

Melo, Maria do Céu de (2004). **Supervisão do Ensino da História: natureza e objectos**. In Barca, I. (org.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. 87-100.

SUPERVISÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA: natureza e objectos

Maria do Céu de Melo

O conceito de supervisão é associado quase exclusivamente à orientação de um professor em formação, por outro mais experiente, no desenvolvimento de um saber profissional. Neste texto, a supervisão é situada no contexto de formação contínua, onde as figuras de estagiário e supervisor e os respectivos papéis desaparecem. A esta acepção restrita, certos autores chamam de auto-supervisão, de supervisão clínica, e ou supervisão colegial ou colaborativa (*scholarship of teaching*)¹. Esta última é adoptada quando um grupo de professores se organizam como comunidade investigativa que se compromete na procura de uma crescente qualidade pedagógica (Gutierrez, 2000) Esta prática consiste na auto-reflexão das práticas de ensino e de aprendizagem reais e na implementação de experiências conducentes a resolução dos problemas detectados, tenham eles origem nos professores ou nos alunos, sujeitos que fazem parte também desta comunidade.

O ensino e a aprendizagem da História

Estudos sobre a educação histórica têm sublinhado a necessidade dos alunos interagirem activamente com a informação histórica e transformá-la de modo a torná-la pessoalmente relevante e útil. Essa assunção tem promovido estudos sobre os modos como os alunos estudam, a compreender as suas perspectivas sobre a aprendizagem que desenvolvem e a explorar os suas próprias concepções sobre o processo ensino - aprendizagem, de modo que eles possam tornar-se pensadores críticos, objectivo primeiro do ensino da História. A este tipo de ensino-aprendizagem da História, que se norteia pelo paradigma construtivista, subjazem certas assunções:

- O ensino da História deve promover *competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos metodológicos*, que são a base da actividade histórica interpretativa, ou seja, lidar com as características das fontes históricas, e a validade e a relevância da sua informação. Ele deve também considerar outras fontes a que os alunos

têm acesso, que versem temáticas históricas, sejam elas de natureza ficcional ou mediática.

- O ensino da História deve promover *competências que possibilitem aos alunos usarem procedimentos descritivos e explicativos*, necessário à compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos particulares;

- O ensino da História deve *considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares* previamente adquiridos, de modo a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada, de um quadro narrativo histórico global, e não apenas uma soma de múltiplos quadros fragmentados datados em espaços e tempos diversos.

- O ensino da História deve *privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico*. O objecto da leccionação é o par criado pelo aluno e pelo conteúdo disciplinar específico que ele deve aprender. Dever-se-á, pois, adoptar uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares, condição necessária à viabilidade deste pressuposto. Por outro lado, o envolvimento dos alunos consubstancia-se, não só, pela prática de estratégias activas (aulas - oficinas), mas também pelo desenvolvimento de competências de auto-avaliação e de meta-compreensão processual.

Princípios pedagógicos e o ensino - aprendizagem da História

Mas a um ensino e aprendizagem da História assim assumido deve contemplar a presença vivencial de alguns princípios pedagógicos pelos professores e pelos alunos, que são comuns à natureza e à prática supervisiva acima referida e que de seguida se desenvolverá.

O primeiro é o da *reflexividade*. Desenvolver nos alunos competências inerentes a um pensamento crítico, que lhes permita desenvolver uma crescente consciência e controlo sobre a aprendizagem histórica que realizam, exige que os professores sejam também eles uns profissionais reflexivos sobre as suas próprias práticas. A reflexão é um acto que contempla uma série de pensamentos derivados da acção e para acção, sendo assim sempre definidos por contextos específicos onde os sujeitos são e se definem enquanto pessoas e professores / alunos. Daí, a reflexão ser contaminada por valores, sentimentos, expectativas e interesses políticos e culturais, adquirindo um potencial transformativo simultaneamente pessoal, profissional e social.

Assim, e segundo Vieira, F. & Marques, I (2002: 5), a reflexão “contempla uma contínua mediação entre os objectivos pedagógicos e os constrangimentos situacionais,

promovendo assim não apenas a consciência dos professores como a sua acção é historicamente determinada, mas também o seu sentido de autoria na transformação das condições de ensino e aprendizagem; ela exige ainda que os professores questionem as implicações das suas teorias e acções sobre os alunos, validando assim uma pedagogia baseada na negociação, algo que fornece justificações poderosas e contextualizadas para as opções pedagógicas, e um forte sentido de direcção”.

