico da instituição.

Com o presente estudo, visa-se compreender, relativamente a uma escola de terceiro ciclo e secundária, as perceções do papel do coordenador de departamento, sua relação com as restantes lideranças, e a evolução das formas de trabalho dos professores, tendo em conta as últimas alterações legislativas. Pretende-se contribuir para a reflexão da comunidade escolar sobre as práticas vigentes na escola e a sua evolução.

Neste estudo de natureza qualitativa, a fonte primordial de recolha de dados foi a entrevista aberta a lideranças de topo e intermédias, e a outros professores. Foram observadas reuniões e outras sessões em torno do trabalho colaborativo e consultados documentos oficiais de escola, como o projeto educativo, o plano anual de atividades, o regulamento interno e outros, para enquadramento da análise às entrevistas. A informação foi cruzada e contextualizada, de modo a permitir a inferência de conclusões que espelhem os olhares dos que vivem o processo em análise.

As conclusões preliminares apontam para diferentes perceções do papel do coordenador de departamento, bem como da articulação entre as lideranças intermédias. Na linha desta pluralidade de conceções e também das diferentes formas de estar e perceber a escola, verifica-se alguma diversidade de pontos de vista acerca do modo de entender o quotidiano do professor, nomeadamente no que se refere ao trabalho colaborativo entre pares, o que se traduz em termos de prática docente e de desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** coordenador de departamento, liderança e supervisão pedagógica, trabalho colaborativo.

### Résumé

Les “*leaderships* soutenables” sont efficaces lorsqu’à leur base nous trouvons la congrégation de la volonté des professeurs qui assument comme leur la mission de l’école (Hargreaves & Fink, 2007). Donc, la perspective d’une culture d’école qui se traduise en un travail collaboratif sous le biais de partage et d’apprentissage au long de la vie, qui s’unifie en s’appuyant d’une pratique d’enseignement réflexive, déclenchera une amélioration des pratiques de l’enseignement. Le coordinateur de département, structure de *leadership* intermédiaire ayant des responsabilités de supervision comme pair de ses collègues, détient une position importante puisque l’opérationnalisation de ses fonctions et sa capacité à coordonner l’école et les professeurs constituent l’amalgame du pouls pédagogique de l’établissement scolaire.

Cette étude vise comprendre, en ce qui concerne une école d’enseignement du second degré (collège et lycée), les perceptions du rôle du coordinateur de département, son rapport avec les autres structures de *leadership* ainsi que l’évolution des formes de travail des professeurs, selon les derniers changements de la législation. Nous prétendons contribuer à la réflexion de la communauté scolaire en ce qui concerne les pratiques en vigueur à l’école ainsi que leur évolution.

Dans cette étude qualitative, la principale source de collecte de données a été l'entretien ouvert dirigé aux structures de *leadership* de sommet et intermédiaires ainsi qu'à d'autres professeurs.

Nous avons aussi observé des réunions et des sessions de travail collaboratif et consulté les documents officiels de l'école tels que le projet éducatif de l'établissement, son plan annuel d'activités et son règlement interne, afin de pouvoir élaborer le cadre théorique de l'analyse des entretiens. L'information a été croisée et contextualisée pour permettre l'inférence de conclusions qui reflètent le regard de ceux qui vivent le processus de cette analyse.

Les conclusions préliminaires indiquent différentes perceptions du rôle du coordinateur de département ainsi que de l'articulation des *leaderships* intermédiaires. Dans la ligne de cette pluralité de conceptions, mais aussi de différentes façons d'être et de comprendre l'école, nous vérifions une certaine diversité de points de vue quant à la façon d'envisager le quotidien du professeur, surtout en ce qui concerne le travail collaboratif entre pairs, ce qui se reflète dans la pratique de l'enseignant et de son développement professionnel.

**Mots-clés:** coordinateur de département, leadership et supervision, travail collaboratif

## 1. Introdução

Na escola do século XXI, a aprendizagem contínua por parte de todos os elementos da comunidade educativa é um imperativo para fazer face a um mundo em constante evolução, pois é "necessário que a escola se pense e se prepare" (Alarcão & Tavares, 2003:223).