Esta definição pode-se aplicar aos alunos se equacionarmos, como constrangimentos criteriosos, as especificidades do seu papel enquanto discentes e o seu perfil específico de competências cognitivas, afectivas e sociais.

Uma prática supervisiva que adopte esta abordagem envolve um *ciclo*, que contempla os seguintes momentos: *observação, reflexão, planificação e acção*. Em alguns destes momentos o papel do professor é mais relevante, como por exemplo, a observação ou a planificação, pois a autoria é necessariamente intencional pois é sua a responsabilidade de definir as linhas da sua acção pedagógica. Noutros, o papel de ambos, alunos e professor, é similar e mutuamente determinados, como no da reflexão e da acção.

Se a nossa intenção é melhorar as nossas práticas de ensino, a melhor estratégia é iniciar por *observar um determinado aspecto*, depois *reflectir* sobre ele (se possível com outros colegas) de modo a planificar um plano de acção futuro. Este ciclo exige que em primeiro lugar se obtenham respostas a perguntas que versem ou clarifiquem a *intencionalidade* da prática do professor, ou seja, saber quais os pressupostos e objectivos sociais, científicos e pedagógicos que adoptamos como relevantes para o ensino da História. Um outro princípio é o da *transparência*, ou seja, devemos-nos questionar se esses pressupostos e objectivos nortearam as nossas escolhas pedagógicas. Naturalmente, estaremos também a determinar o grau de *coerência* entre as intenções prévias e a acção pedagógica na realidade desenvolvida.

A observação e a reflexão são balizadas pela presença ou ausência destes princípios, pois eles são de algum modo critérios de qualidade da leccionação e da aprendizagem dos alunos, sob pena de estarmos a observar e reflectir práticas assimétricas das dos professores, ou então se centradas apenas nos produtos descontextualizadas do seu processo de construção.

Podemos, assim, colocar algumas perguntas à nossa acção:

Quadro 1: **Intencionalidades do professor**

- Que tipo de coisas quero que os meus alunos aprendessem? Competências históricas? Conhecimentos? Conceitos? Estratégias cognitivas? Competências de expressão e comunicação? Qual é a minha prioridade?
- Que tipo de actividades implementar? Exposição oral, Trabalho de campo? Pesquisa? Trabalho de grupo? Individual?
- Que papel assumirei? Informador, explicador, condutor, verificador, organizador, guia e ou consultor?
- Que papel os alunos desempenharão? Ouvinte, respondente, experimentador, investigador?
- Que tipo de tarefas utilizarei para avaliar a sua aprendizagem? Testes? Projectos? Trabalho escritos? Oraís?
- Quem avaliará a aprendizagem? O professor? O aluno? O grupo? ...
- Qual a natureza dos instrumentos de avaliação? Perguntas; debates, questionários; fichas de trabalhos, dramatizações?

A intencionalidade, a transparência e a coerência, enquanto princípios adstritos ao professor, devem tornar-se conteúdos substantivos da aula ao serem partilhados com os alunos, sendo particularmente para estes últimos condição para o desenho dos momentos de metacognição da sua aprendizagem sob o formato de tarefas de teor analítico e crítico. Só assim eles se tornarão relevantes para si próprios e para o professor, enquanto fonte de informação primordial para o desenho de práticas de mudança.

Alguns dos domínios da observação e a reflexão sobre a acção pedagógica podem assim ser sintetizados:

Quadro 2: **Domínios de observação e reflexão da prática pedagógica (professores e alunos)**

Objectos	A observação /reflexão
Conteúdo	O que acontece? Focaliza os objectivos do professor, a natureza da tarefa, modos de interpretar os materiais, argumentação, etc.
Expectativas	O que eu esperava? Contempla as expectativas do professor (intencionalidade, objectivos) e o acontece de facto. O que os alunos esperavam? Contempla as expectativas dos alunos face à tarefa, sua organização e aos materiais propostos
Avaliação	Como foi? Focaliza a relevância e a eficácia da actividade de acordo com os objectivos do professor e com o perfil ou as expectativas dos alunos O que podia ser diferente? Promove a formulação de hipótese sobre outras alternativas de implementação de acordo com certos indícios problemáticos

Após estes momentos, será chegado a fase de, a partir das hipóteses explicativas geradas da reflexão sobre a acção, propor alternativas, que planificadas e implementadas, continuam assim o trajecto do ciclo.

Instrumentos de supervisão do ensino-aprendizagem

Seja a supervisão do ensino – aprendizagem um acto individual ou colaborativa, a literatura supervisiva advoga alguns instrumentos que podem ajudar a postura reflexiva dos professores e dos alunos.

Os *diários* ajudam-nos a organizar os nossos pensamentos, sentimentos e ideias, permitindo lembrar e reflectir sobre certas ocorrências. Eles podem adoptar um formato livre, ou apresentar focalizações específicas. Muitos estudos existem que provam estabelecer uma correlação positiva entre a reflexividade e, a autonomia e a ocorrência de práticas de ensino e aprendizagem inovadoras.

A análise dos diários dos professores permitiu que se identificasse um sistema de categorias (Sparks –Langer, 1991) de crescente sofisticação e amplitude do seu pensamento reflexivo, que permitirá uma prática auto - supervisiva promotora de práticas de maior qualidade pedagógica. Assim de uma reflexão predominantemente descritiva de ocorrências (Nível técnico), poder-se-á passar para uma (Nível contextual) que apresente já o estabelecimento de relações entre as teorias e a prática; a análise, clarificação e validação das suas práticas, e ou o desenho de práticas alternativas a situações ou contextos específicos. Um terceiro nível (Nível dialético) caracteriza-se pela compreensão da sua acção num contexto enformado por condicionantes políticas, éticas e culturais. Neste nível, ocorre um constante questionamento das práticas e as consequências que dela advêm na aprendizagem dos alunos, na escola e na sociedade.

Quanto aos diários dos alunos, estes permitem aos professores não só recolher informação sobre o tipo de aprendizagem que vão desenvolvendo, fornecendo-nos orientações para práticas lectivas futuras. Escrevendo com regularidade, os alunos aprendem a monitorização o seu progresso, a partilhar os seus problemas e soluções encontradas, a considerar outros modos de identificar e resolver os seus problemas e determinar quais os problemas que persistem.

A escrita dos diários dos alunos deve ter algumas orientações. Em primeiro lugar, os alunos podem escrever na sala de aula ou em casa, e os assuntos podem versar problemas vividos na aula ou na resolução de trabalhos de casa. O professor pode (deve), à medida que os alunos vão escrevendo os seus diários, apresentar sugestões, ou

pedir clarificações. Poder-se-á pedir aos alunos que partilhem excertos dos diários com os outros colegas, o que permite identificar padrões persistentes de problemas e daí descobrir formas de os resolver. A entrada no diário pode, como já referido, cobrir uma tarefa, uma aula ou uma sequência de aulas. Convém que a noção de problema seja clarificada, para que o diário não seja visto como uma listagem de insucessos. Assim, os problemas podem cobrir actividades que foram bem sucedidas, e ou para que isso acontecesse os alunos conseguiram resolver certas dificuldades. A partilha destes casos pode ser muito eficaz para os outros colegas.

Outros instrumentos defendidos são *as fichas de auto-regulação* (Melo, 2003a). Estas providenciam também um tempo e espaço para a prática reflexiva dos alunos. Apesar da opção crescente por uma abordagem construtivista da aprendizagem na aula de História, elas são ainda pouco frequentes no seu quotidiano, e quando existem centram-se mais nos conhecimentos adquiridos e não no seu processo de construção. Se nele focalizadas, elas permitem que os alunos detectem os objectivos das actividades que executam, as dificuldades encontradas, e da necessidade de repetir ou reformular essas mesmas actividades. Assim sendo, as fichas de auto-regulação tornar-se-ão essenciais para o desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos, e como já mencionado, uma fonte de informação primordial para a mudança de práticas futuras dos professores e dos alunos.