No entanto, o impacto positivo da mudança, nas escolas, mensurável através dos resultados produzidos, só terá sucesso e perdurará se partir da conjugação da vontade de todos em torno do trabalho colaborativo, como referem Fullan & Hargreaves (2001): "As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos" (p.90). Não obstante, de acordo com Leite & Fernandes (2010), raramente as mudanças políticas em educação obtêm uma adesão imediata por parte dos docentes, pois o seu ponto de vista não é geralmente equacionado no delinear das opções tomadas, o que os leva a reagir defensivamente, ao sentirem-se ameaçados, desvinculando-se e resvalando para a instabilidade e insegurança. Tal modo de viver as mudanças vem pôr em causa o sucesso das finalidades almejadas pelas lideranças.

No contexto das atuais políticas educativas, é nos coordenadores de departamento curricular que assentam responsabilidades inerentes à supervisão pedagógica, articulação curricular, deteção de necessidades de formação, avaliação de docentes, promoção do trabalho colaborativo, entre outras. Este integra as estruturas intermédias da escola, podendo considerar-se um gestor intermédio, que, de acordo com Oliveira (2000), "tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção". (p. 48)

No âmbito das funções que a primeira autora desempenha, coordenadora de departamento numa escola de terceiro ciclo de ensino básico e ensino secundário, não agrupada, propusemo-nos refletir sobre a figura e as funções do coordenador de departamento curricular, o seu papel na escola, as potencialidades e constrangimentos com que se depara e o impacto que se espera da sua atuação. Considerando as funções que a lei lhe atribui e a articulação da sua atuação com outras estruturas da escola, este trabalho tenta perspetivar o papel do coordenador de departamento a partir do cruzamento de diferentes pontos de vista.

Este estudo tem como objetivos analisar concepções de professores sobre as lideranças intermédias e o papel do coordenador de departamento curricular; identificar perceções sobre a articulação da ação

do coordenador de departamento curricular com a das restantes lideranças de topo e intermédias; compreender a evolução, na escola onde se realiza o estudo, de formas de trabalho dos professores. Pretende-se contribuir para a reflexão da escola sobre o seu funcionamento, através do entrecruzar de diferentes olhares que se conjugarão num desenho especular consubstanciado em narrativas. Parte-se, com Roldão (2000), do pressuposto de que o desenvolvimento profissional é essencial à escola, a considerar como um todo que segue uma visão estratégica, e à eficácia dos seus elementos. Assim, uma “dinâmica de desenvolvimento” levará à melhoria da escola “alimentada pela reflexão sobre as suas próprias estratégias e a correspondente capacidade de tomar ou refazer decisões em resultado dessa análise.” (p. 73). Os resultados apresentados neste estudo são ainda preliminares.

## **2. Fundamentos teóricos**

A colaboração empenhada entre os professores, visando o aperfeiçoamento e a melhoria, é um primeiro passo na construção de uma cultura de escola reflexiva, enquanto “uma realidade que se pensa, organiza, realiza e avalia a sua própria missão e respetivas funções de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização” (Tavares, 2000, p.59). Neste sentido, a supervisão permite desvendar caminhos de desenvolvimento profissional e afinar estratégias e percursos, considerando a “monitorização, regulação, avaliação e liderança” (Alarcão, 2014, p.29). É, no entanto, impensável chegar a bom porto sem o empenho e integração dos docentes nas ações a desenvolver, não obstante as determinações da tutela, pois, conforme afirma Nóvoa (2002, p.60), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições”.

Por outro lado, cada vez mais, o currículo é considerado “como projecto capaz de se adequar às necessidades”, o que implica que a ação dos professores seja “guiada pela inovação e por um trabalho em equipa” (Leite & Fernandes, 2010:199). Neste sentido, Stoll, McMahon, Wallace e Thomas (2006) defendem as comunidades de aprendizagem profissional, “communities of continuous inquiry and improvement”, “(...) to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit”(p.223). Estas comunidades de professores visam a melhoria das práticas, a partilha e a evolução conjunta, “teachers collaborate to reinvent practice and share professional growth” (Little, 1999, citado em Stoll, McMahon, Wallace & Thomas, 2006, p.225).