Quanto aos *portfolios*, o seu objectivo é tradicionalmente visto como a criação de uma compilação dos trabalhos que ilustrem uma experiência intencionalmente planeada e implementada. Para que este instrumento seja uma ajuda valiosa para os momentos de reflexão e avaliação da aprendizagem, ele deve conter dados que explicitem o processo de construção, sejam eles rascunhos, fichas de trabalho, os materiais utilizados, as fontes usadas, as fichas de auto-regulação, etc.

Outros instrumentos valiosos são as *vídeo ou audiogravações*, particularmente em situações de aprendizagem mais discursivas ou de trabalhos de grupo. Estes registos têm sido mais utilizados para recolha de dados de investigações exógenas aos actores escolares, não sendo ainda usadas como estratégia de aprendizagem e de reflexão no contexto da sala de aula. Esta ausência deve-se a alguma relutância de teor social e ético, mais expressa pelos adultos do que talvez pelos alunos. O uso pedagógico deste instrumento merece, pois, a existência de estudos que o coloquem como um factor facilitador e ou promotor do pensamento crítico e metacognitivo dos alunos e dos professores.

A supervisão colaborativa

Como temos vindo a referir, a *supervisão colaborativa* pode ser uma estratégia muito poderosa para a mudança de práticas de ensino e aprendizagem. Normalmente, a sua implementação está limitada aos anos de estágio profissional. Muitas das proposições seguintes serão, pois, reconhecidas como familiares, pelos leitores que tenham trabalhado com este contexto específico de formação.

A criação de grupos de professores (e alunos), enquanto comunidade supervisiva, ajudam a banir a sensação de solidão tão falada pelos professores, comprometendo-os na procura de uma qualidade no ensino e na aprendizagem. O espaço institucional do Departamento (Grupo disciplinar) existente nas escolas poderia ser uma sede destas comunidades supervisivas. Existem, no entanto, algumas dificuldades na sua implementação, muitas delas oriundas da falta de tradição de trabalhar em grupo. Ao nomeá-las, iremos apresentar modos de as solucionar.

A *primeira* dificuldade refere-se à possível criação de um *ambiente* vivenciado como *de constante julgamento pessoal*. A partilha será assim um objecto de aprendizagem a empreender, não devendo ser pois escamoteados problemas relacionais, oriundos não só das múltiplas personalidades do grupo, como da existência de também múltiplos discursos e teorias pessoais e profissionais. Poder-se-ão evitar alguns destes constrangimentos, criando regras que respeitem a privacidade de alguns dados, a autoria dos materiais e a confidencialidade sobre as discussões efectuadas. Para evitar uma desigualdade de papéis, todos os professores do grupo devem ser alternadamente objectos e agentes de observação. Esta dupla situação permite fortalecer a unidade do grupo, pois permitirá o reconhecimento de uma comunialidade de problemas e sentimentos com que todos se confrontam.

A segunda dificuldade refere-se a *problemas de coordenação do tempo disponível* para os encontros entre todos os elementos do grupo. Assim, para obviar este constrangimento, dever-se-á definir claramente os conteúdos de cada reunião, sejam elas dedicadas à partilha do problema, observação, reflexão, planificação da acção sequente e a sua implementação que será observada pelos seus pares. Aconselha-se, que os diferentes elementos do grupo tenham acesso previamente, aos dados considerados relevantes para serem discutidos em grupo.

A terceira dificuldade atém-se ao *momento específico de observação*, e diz respeito à sua *delimitação e eficácia*. Se presencial, o instrumento de observação deve

ser construído de acordo com o problema definido, evitando uma dispersão da atenção do colega -observador e a recolha de dados irrelevantes. Os alunos devem ser esclarecidos sobre a presença do observador, de modo a que também eles se sintam pertença desta comunidade de investigação. A observação pode também consubstanciar-se na observação de materiais produzidos pelos alunos, escritos, áudio ou videogravados.

A quarta dificuldade refere-se à *recolha de informação*. Como os instrumentos de observação, também as tarefas a realizar pelos alunos devem ser construídas intencionalmente para a detecção ou resolução do problema em foco. Quanto aos materiais produzidos pelos alunos, os critérios de escolha podem ser variados, dependendo da natureza das tarefas e do problemas em estudo (todos os trabalhos, os melhores, os piores, deste ou daquele alunos, etc.).