A inovação, enquanto mudança, é fomentada pelas lideranças de topo, mas o seu sucesso sustentado depende da motivação e empenho dos professores. Consequentemente, a ação dos líderes deve motivar a participação empenhada de todos, já que “a estandarização «à prova do professor» só contribui para aumentar a resistência à mudança repetitiva por parte dos docentes por ela afectados”. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 27). Deste modo, convém trabalhar a longo prazo, de modo a que as melhorias se tornem consistentes e contribuam para um crescimento harmonioso. De acordo com o conceito de “liderança sustentável”, “aprende-se com o passado e a diversidade, (...) resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento”. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 37).

A sustentar a ação dos diretores, e em estrita articulação com estes, existem hoje as designadas “lideranças intermédias” ou “cargos especializados”, que “numa relação articulada com os órgãos de

gestão, colaboram na concretização do projeto educativo” (Oliveira, 2000, p.49). Hargreaves e Fink (2007) defendem que deve valorizar-se a transparência entre os professores, numa lógica de partilha entre pares, de colaboração, mas também de aferição de práticas: “visitas e observação de aulas interpares, revisões conjuntas dos trabalhos dos alunos, treino realizado por outros colegas, assunção de papéis de mentor” (p.61).

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Abordagem metodológica**

Almejando-se um estudo aprofundado que induzisse a reflexão, através do entrecruzar de diferentes olhares conjugados num desenho consubstanciado em narrativas, optou-se por um estudo de caso. Por pretendermos perceber o entendimento de um grupo específico de pessoas e a sua interação com o universo escolar, numa perspetiva naturalista, investigámos “os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, valorizando a riqueza descritiva e pormenorizada dos dados “relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Deste modo, e aproveitando a nossa posição no contexto escolar, procedemos à recolha de dados em ambiente natural através de contactos de proximidade, no intuito de compreender “comportamentos a partir dos sujeitos de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Como estratégia estruturante, foi selecionada a entrevista em profundidade, acompanhada por observação (reuniões de professores, de coordenação, de conselho pedagógico) e análise documental, partindo-se de uma questão inicial “Como é perspetivado o papel do coordenador de departamento curricular, enquanto estrutura de liderança intermédia, na vida da escola?”.

#### **3.2 Recolha de dados**

Foram entrevistados professores em posição de conosco partilharem uma diversidade pontos de vista: o presidente do conselho geral, o diretor, a diretora anterior, dois coordenadores de departamento em exercício de funções, um coordenador de diretores de turma, quatro coordenadores de área disciplinar e quatro professores sem cargos.

Os dados foram recolhidos no espaço da escola, através de catorze entrevistas, com a duração de cerca de uma hora cada, gravadas e transcritas. Dado pretender-se uma perspetiva em profundidade do ponto de vista dos sujeitos, não os constringendo nem limitando o seu espaço de reflexão, o modelo foi não estruturado. Assim, as perguntas foram apenas elencados temas, sugeridos à medida que a conversa fluía e quando o seu desenvolvimento se proporcionava.

Em confronto com a entrevistas foram consideradas notas de campo com base na observação naturalista de reuniões, conversas ou ambientes, bem como a perspetiva oficial, patente nos documentos de escola, como o projeto educativo, o relatório de autoavaliação, atas e sínteses várias. Para o tratamento dos dados, tomámos Bardin (2015) como matriz. Formularam-se inferências, fundamentadas em excertos de amostras, considerando-se a multiplicidade de pontos de vista e a revisão da literatura. Por fim, registaram-se algumas conclusões, embora o processo esteja ainda em curso.

## 4. Resultados

### 4.1. Papel e funções do coordenador de departamento

Embora o coordenador de departamento seja uma estrutura de coordenação e supervisão pedagógica valorizada em termos legislativos, não é considerado por muitos sujeitos do estudo como um cargo que faça sentido, já que a referência, para a maioria, é o grupo pedagógico. Afirmam que os departamentos “*são de construção um bocado artificial*”.

Existe um entendimento desigual e por vezes contraditório das funções do coordenador: alguns entrevistados consideram que a função primordial do coordenador de departamento será veicular a informação (“*...tem de transmitir o que vem do pedagógico*”); outros classificam-no como um representante; outros mencionam a vertente da supervisão, ligada à ideia de avaliação de desempenho: “*... um colega que faça a avaliação e supervisão. As coisas estão ligadas*”, ou referem a supervisão enquanto aferição do cumprimento de normas e procedimentos: “*... supervisão (...) verificação*”. Outros, ainda, valorizam a supervisão dos coordenadores de grupo, ou área disciplinar, e a mediação entre grupos: “*saber o trabalho que os coordenadores de área disciplinar estão a fazer*”; “*conhecer bem o projeto de cada grupo*”. A coordenação de departamento foi também ligada a conceitos de liderança e supervisão enquanto controlo, divulgação das boas práticas (“*...cada coordenador analisa, acompanha e supervisiona?*”), ou aconselhamento e promoção da reflexão (“*conselhos sobre a forma de estar e lidar...*”), desenvolvimento profissional (“*supervisão do ponto de vista do desenvolvimento profissional*”) e “*identificação das necessidades de cada professor*”.

No que respeita à definição do perfil necessário a esta liderança, mencionaram-se o pendor reflexivo, a capacidade de ouvir, boas relações interpessoais (“*cordialidade, respeito, aceitação*”), o reconhecimento dos pares, a capacidade de agir numa lógica de escola, de criar consensos (“*gerir conflitos (...) ideias e conceções que cada um tem*”). Raramente é referida a formação especializada.

### 4.2 Lideranças intermédias

Consideram-se lideranças intermédias os coordenadores de departamento, os coordenadores de diretores de turma e os coordenadores de área disciplinar, antigos coordenadores de grupo ou delegados.

Verifica-se que as lideranças intermédias são muito valorizadas pelos líderes de topo, que as entendem como colaboradores imprescindíveis e facilitadores da ação da direção: “*cargos que fazem toda a diferença na eficácia da escola*”; “*as lideranças são motores*”. Por outro lado, a perceção de alguns professores é a de que as lideranças intermédias não se valorizam pela ação nem são valorizadas pelo legislador, que, de certo modo, as coarta (“*... há uma desvalorização, pela legislação, dessas estruturas intermédias (...). Acho que deviam ser mais valorizados, mas também valorizarem-se mais.*”).

É na figura do coordenador de área disciplinar, ou grupo, que reside o âmago da coordenação dos docentes, nesta escola, principalmente dos novos professores ou daqueles que manifestem algumas dificuldades (“*Supervisão de acompanhamento de trabalho, de proximidade, auxiliando (...) ajudá-los a superarem ou indicar-lhes caminhos...*”). É quem supervisiona e coordena o trabalho colaborativo entre docentes (“*...tentar que as pessoas trabalhem em equipa, que haja uniformidade de procedimentos e de critérios, a nível de avaliação, de execução de instrumentos de avaliação e não só,*

da própria metodologia para o trabalho nas aulas”); o responsável pela verificação dos procedimentos didáticos (“... critérios específicos – cumprimento de programas, planificações, avaliação específica das disciplinas”); e em quem o coordenador de departamento delega a avaliação do desempenho dos membros do grupo.

O coordenador de directores de turma, sendo embora um órgão de coordenação e supervisão, com assento em conselho pedagógico, restringe, nesta escola, a sua ação a questões procedimentais e organizativas: *“ajudar os colegas, se tiverem alguma dúvida, transmitir as informações do pedagógico ou da direção, aquelas que a direção tiver”*.