Aos constrangimentos acima evocados acresce a condição de *incluir nesta comunidade os alunos*. Não é prática corrente atribuir aos alunos os actos de reflexão, observação e a avaliação da sua aprendizagem. Assim, eles são (devem ser) sujeitos de aprendizagem, que pela sua natureza exige uma prática continuada.

A investigação sobre a educação histórica

Algumas linhas de investigação sobre o ensino e aprendizagem da História contemplam já estudos que adoptam os pressupostos deste tipo de supervisão, ou seja:

- O seu objecto de estudo *nasce dos trajectos reais* que ocorrem na sala de aula,
- A sua implementação e resultados *integram-se e interferem na prática pedagógica* dos professores e dos alunos,
- A sua definição, implementação e avaliação é assumida pelos professores e pelos alunos num *quadro relacional de negociação e colaboração* e
- Os *alunos são considerados como elementos da equipa* realizando e partilhando as mesmas tarefas dos e com os professores.

Apresentaremos agora apenas alguns exemplos. O primeiro refere-se à formulação de perguntas (Busching, B. & Slesinger, B., 1995). Este estudo narra uma experiência na sala de aula, cujo objecto de estudo era o tipo de perguntas que os alunos criavam em contacto com uma variedade de fontes e os modos como perseguiram as suas respostas. Esta experiência foi feita num contexto de autonomia, onde a professora assumia apenas

o papel de orientação e gestão dos momentos de questionação e partilha dos resultados. Este estudo partiu do problema detectado da (não) atribuição de relevância e de eficácia pelos alunos às perguntas do professor. Neste domínio, são necessários estudos que versem o discurso interrogativo dos professores e o modo como este promove ou não a aquisição de certos conceitos operativos históricos, certas estratégias cognitivas ou metacognitivas (Bain, B. B., 2000).

Pontecorvo, c. & Girardet, H. (1993) e Mason, L. (1998) dedicaram vários estudos ao discurso da argumentação desencadeado pelos alunos em contexto de sala de aula de História, de modo a identificar quais os procedimentos metodológicos e metacognitivos e os procedimentos explicativos mobilizados na compreensão de certas temáticas históricas. Cremos ser necessário aprofundar o estudo sobre como as situações dialogais de natureza argumentativa e ou de procura de consensos são vividas pelos alunos, e como as práticas dos professores, discursivas ou substanciadas nas tarefas e materiais propostos, promovem ou não essa estratégia de aprendizagem considerada como essencial à aprendizagem da História.

Um outro estudo (Leal, E. S. F., 2001) foi desencadeado num contexto universitário de leccionação de História e o seu objecto foi a explicação verbal do professor. A sua análise foi centrada numa situação monológica, podendo no entanto, ser adaptada para situações dialógicas. A presença de momentos explicativos na aula de História tem sido questionada quanto ao seu valor pedagógico. Necessário será (in) validá-los, dada a sua natureza narrativa, enquanto elementos estruturadores do conhecimento.

Leinhardt, G. (2000) tem vindo a focalizar o seu interesse nas narrativas construídas pelos alunos. Neste estudo específico, ela acompanhou o desenvolvimento da sofisticação narrativa histórica escrita que um aluno foi adquirindo ao longo de um semestre. Foram consideradas outras fontes de informação que contextualizassem os seus trabalhos, como as gravações das aulas e entrevistas com o professor. Esta investigadora considera urgente criar uma linha de investigação sobre a educação histórica centrada na sala de aula, proporcionando assim um corpus de casos instrucionais exemplares.

Se valorizamos a escrita como actividade estruturante dos raciocínios convocados para a resolução de uma determinada tarefa, e ou como instrumento ainda principal da nossa avaliação, o estudo das narrativas dos alunos merece a nossa preocupação. Então, elas podem ser estudadas como um produto de uma determinada

aprendizagem logo vista como fonte de informação vital à auto-regulação a ser feita pelos alunos, ou como fonte de auto-avaliação das práticas pedagógicas pelos professores. Em ambos os casos, elas devem ser cruzadas com as narrativas das aulas que as geraram, com os materiais fornecidos e em alguns casos com os conhecimentos tácitos que a elas subjazem e enformam substantivamente.

Adoptando este modelo investigativo, o estudo das narrativas dos alunos podem também ser feito, tendo como ponto de referência a escrita enquanto competência transversal. Será pois possível implementar actividades adstritas simultaneamente à disciplina do Português e da História. Falo de experiências onde a escrita epistolar, biográfica, dramática esteja ao serviço de competências como a análise e tratamento de fontes diversas (históricas, historiográficas, ficcionais), a reconstrução e imaginação histórica e a empatia histórica. Poder-se-á, assim, identificar como é que a literacia linguística e literária interferem na cognição histórica e sua explicitação. Relembrando o espírito colaborativo que a supervisão do ensino e aprendizagem contempla, esta linha de estudos pode ser feito com professores da Língua Materna (Melo, 2003b; Chora, A., 2003). Outros estudos poderiam ser evocados ou sugeridos, mas cabe aos professores e aos alunos definirem quais, pois a finalidade primaz desta abordagem supervisiva é atribuir a ambos o poder (empowering) e a autonomia sobre a definição e escolha das mudanças que sintam como relevantes e necessárias.

Muitas são as dificuldades e longo o caminho que temos de percorrer, mas como defende Leinhardt (2000:243) “A História exige um rigor de pensamento e comportamento que talvez seja maior do que a sua oferta em nos ajudar a compreender quem somos nós e como é que chegámos até aqui”.

E são estas duas 'verdades' que nos fazem estudar, ensinar e investigar, fazendo de nós uma comunidade de supervisão do ensino e aprendizagem da História.

Nota

1. Projecto *-Transformar a Pedagogia na Universidade* – (TPU), Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação de Educação. Equipa: Álvaro Gomes, Carlos Gomes, Flávia Vieira (coord.), José Luís Coelho da Silva, Lia Raquel Oliveira, Manuel Sousa, Maria Alfredo Moreira, Maria do Céu de Melo, Pedro Barbas de Albuquerque. Este projecto que se encontra em desenvolvimento, inclui em si professores de várias áreas disciplinares adopta os princípios e as práticas que este texto apresenta. Nos EUA esta linha está já muito desenvolvida (Ver www.carnegiefoundation.org).

Bibliografia

- Bain, R. B. (2000). Into the breach: Using Research and Theory to shape History Instruction. In Stearns, Peter; Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Eds). *Knowing Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. 331-352.
- Busching, B. & Slesinger, B. (1995). Authentic Questions: what they do they look like? Where do they lead? *Language Arts*, Vol. 72, Sept. 341-351.
- Chora, Ana Margarida (2003). Navegando na Idade Média (A Internet e os estudos de literatura medieval no 10º ano). In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português?*. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Lisboa Editora. 93-108
- Gutierrez, C. (2000). Making connections. In Stearns, Peter; Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Eds). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. 353-374.
- Leal, E. S. F. (2001). La explicación verbal: problemas e recursos. In Muñoz-Repsio, A.G-V (Coord.) (2001). *Didáctica Universitária*. Madrid: La Muralla, SA. 199-229.
- Mason, L. (1998). An analysis of children's construction of new knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions. *Qualitative Studies in Education*, 9-4. 411-433.
- Melo, Maria do Céu. (2002). "Os saberes dos professores e alunos na aula de História - do conhecimento tácito ao histórico". XII Colóquio "A Formação de Professores à Luz da Investigação". AFIRSE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 21-23 de Novembro (no prelo)
- Melo, Maria do Céu. (2003a). *Textos em construção. Supervisão Pedagógica em Ensino da História*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Documento Policopiado. 33-43.
- Melo, Maria do Céu. (2003b). "Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita na aprendizagem da H(h)istória" In *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português?*. Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Lisboa Editora. 341-356.
- Pontecorvo, c. & Girardet, H. (1993). Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*. 11 (3&4). 365-395.
- Reed, A. J.S. & Bergemann, V. E. (1999). *A Guide to Observation, participation, and reflection in the classroom*. Boston: McGraw Hill.
- Richardson, V. (eds) (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leinhardt, G. (2000). Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen. In Stearns, Peter; Seixas, Peter & Wineburg, Sam (Eds). *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press. 223-245.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching. Strategies and Techniques*. Oaks: Corwin Press.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vieira, Flávia & Marques, Isabel (2002). Supervising Reflective Teacher Development Practices. *ELTED*, vol.6, Summer. 1-18.