A perceção genérica prende-se com o entendimento de que as lideranças intermédias mantêm um perfil muito discreto, não sendo visível a sua ação: *“... as estruturas intermédias têm que funcionar – não podem ser apenas órgãos ou cargos que passem a informação”*.

### **4.3 Articulação entre lideranças**

Formalmente, a articulação entre a direção e os coordenadores de departamento e de directores de turma tem lugar em conselho pedagógico: *“A articulação, nós fazemo-la via pedagógico. O pedagógico toma decisões, os coordenadores depois (...) transmitem aos professores”*. De facto, o conselho pedagógico é o espaço em que o diretor apresenta as suas opções, ouvindo os coordenadores de departamento e os coordenadores de directores de turma.

Para além dos conselhos pedagógicos, realizam-se periodicamente reuniões entre coordenadores de departamento ou coordenadores de departamento e coordenadores de área disciplinar.

A articulação entre as coordenações é vista como incipiente por alguns: *“os coordenadores de departamento deveriam reunir-se mais (...) em que se definam ações concretas e em que se possam tomar opções”*.

É também referido por alguns entrevistados que o controlo efetuado pelos coordenadores de departamento deveria ser mais sistemático, que deveriam ser publicitadas as boas práticas e promovida a equidade de procedimentos.

De facto, a liderança de topo é fulcral na vida da escola, já que o diretor implementa o seu projeto e os coordenadores têm como dever auxiliar a sua operacionalização, o que por vezes é interpretado como inação: *“...as pessoas ainda vivem um bocado na dependência daquilo que o diretor diz para fazer, ou que a direção diz para fazer”*. Por outro lado, a atuação das coordenações depende da informação veiculada pela direção: *“... o coordenador, para poder pensar sobre (...), ou como pode ajudar um professor, tem que estar de posse da informação”*. O envolvimento das lideranças intermédias, por parte da direção, é considerado determinante, para que estas sintam como suas as decisões que têm de por à consideração dos colegas e/ou fazer cumprir: *“É preciso que o diretor possa perspetivar as coisas já com alguma tranquilidade e alguma distância, de modo a, com alguma antecedência, envolver os coordenadores de departamento e através deles os próprios coordenadores de área disciplinar para desempenharem determinado tipo de tarefas”*. O envolvimento de cada um dos professores é também defendido como essencial.

#### 4.4 Colaboração, formação, estudo e reflexão – a evolução

Ao longo do ano letivo de 2015/2016, noventa minutos semanais (não letivos) foram dedicados ao trabalho colaborativo entre professores do mesmo grupo, ou área disciplinar. A finalidade era promover a troca de experiências, planificações, preparação de atividades letivas, formação, posteriormente supervisão entre pares voluntários. Considerou-se essencial *“que tenham no horário uma hora em que possam discutir, tirar dúvidas, apresentar problemas... e estar em grupo disciplinar.”*. Tal determinação foi tomada pela direção e implementada em horário semanal fixo, o que foi mal-aceite. No entanto, apesar de alguma contestação inicial, no final do ano, todos os grupos votaram pela continuidade da medida. A apreciação das atividades permitiu tirar algumas conclusões e proceder a recomendações. Não obstante, há quem afirme que *“...foi marcado um bocadinho à força e se calhar com o tempo isso vai dar melhores resultados” (...)*. Outros referiram que *“Há quem faça muita resistência (...) há grupos que até dizem que trabalham muito bem.”*; *“(...) os professores têm que se sentir seguros de que esse trabalho é importante que se faça e que não serve para catalogar, não é para seriar, não é para avaliar, mas sim para melhorar as práticas.”*

Importa que os docentes compreendam por que vale a pena realizar trabalho colaborativo e, em simultâneo, invistam na melhoria das relações interpessoais.

No que respeita à organização das sessões de trabalho colaborativo, não há consensos, pois são diversos os entendimentos sobre a planificação das atividades: defende-se o agendamento, pelo coordenador de área disciplinar, da ordem de trabalhos (*“...a riqueza do trabalho colaborativo (...) depende muito de quem o prepara e de quem planifica a reunião.”*), por oposição à determinação, pelos professores, dos assuntos a tratar: *“E não havendo uma ordem de trabalhos dirigida, cada grupo pode definir o que naquele momento está a ser mais importante, mas sempre com a perspetiva do desenvolvimento, de fazer qualquer coisa útil...”*.

Coloca-se ainda a questão da verificação e apreciação do trabalho realizado. Efetuado um levantamento das atividades de cada grupo, no final do ano transato, chegou-se à conclusão de que há procedimentos que foram seguidos por todos os grupos. No entanto, há variações que se prendem com as características das disciplinas a operacionalizar e com o número de professores que leciona cada disciplina por ano. Há a considerar, ainda, as relações interpessoais e o grau de adesão dos docentes à colaboração interpares, que teve repercussões evidentes no decorrer do processo.

Outro aspeto importante, também referido, é a não implementação, por parte de alguns professores, de algumas decisões tomadas em grupo, pois: *“...não basta criar estratégias que fazem sentido e que deveriam automaticamente promover boas práticas, é preciso verificar se, na realidade, existem essas boas práticas... e se todos estão a adotar essas práticas, porque o que eu vejo não é isso.”*. Estas ocorrências são atribuídas, por alguns, a falhas na supervisão, entendida, neste caso, como controle do trabalho realizado.

Assim, embora os grupos se tenham pronunciado pela manutenção do trabalho colaborativo, seria útil uma reflexão participada que partisse de uma avaliação intermédia do processo com vista à tomada de decisões para que se proceda aos reajustes necessários.

## 5 Conclusões

Apesar de os resultados serem ainda preliminares, é possível adiantar algumas considerações.

Os departamentos não funcionam como espaços de reflexão e ação conjunta, numa lógica de afinidades, mas incorporam, em certos casos, pequenas “ilhas”, áreas disciplinares. O coordenador de área disciplinar é a estrutura de supervisão pedagógica que detém contacto direto com os professores, embora alguns grupos já explorem as afinidades entre si. Seria de equacionar uma lógica de departamento como forma de potenciar as afinidades, salvaguardando-se embora o trabalho didático de cada disciplina.

Impõe-se a reflexão sobre a articulação entre coordenações, bem como com a direcção. A reflexão sobre o papel e competências de cada liderança poderá ser um primeiro passo.

Será importante ponderar questões que se entrelaçam, como as relações interpessoais, a confiança, a valorização das contribuições dos docentes, a implicação dos professores nos processos de mudança, o empenhamento dos docentes na melhoria da escola e na inovação.

A questões levantadas sobre o trabalho colaborativo implicam uma reflexão sobre o modo como é percecionado pelos docentes a partir de avaliações intermédias. Será de ponderar o alargamento do âmbito deste trabalho de proximidade, que permite a articulação vertical e o desenvolvimento profissional. Poderão considerar-se outros âmbitos, como o departamento ou a articulação horizontal e os grupos/turma.

Em suma, a reflexão deverá incidir sobre a relação entre a confiança e o empenho dos professores, as relações interpessoais, a passagem eficaz da informação e a conjugação de esforços entre lideranças.

### Como citar este artigo:

Cabral, A. & Oliveira, I. (2017). Lideranças em contexto de supervisão – Modos de interação e práticas de trabalho colaborativo. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques & R. Faria (Orgs.), *A escola – dinâmicas e atores* (pp.256-264). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Afonso, N- (2014). *Investigação Naturalista em Educação*, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia, 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I- (2014), “Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão”. In Joaquim Machado, - & José Matias Alves (coord), *Coordenação, supervisão e liderança, Escolas, Projetos e Aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L- (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças. *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Nóvoa, A. (2002), *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of education change*, 7,221-258.
- Oliveira, M. L. (2000). “O papel do gestor intermédio na supervisão escolar”, in Alarcão, Isabel (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2000) “Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva” in Alarcão, I. (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora.