

Formação inicial de professores, supervisão e desenvolvimento profissional: percepções de futuros professores

Initial teacher education, supervision and professional development: perceptions of future teachers

DOI:10.34117/bjdv7n7-583

Recebimento dos originais: 28/06/2021

Aceitação para publicação: 28/07/2021

Elza Mesquita

Doutorada em Estudos da Criança, área de especialização em Formação de Professores e Pós-doutorada em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica

Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), com sede no IPB, Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
E-mail: elza@ipb.pt

Maria do Céu Roldão

Doutorada em Educação, área de especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa, Rua de Diogo Botelho 1327, 4169-005 Porto, Portugal
E-mail: mrceuroldao@gmail.com

RESUMO

O estudo subjacente neste artigo sustenta-se na seguinte questão de partida: Em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam a avaliação das práticas reais de ensino, na perspetiva de futuros professores? O inquérito por questionário aplicado aos participantes neste estudo constituiu-se como um instrumento que nos possibilitou medir uma realidade mais objetiva do papel do supervisor percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial, no caso concreto, nos mestrados profissionalizantes para o ensino em vigor em Portugal, nas instituições de ensino superior público politécnico, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016. Sabemos que estamos perante uma realidade subjetiva, uma vez que se tratou de analisar as percepções sobre os comportamentos do supervisor, ator este que detém o papel de avaliador.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The study underlying this article is based on the following starting point: To what extent do the supervisory models adopted by supervisors influence the evaluation of real teaching practices, from the perspective of future teachers? The questionnaire survey applied to the participants in this study was an instrument that enabled us to measure a more objective reality of the supervisor's role perceived by the trainees involved in their initial training process, in the specific case, in professional master's degrees for teaching in force in Portugal, in public polytechnic higher education institutions, in the academic

years 2014/2015 and 2015/2016. We know that we are facing a subjective reality, since it was a question of analyzing the perceptions about the behaviors of the supervisor, an actor who has the role of evaluator.

Keyword: Initial Teacher Training, Pedagogical Supervision, Professional Development.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em linha de conta que Bolonha comporta um sistema de trabalho compacto, baseado na supervisão permanente do trabalho com o aluno em formação (formando), têm vindo a ser “introduzidas alterações no modelo de implementação das políticas educativas e na formação de professores” (MACHADO; MESQUITA, 2018, p.67) e, por tal, realizamos um estudo que nos permitiu captar como é que o formando/futuro professor se envolve na supervisão pedagógica realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), inserida nos planos de estudos dos cursos de mestrado profissionalizantes para o ensino em vigor nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 em todas as instituições de ensino superior público politécnico (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). A nossa preocupação para este estudo sustentou-se na seguinte questão: Em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam a avaliação das práticas reais de ensino, na perspetiva de futuros professores? O inquérito por questionário aplicado neste estudo constituiu-se como um instrumento que nos possibilitou medir uma realidade mais objetiva do papel do supervisor percebida pelos formandos (futuros professores) envolvidos no seu processo de formação inicial. No dia 2 de outubro de 2015 foi disponibilizado um inquérito por questionário online, através dos formulários do Google Forms, tendo sido enviado, via correio eletrónico, a todas as direções das instituições de ensino superior público politécnico. O campo do estudo restringiu-se, assim, aos estabelecimentos públicos do Ensino Superior Politécnico localizados em Portugal e que habilitavam profissionalmente para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico. A estrutura do inquérito por questionário foi pensada de forma a conter questões de resposta fechada e uma de resposta aberta. O mesmo documento possibilitou-nos ainda obter informações para a caracterização global dos formandos (identificando a idade, o género, a instituição de ensino e o curso de mestrado que frequentam), respeitando-se, em cada uma das respostas, o seu anonimato, e garantindo-se também a confidencialidade dos dados. Os resultados deste estudo centram-se especificamente sobre questões vivenciadas por formandos em situação de

estágio (Prática de Ensino Supervisionada). Ele foi projetado de forma a podermos aferir sobre as suas percepções e expectativas relativamente aos modelos de supervisão e aos papéis dos supervisores na construção do seu desenvolvimento profissional, considerando a dimensão da avaliação. Para tal, na preparação do inquérito por questionário recorremos a uma lista de enunciados proposta por Pierre Brulé (1983), uma vez que nos fornece um perfil que contempla dimensões de supervisão, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis.

2 CONCEITO(S) DE SUPERVISÃO

Uma incursão nas gramáticas pedagógicas ou na literatura científica de referência revela-nos um número impressionante de definições para o termo supervisão. Trata-se (como no caso de muitos outros conceitos em educação) de uma palavra que encerra um certo teor polissémico. Por tal, poderá ser esse o motivo pelo qual tem vindo a gerar, desde o seu surgimento, uma certa controvérsia na colocação em prática dos pressupostos desta atividade/ação. Rousseau e St-Pierre (2002), sustentados nos trabalhos de Harris, salientam que certas definições colocam o acento sobre o controle, a gestão e a avaliação, ao passo que, e em oposição, temos definições que a colocam em destaque atendendo ao apoio e à autonomia. Estas definições são também salientadas e reflectidas nos trabalhos de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b) e Machado (2013).

Vejamos, então, algumas definições do conceito de supervisão considerando as teses defendidas por autores internacionais e nacionais. Atentemos numa primeira definição que a considera como o controlo exercido pelo supervisor (1. ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar; 2. função de supervisor). Uma segunda detém-na como a ação, o processo e a ação do supervisor, salientando-se a observação crítica de atividades ou de ações. Uma terceira proposta consiste em considerá-la como uma “atividade de cooperação claramente organizada, destinada a melhorar o ensino pela inspiração, o encorajamento e, se necessário, a reorientação ou mesmo rescisão do trabalho docente [...] melhorar o ato de ensinar através de uma variedade de atividades, incluindo a avaliação dos professores” (NEVILL; GARMAN, como citados em ROUSSEAU; ST-PIERRE, 2002, p.42). Uma outra indica que é “o conjunto de operações críticas de observação, de análise e de interpretação, pelo qual é verificada a coerência entre as práticas e a política institucional, decidindo-se qual as operações a realizar (planificação, direção, organização, controlo, avaliação) para manter e melhorar a realidade” (LEGENDRE, como citado em ROUSSEAU; ST-PIERRE, 2002, p.42).

Recolhendo a linha terapêutica seguida pela literatura da América do Norte temos Holloway (1995) que nos define supervisão como uma oportunidade para os estudantes captarem a essência do processo psicoterapêutico, devendo estes ter a percepção de como esse processo é articulado e modelado pelo supervisor para o poderem recriar na relação de aconselhamento. Lambert refere que a supervisão é uma parte da formação geral de profissionais que lida com modificações comportamentais reais in-therapy (como citado em SCAIFE, 2009). Ainda na linha norte americana salientamos a ótica de Loganbill et al., uma vez que defendem a tese de que a supervisão é um trajeto intensivo, focada num relacionamento interpessoal entre duas pessoas, em que uma pessoa é designada para facilitar o desenvolvimento da competência terapêutica na outra pessoa (como citados em SCAIFE, 2009).

Partindo destas concepções sobre o conceito de supervisão posicionamo-nos numa perspectiva de colaboração em ação e, neste âmbito, também aceitamos como válidas as metodologias ativas, uma vez que “visam valorizar (...) processos de desenvolvimento individual e coletivo, social e emocional, afetivo e reflexivo” (PUCINELLI; KASSAB; RAMOS, 2021, p.12495). Esta definição inspira-se nas leituras que realizamos aos textos produzidos por diversos investigadores que consideraram nos seus estudos a problemática da supervisão (ALARCÃO, 2001, 2009, 2014; ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; ROLDÃO, 2010; ALARCÃO; SÁ-CHAVES, 1994; ALARCÃO; TAVARES, 1987, 2003, 2010; BRULÉ, 1983; BUJOLD, 2002; FALENDER; SHAFRANSKE, 2017; GASPAR, SEABRA; NEVES, 2012; MACHADO, 2013; MARCHÃO; HENRIQUES, 2019; MESQUITA; MACHADO, 2019; MESQUITA; ROLDÃO, 2016, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b; MESQUITA, SANCHES; FREIRE-RIBEIRO, 2020; MOREIRA, 2015; MOSHER; PURPEL, 1972; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b; ROLDÃO, 2012, entre outros), embora corroboremos as palavras de Arantes e Peres (2021) ao referirem que a “educação não é neutra” (2021, p. 13501). E, neste sentido, as autoras acrescentam que “as escolhas teóricas e os pontos de vista expressos pelo professor envolvem sua visão de mundo”. Visão esta edificada a partir da sua pertença a uma determinada “classe social, mesmo que tal percepção não se desvele naturalmente, pois a consciência histórica é fruto de um trabalho coletivo com os pares de desideologização” (ARANTES; PERES, 2021, p.13501-13502). Para desideologizarmos, ou seja para depurarmos, alguns valores, pensamentos, asserções, teorias, pressupostos ou deformações ideológicas que diacronicamente se foram mantendo relativamente à prática

da supervisão, continuaremos esta reflexão atendendo aos papéis assumidos pelos seus atores.

A pessoa do supervisor deve guiar, revisar e controlar o trabalho de um sujeito sem entrar em detalhes, devendo responder pelo seu trabalho. No caso da supervisão de um estágio o profissional que supervisiona é responsável, em comum com o estagiário, pelos atos assumidos por este último (BUJOLD, 2002). Sendo a prática da supervisão uma responsabilidade estimulante e exigente requer, da parte da pessoa do supervisor, o assumir de vários papéis que, por vezes, podem tornar-se contraditórios. Esta pessoa deverá garantir que os estagiários (futuros professores) aprendem a integrar-se num determinado contexto com segurança e apoio, necessários na fase inicial do seu processo de socialização por forma a assegurar também um ensino de qualidade e, neste sentido, deve desempenhar também o papel de companheiro ou tutor (MESQUITA, 2017; MESQUITA; ROLDÃO, 2019a, 2019b). No culminar do processo ocorre um «volte face», pois a pessoa que supervisiona tem de se transformar em juiz e determinar a avaliação dos estagiários, daí que a maior parte das vezes o supervisionado a associe a controlo e inspeção (MESQUITA, 2017; MESQUITA; ROLDÃO, 2016, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b). No momento final da supervisão ocorre uma total abstração de todas as relações afetivas que se foram construindo ao longo do processo, devendo-se ser o mais objetivo e neutral possível (BUJOLD, 2002). Clarifiquemos o conceito considerando o termo associado à prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores. Na nossa explanação consideramos, à semelhança de Bujold (2002), que a supervisão se designa por “pedagógica” se comporta uma dimensão formativa. Contudo, quando tentamos esclarecer um conceito é importante partirmos da sua natureza etimológica.

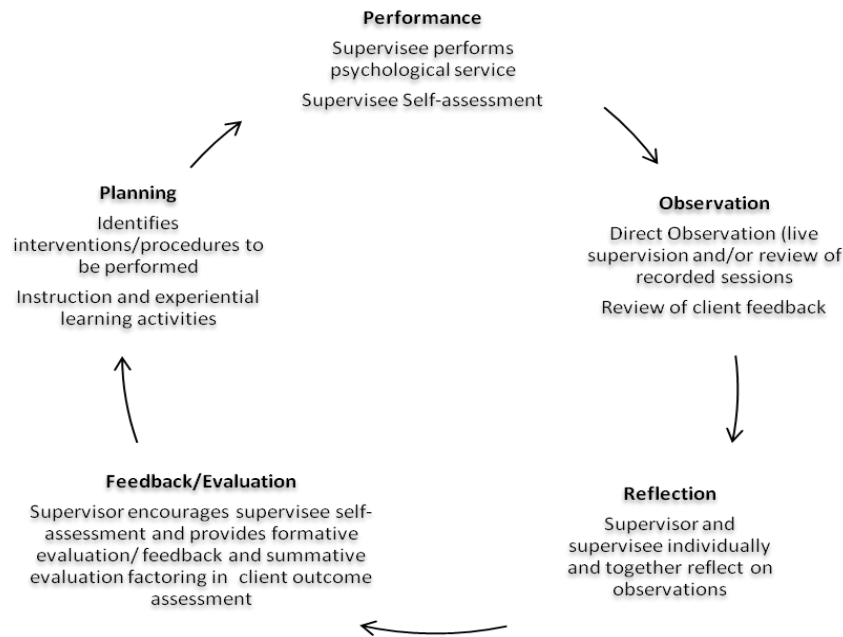
A palavra supervisão é constituída por dois étimos de origem latina, nomeadamente SUPER (sobre) e VISÃO (ação de ver). A sua união sugere uma atitude de ver com mais clareza e também um olhar de ou por cima, permitindo ao sujeito ter uma visão global sobre algo, ou alguém. Esta forma de ver “assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor” (GASPAR, SEABRA; NEVES, 2012, p.30) que, associadas a uma relação hierárquica, colocava o formando na base e o supervisor institucional no topo. Esta relação tendeu a dissipar-se quando se associaram ao conceito de supervisão termos como regulação, orientação, acompanhamento, colegialidade, partilha, etc. Se associarmos todos estes termos, a supervisão pode ser “entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o

interior com vista a compreender o significado da realidade: uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão” no sentido de acionar “o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (STONES, como citado em GASPAR, SEABRA; NEVES, 2012, p.30).

Tal como salienta Scaife (2009) na maior parte da literatura existente, a supervisão é entendida como um processo que estimula a aprendizagem, o desenvolvimento, o crescimento e a maturação. Durante o processo supervisivo, alguns atores tentam valorizar apenas a cognição, considerando que tudo o que acontece está apenas relacionado com o pensamento racional, ou que deve atender ao estipulado nos normativos legais. Somente quando se dão conta que a “supervisão transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas” (ROLDÃO, 2012, p.19) é que se percebe a necessidade do envolvimento entre os atores ultrapassarem as questões racionais, para que também as atitudes assumidas na supervisão possam responder a uma dimensão ético-axiológica, salvaguardando-se também as dimensões técnico-científica e pessoal da formação. Não nos podemos esquecer que o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir (MESQUITA; ROLDÃO, 2019a, 2019b). Por tal, corroboramos as palavras de Roldão (2012) quando refere que a supervisão deva ser partilhada, discutida e negociada, “concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos” (p.25). No instante último da supervisão sucede uma total abstração de todas as relações afetivas que se foram edificando ao longo do processo, devendo-se ser o mais objetivo e neutral possível (BUJOLD, 2002). Na verdade, o supervisor, ao fazer parte integrante do coletivo de professores, tem o papel de acautelar que a supervisão se realize em trabalho de grupo (ALARCÃO, 2001), em que se devem integrar inevitavelmente todos os momentos de avaliação.

A conexão dialógica que se funda ao longo de todo o processo de supervisão, bem como a assunção de papéis do supervisor e do supervisionado sobrevém de um ciclo de aprendizagem assinalado por Falender e Shafranske (2017) como *The Learning Cycle* (vide figura 1).

Figura 1. The learning cycle



No ciclo de aprendizagem apresentado pelos autores entendemos que “devem ser clarificados os objetivos da formação e a identificação partilhada de meios” para os atingir, sendo, contudo, necessário estabelecer, de igual forma, “um vínculo emocional com os contextos de aprendizagem no sentido de uma aliança/relacionamento eficaz para que a prática realizada pelo supervisionado se desenvolva positivamente” (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, p.83). Acreditamos assim que “cada interação deve ser vivenciada pelos seus atores e, neste sentido, defendemos uma supervisão que atenda às necessidades dos formandos, mantendo-se a necessária autoestima e equilibrando a necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos” (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, p.83). Uma hipótese igualmente profícua pode ser a de permitir que seja o formando a escolher o conteúdo ou tema específico a trabalhar e sobre o qual precisa de refletir, pois quando é capaz de selecionar o que pretende discutir facilita a interlocução e ajuda a fortificar a aliança de supervisão. De facto, “uma tarefa do supervisor será ajudar o supervisionado no desenvolvimento de metas e tarefas relacionadas com a autoavaliação, para fornecer feedback, mais concretamente sobre os objetivos, a realização e a preparação de atividades para novos públicos” (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, pp.83-84). Porém ainda se questiona: quem é afinal a pessoa do supervisor para poder assumir este papel? Pierre Brulé, num estudo realizado em 1983, refere que “on a tendance à croire que la personne qui excelle dans son secteur d'activité peut assurer la formation des autres” (p.XIV) e que, para isso, é suficiente ter o reconhecimento da sua eficácia

profissional para as funções que desempenha. Contrariando esta tendência, percebida na década de 80 do século XX, Brulé (1983) apresenta-nos uma estrutura para conceber o papel de um supervisor que atende à diretividade e aos comportamentos. Esta estrutura compreende três grandes dimensões da supervisão: a didática, a experiencial e a democrática. Cada uma destas dimensões reúne um conjunto de escalas que tentam ilustrar as condutas (comportamentos) de um supervisor assumidas e percebidas na relação que estabelece com os formandos (supervisionados) ao longo do ciclo de supervisão. A este respeito Brulé (1983) coloca a questão: “quel style de supervision adopter pour favoriser au maximum un type donné d’apprentissage dans divers contextes et auprès de différents types de stagiaires” (p.XVI) e considera que o instrumento que concebeu poderá ser vantajoso para uma instituição de formação, para um supervisor, para o formando (supervisionado) ou para uma equipa de supervisores que realizam um trabalho de colaboração, no sentido de aperfeiçoar a formação prática em contexto e contribuir para um desenvolvimento profissional mais sustentado do supervisionado. Pode ainda ser usado como instrumento de recolha de dados para o desenvolvimento de uma “science de la formation pratique”, como sugere Brulé (1983, p.XV).

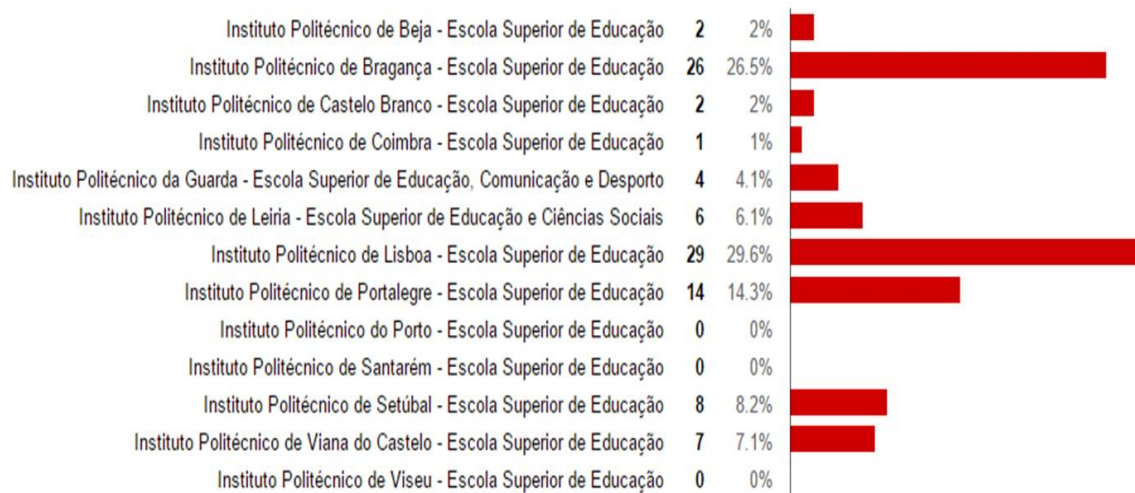
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

Assume-se neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurou compreender como se processa a aprendizagem dos futuros professores em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas suas práticas de ensino. No que se refere ao desenvolvimento da componente empírica desta investigação apresentamos a análise descritiva realizada a um inquérito por questionário. Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados recorreremos à lista de enunciados proposta por Brulé (1983), uma vez que nos fornece um perfil que contempla duas grandes dimensões de supervisão, com 14 escalas desenvolvidas a partir de comportamentos interpessoais observáveis: a didática (direção; instrução; avaliação; confronto; segurança; provocação) e a experiencial (consulta; auto expressão; exploração interpessoal; apoio; permissividade ou laissez-faire) – e, ainda, algumas escalas neutras inseridas entre ambas (esclarecimento; discussão; demonstração) e que o autor designou como dimensão democrática.

O inquérito por questionário aplicado neste estudo constituiu-se como um instrumento que nos possibilitou medir uma realidade mais objetiva do papel do supervisor percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial. A

amostra deste estudo fez um total de 99 formandos que frequentavam um mestrado profissionalizante para o ensino, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, numa das Escolas Superiores de Educação de vários Institutos Politécnicos de Portugal (públicos). A maioria dos respondentes era do género feminino (n=92; 93,9%) e tinha idades dos 23 aos 27 anos inclusive (n=54; 55,1%). De referir que 32 (32,7%) se situaram no intervalo dos 18 e 22 anos inclusive, 10 (10,2%) entre os 28 e 30 anos inclusive e os restantes 3 respondentes situavam-se no intervalo entre os 35 e 40 anos inclusive (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a). Quanto ao Instituto Politécnico que frequentavam houve dois com maior representatividade, com 29 e 26 inquiridos, respetivamente, que correspondem a 56,1% do total de respondentes; houve ainda 13 respondentes de outro Instituto Politécnico e os restantes, com menor representatividade, eram de outras instituições de ensino superior (IES). De realçar que de entre as treze (13) instituições contactadas houve três (3) das quais não obtivemos resposta, como se pode observar no gráfico da figura seguinte.

Figura 2. Instituições de Ensino Superior participantes



No que concerne ao mestrado que frequentavam cerca de 41% dos respondentes referiu Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 25,5% indicou Mestrado em Educação Pré-Escolar; os restantes 33 frequentavam mestrados em Ensino do 1.º e 2.º ciclos. 13 estavam integrados no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico e 3 no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico e 17 ainda se encontravam a frequentar o Mestrado

em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (reformulado atualmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio) (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a).

Embora se pretendesse medir comportamentos observados e vivenciados pelos sujeitos respondentes sabíamos, a priori, que também estávamos perante uma realidade subjetiva, uma vez que se tratava de analisar as percepções sobre os comportamentos do supervisor, ator este que detém o papel de avaliador. Retirando este último aspeto, somos de opinião de que o inquérito por questionário nos deu análises psicométricas de qualidade no âmbito do estudo em questão. Importa, por tal, referir que este instrumento tratou de medir unicamente o processo de supervisão e não os objetivos práticos do estágio, ou seja, acolheu os comportamentos percebidos e assumidos por um supervisor na relação que mantinha com os seus estagiários, independentemente da forma como estes intervieram na prática em contexto de estágio. A estrutura que se apresenta no quadro seguinte dá resposta às diversas formas de se conceber o papel de um supervisor. Comporta, como se percebe, duas grandes dimensões: a didática e a experiencial, integrando-se, entre ambas, algumas escalas neutras (do tipo democrático) (BRULÉ, 1983, p.45). Cada uma destas dimensões congloba escalas que representam os comportamentos de um supervisor alheio às suas atitudes e às abordagens teóricas (vide figura 3) (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a).

Figura 3. Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor
DIMENSÕES

	Didática	Escalas neutras	Experiencial
Grau de diretividade	Diretivo	Intermediário	Não diretivo
Comportamentos	1) direção (14)	7) esclarecimento (7)	7) consulta (14)
	2) instrução (9)	8) discussão (13)	8) auto expressão (8)
	3) avaliação (10)	9) demonstração (8)	9) exploração interpessoal (8)
	4) confronto (9)		10) apoio (8)
	5) segurança (9)		11) laissez-faire (7)
Papel adotado	6) provocação (8) Professor expert	Colega	Terapeuta

De uma forma geral vamos centrar a nossa análise na dimensão didática e atenderemos, em específico, à escala Avaliação.

4 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS REFERENTES À DIMENSÃO DIDÁTICA

A dimensão didática abarca seis escalas: Direção, Instrução, Avaliação, Confronto, Segurança e Provocação. Para cada uma destas escalas foi avaliada a sua consistência interna através do alfa de Cronbach, sendo que todos os valores obtidos são superiores a 0,9 sendo, portanto, excelente. Estes valores de Alfa de Cronbach são similares aos obtidos por Brulé (1983). Na tabela 1 apresentamos, para além do Alfa de Cronbach, os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão para cada escala (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, p.96).

Tabela 1. Escalas da dimensão didática quantificadas pela média das respostas aos itens que as constituem

	Alfa de Cronbach	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Direção	0,96	0,36	5	3,13	1,06
Instrução	0,96	0	5	3,19	1,18
Avaliação	0,93	0	5	3,23	1,03
Confronto	0,94	0,22	5	2,90	1,11
Segurança	0,96	0,10	5	3,22	1,21
Provocação	0,95	0	4,63	2,04	1,22
Global				2,95	

De notar que cada uma das escalas foi operacionalizada através da média das respostas aos itens que as incorporam. Cada uma delas varia entre 0 e 5 e, à semelhança da escala de Likert, usada para cada item, o zero traduz “nunca” e o 5 “sempre”. Assim, quanto mais alto for o valor médio mais vezes o supervisor assume esse papel.

Nesta dimensão os valores médios obtidos em cada escala variam entre 2,04 (na provocação) e 3,23 (na avaliação). Pensam os poder concluir que os supervisores assumem pouco o papel de provocação e confronto (valores médios inferiores a 3) e assumem mais o papel de direção, instrução, segurança e avaliação (valores médios superiores a 3). Globalmente o valor médio que traduz a dimensão didática é 2,95 (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a).

Cada uma das questões que colocamos no inquérito por questionário agrupava itens de análise em função de cada escala. De seguida apresentamos as seis (6) questões que foram colocadas com os respetivos itens utilizados em cada escala, expressos e reagrupados nos quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Que comportamento(s) tem o supervisor perante as dificuldades manifestadas pelo formando no seu processo de formação? Nesta questão pretendeu-se aferir sobre os comportamentos do supervisor perante as orientações que dava ao formando, quer fosse na estruturação da reunião de supervisão, quer na planificação da sua prática.

Quadro 1. Itens reagrupados na escala direção

N.º do item	Descrição
1	Indica o procedimento que o formando deve utilizar.
4	Exige a consulta do dossiê do formando.
9	Diz qual a técnica a usar numa situação particular
13	Estrutura a reunião de supervisão com o formando.
24	Diz qual o procedimento a seguir no desenvolvimento de uma tarefa
33	Fornece a interpretação de um procedimento para o formando testar
39	Critica a escolha de um procedimento.
45	Diz ao formando o que fazer
51	Faz recomendações sobre a melhor forma de implementar uma estratégia.
73	Exige o estabelecimento de um diagnóstico preciso/concreto sobre uma determinada situação.
84	Dá indicações precisas sobre a forma como redigir um relatório.
109	Aconselha o formando a mudar o seu comportamento na intervenção prática em contexto de estágio.
113	Dá orientações precisas ao formando.
128	Dá a sua opinião sobre uma técnica.

Como se pode perceber, através da leitura de todos os itens, esta escala (direção) consiste em dar explicações precisas sempre que o formando esteja com dificuldades, indicando claramente o que fazer, ajudando-o a estruturar a reunião de supervisão, bem como a organizar as suas atividades e também exige dele o estabelecimento de um problema específico (como exemplo deste último aspeto assinalam-se os itens 113 e 128).

O supervisor dá explicações/instruções sobre diversos aspetos teóricos e práticos do estágio? Com esta questão pretendeu-se perceber a forma como o supervisor se relacionava com o formando, como explicava o conteúdo e se mostrava, ou não, como fazer.

Quadro 2. Itens reagrupados na escala direção

N.º do item	Descrição
18	Explica como desenvolver uma estratégia de ensino.
25	Fornece o seu apoio para a construção de um suporte de diagnóstico.
52	Mostra como melhorar uma técnica.
66	Mostra como selecionar as estratégias.

79	Explica ao formando como é que ele trabalhou em situação de estágio
89	Mostra como interpretar um determinado assunto.
101	Explica ao formando a dinâmica dos contextos da prática.
111	Interpreta as reações do formando.
130	Importa-se que o formando ensine bem uma técnica.

Nesta escala descrevem-se os comportamentos de um supervisor que dá instruções, ou seja, que explica os aspetos teóricos e práticos do processo de estágio, que dá respostas às questões dos formandos, que lhes mostra como realizar uma interpretação sobre um determinado assunto ou a seleccionar uma atividade, ou mesmo a melhorar uma técnica.

Que comportamento(s) se observa(m) no supervisor quando tem de fazer julgamentos sobre a eficácia, ou não, da intervenção do formando? Esta questão compreende uma dimensão avaliativa dos comportamentos que podiam ser atribuídos ao supervisor que acompanhava, que refletia em conjunto e que criticava o comportamento do formando.

Quadro 3. Itens reagrupados na escala avaliação

N.º do item	Descrição
17	Critica o comportamento do formando.
35	Salienta o que o pode ajudar e o que o pode prejudicar
46	Faz um julgamento sobre a eficácia de uma intervenção do formando.
60	Avalia o efeito das intervenções do formando.
65	Sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar.
85	Critica as reações do formando reportando-se à sua prática.
98	Ilustra, ele mesmo, a melhor forma de proceder.
107	Critica a forma como o formando desenvolve sua prática.
121	Incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa.
135	Avalia o comportamento do formando.

Nesta escala avaliação incluem-se os itens que possibilitam ao supervisor integrar o comportamento do formando, alertando-o para os aspetos que o podem ajudar e/ou prejudicar na sua prática. A figura do supervisor ajuda ainda o formando a julgar a eficácia das suas intervenções e a realçar os erros subjacentes na utilização de uma determinada técnica.

Que confronto realiza o supervisor entre as suas próprias perceções e as dos formandos? Esta questão abrangeu os comportamentos que podiam ser atribuídos ao supervisor sempre que procurava abordar as contradições entre o que o formando pensava

e o que ele fazia de facto, ou seja, o que percebeu entre a realidade vivenciada e as suas percepções.

Quadro 4. Itens reagrupados na escala confronto

N.º do item	Descrição
5	Destaca as contradições que o formando refere.
15	Confronta as suas percepções com as do formando.
43	Faz com que o formando tome consciência das contradições em relação à utilização de procedimentos.
48	Destaca a diferença entre o que o formando pensa que fez e o que ele fez efetivamente.
74	Procura explicar os problemas pessoais do formando.
82	Destaca as contradições entre os limites de um procedimento que o formando quer desenvolver.
104	Sublinha as contradições entre o que o formando valoriza e o que ele, de facto, concretiza.
120	Confronta o formando com as opiniões contraditórias.
134	Exige que o formando faça um relatório após cada intervenção.

Os itens presentes nesta escala (confronto) revelam as contradições que surgem entre a forma de pensar do formando e o que fez na prática, ou seja, entre o que o sujeito percebeu da realidade e como o concretizou efetivamente. O papel do supervisor será o de confrontar a forma de pensar com a forma de fazer do formando e, neste processo, conseguir também confrontar as suas próprias percepções com a dos formandos.

O supervisor procura tranquilizar o formando? Com esta questão importou-nos perceber como fazia o supervisor para tranquilizar o formando quando se sentia apreensivo e ansioso perante uma determinada situação difícil.

Quadro 5. Itens reagrupados na escala segurança

N.º do item	Descrição
2	Procura tranquilizar o formando.
6	Dá suporte ao formando quando ele não consegue articular as suas ideias.
54	Assegura ao formando que uma determinada estratégia é fácil de implementar.
61	Dá segurança ao formando ao realçar que os seus colegas enfrentam dificuldades semelhantes.
71	Acalma o formando face a uma situação difícil.
75	Estrutura para o formando a sua próxima intervenção.
123	Minimiza as preocupações do formando fazendo sugestões específicas.
125	Sugere ao formando formas alternativas de fazer para sair de um impasse.
129	Foca-se nas reações do formando quando da seleção de técnicas.

Os itens expressos no quadro, e que traduzem a escala referente à segurança, revelam que o papel do supervisor é garantir a apreensão do formando fazendo sugestões específicas para o manter calmo numa situação difícil, para estruturar a sua próxima

abordagem em termos de intervenção prática, de forma a reduzir a sua ansiedade, bem como para antecipar sugestões alternativas que o ajudem a sair de um impasse.

Que comportamento(s) manifesta o supervisor quando pretende que o formando reaja a uma provocação? Com esta questão pretendeu-se aferir até que ponto as interações de provocação que o supervisor manifestava faziam, de facto, reagir o formando.

Quadro 6. Itens reagrupados na escala provocação

N.º do item	Descrição
12	Procura todos os meios para fazer reagir o formando.
14	Conduz as situações ao extremo para provocar reações do formando.
21	Exagera conscientemente nas suas avaliações para fazer reagir o formando.
34	Faz a caricatura do comportamento do formando.
64	Provoca o formando para o ajudar a compreender.
110	Provoca o formando para o fazer reagir.
117	Procura destacar os pontos fracos dos argumentos do formando.
132	Tenta convencer o formando de que ele tem feito progressos.

Os itens presentes na escala designada por provocação consistem em conduzir as interações que se estabeleceram entre supervisor e formando ao extremo com a intencionalidade de provocar determinadas reações, por exemplo ao fazer um retrato caricaturado do comportamento do formando, ao exagerar conscientemente nas avaliações que realiza e ao destacar as fraquezas da argumentação do formando.

Como já referimos, no âmbito deste artigo, salientaremos apenas os itens de análise que contextualizam a dimensão didática no que diz respeito à escala Avaliação. Para cada item foi considerada uma escala de resposta par, com 6 opções: Nunca; Raramente; Às vezes; Frequentemente; Muito frequentemente; e Sempre.

Na dimensão didática consideramos então seis (6) questões, sendo que no âmbito deste artigo anotamos apenas as intencionalidades referentes à questão: Que comportamento(s) se observa(m) no supervisor quando tem de fazer julgamentos sobre a eficácia, ou não, da intervenção do formando? Cada uma das questões que colocamos no inquérito por questionário agrupa itens de análise em função de cada escala, como também já referimos. Na tabela 2 apresentamos para a escala Avaliação uma análise descritiva de cada item.

Tabela 2. Variação, média e desvio padrão de cada item da Escala avaliação

Escala	Item	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Avaliação	Critica o comportamento do formando.	0	5	2,69	1,417
	Salienta o que o pode ajudar e o que o pode prejudicar.	0	5	3,38	1,288
	Faz um julgamento sobre a eficácia de uma intervenção do formando.	0	5	3,18	1,311
	Avalia o efeito das intervenções do formando.	0	5	3,45	1,132
	Sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar.	0	5	3,64	1,246
	Critica as reações do formando reportando-se à sua prática.	0	5	2,80	1,492
	Ilustra, ele mesmo, a melhor forma de proceder.	0	5	3,21	1,326
	Critica a forma como o formando desenvolve sua prática.	0	5	2,91	1,415
	Incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa.	0	5	3,26	1,263
	Avalia o comportamento do formando.	0	5	3,73	1,206

Na escala avaliação salientam-se três itens com valor médio inferior a 3 [Critica o comportamento do formando (2,69), Critica as reações do formando reportando-se à sua prática (2,80) e Critica a forma como o formando desenvolve sua prática (2,91)], sendo que os restantes itens apresentam um valor médio superior a 3. Assim, o supervisor assume menos o papel de criticar o comportamento e o desempenho do formando em situação de avaliação. Contudo, os formandos têm consciência que esse comportamento tem necessariamente de ser avaliado, sendo o item Avalia o comportamento do formando em que se revela o valor mais alto (3,73). Os formandos também valorizaram o item Sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar (3,64). Podemos, assim, antever que a avaliação será mais justa se o supervisor, nos momentos de supervisão, refletir com os formandos, salientando os aspetos onde poderão melhorar.

Salientamos como exemplo os itens de análise que contextualizam esta escala (Avaliação) com as respetivas percentagens de respostas obtidas: critica o comportamento do formando [Nunca – 9.5% (8); Raramente – 8.3% (7); Às vezes – 32.1% (27); Frequentemente – 22.6% (19); Muito frequentemente – 16.7% (14); e Sempre – 10.7% (9)]; salienta o que o pode ajudar e o que o pode prejudicar [Nunca – 3.6% (3); Raramente – 7.1% (6); Às vezes – 10.7% (9); Frequentemente – 33.3% (28); Muito frequentemente – 27.4% (23); e Sempre – 17.9% (15)]; faz um julgamento sobre a eficácia de uma intervenção do formando [Nunca – 6% (5); Raramente – 6% (5); Às vezes – 14.3% (12); Frequentemente – 36.9% (31); Muito frequentemente – 22.6% (19); e Sempre – 14.3% (12)]; avalia o efeito das intervenções do formando [Nunca – 2.4% (2); Raramente – 3.6% (3); Às vezes – 11.9% (10); Frequentemente – 34.5% (29); Muito frequentemente – 31%

(26); e Sempre – 16.7% (14)]; sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar [Nunca – 4.8% (4); Raramente – 2.4% (2); Às vezes – 6% (5); Frequentemente – 32.1% (27); Muito frequentemente – 29.8% (25); e Sempre – 25% (21)]; critica as reações do formando reportando-se à sua prática [Nunca – 11.9% (10); Raramente – 11.9% (10); Às vezes – 16.7% (14); Frequentemente – 26.2% (22); Muito frequentemente – 22.6% (19); e Sempre – 10.7% (9)]; ilustra, ele mesmo, a melhor forma de proceder [Nunca – 3.6% (3); Raramente – 8.3% (7); Às vezes – 15.5% (13); Frequentemente – 29.8% (25); Muito frequentemente – 23.8% (20); e Sempre – 19% (16)]; critica a forma como o formando desenvolve sua prática [Nunca – 9.5% (8); Raramente – 9.5% (8); Às vezes – 17.9% (15); Frequentemente – 26.2% (22); Muito frequentemente – 27.4% (23); e Sempre – 9.5% (8)]; incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa [Nunca – 4.8% (4); Raramente – 4.8% (4); Às vezes – 14.3% (12); Frequentemente – 28.6% (24); Muito frequentemente – 35.7% (30); e Sempre – 11.9% (10)]; e, avalia o comportamento do formando [Nunca – 3.6% (3); Raramente – 2.4% (2); Às vezes – 6% (5); Frequentemente – 26.2% (22); Muito frequentemente – 35.7% (30); e Sempre – 26.2% (22)].

A análise dos dados, obtidos nesta questão, indicia as seguintes dimensões: as relações que se estabelecem apontam para um supervisor considerado como alguém que ensina, um expert relativamente aos conhecimentos teóricos, com um poder de liderança e autoridade perante o outro. Para uma determinada situação de ensino é ele que possui a proficiência para a intervenção, sendo que lhe compete frequentemente salientar o que o pode ajudar e o que pode prejudicar (33.3%), bem como fazer julgamentos sobre a eficácia de uma intervenção do formando (36.9%). A intencionalidade do supervisor é a de conduzir o formando em função de determinadas normas, com um certo grau de objetividade, e estimular a aquisição cognitiva de técnicas específicas e de conceitos teóricos, pois frequentemente ilustra a melhor forma de proceder (29.8%), sublinha, em reunião de supervisão, os pontos a melhorar (32.1%) e, muito frequentemente, incita o formando a estudar os procedimentos de uma determinada tarefa (35.7%). O supervisor ao desempenhar um papel de transmissor de conhecimento, de informações mais objetivas, preocupa-se mais com a(s) técnica(s), com o(s) conteúdo(s) e com a(s) resposta(s) específica(s) (resultados) do que com as atitudes, com os sentimentos e com as relações intrapessoais. Critica frequentemente o comportamento do formando (32.1%), avalia o efeito das suas intervenções (34.5%) e, muito frequentemente, também o seu comportamento (34.7%). A intervenção que o supervisor realiza pode permitir a aquisição

de técnicas, a obtenção de respostas precisas e a aprendizagem de como fazer um diagnóstico ou como conhecer o funcionamento de uma situação problemática. Para os formandos o supervisor critica frequentemente as suas reações reportando-se à prática (26.2%), bem como à forma como a desenvolve (26.2%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dimensão didática relevam-se os papéis de direção, instrução, segurança e avaliação, facto que nos leva a antecipar que os supervisores são os decisores da política institucional e decidem também as operações a realizar (planificação, direção, organização, controlo, avaliação) para manter e melhorar a realidade. Se atendermos a todas as dimensões (didática, experiencial e democrática) o supervisor, na perspetiva dos formandos, é alguém que faz acontecer... que se torna capaz de acompanhar e orientar a sua mudança, partilhar conhecimento, utilizar boas habilidades na resolução de conflitos e ser reflexivo sobre o processo de aconselhamento e supervisão. Neste sentido não é visto como um especialista que segue um determinado modelo de supervisão, mas serve sim como um ‘colaborador’ que está atento ao desenvolvimento profissional do formando e que o apoia na produção de conhecimentos sobre as crianças, sobre os dispositivos necessários à ação, sobre o professor e sobre as instituições. Logo, é uma pessoa capaz de fornecer um método, um procedimento, um modo de fazer pedagógico, cuja pertinência, exequibilidade e eficácia possa servir um determinado propósito, neste caso específico, o sucesso no desempenho profissional e consequente avaliação (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, 2019a, 2019b).

Com base na revisão de literatura e nas reflexões sistemáticas que fomos realizando salientamos alguns aspetos que se colocam agora em evidência na perceção dos formandos, nomeadamente a existência de uma correlação direta entre a conduta do supervisor e a aprendizagem do formando, tendo como principal finalidade o treino de competências, pré-definidas e observáveis, atendendo aos aspetos do comportamento de ambos e, necessariamente, à avaliação. Pensamos que os resultados (depois da análise do todo) oferecem um questionamento sobre as práticas de supervisão, bem como perspetivas originais sobre o contexto de aprendizagem da profissão e das opções mais concretas para um apoio mais concertado para dar aos futuros professores em (trans)(in)formação e consequente desenvolvimento profissional. Pensamos também que demos resposta(s) mais concretas sobre a perceção dos formandos sobre os modelos de supervisão adotados pelos supervisores e de que forma são (ou não) influenciados por

estes nas suas práticas, em contexto de estágio (MESQUITA; ROLDÃO, 2017a, 2019a, 2019b).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervensivo ao olhar sobre a supervisão. In: Mary RANGEL (org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-56.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: Isabel ALARCÃO (org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 11-23.

ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS ALVES, José (coords.). **Coordenação, supervisão e liderança**. Escolas, projetos e aprendizagens. Porto: Universidade Católica Editora, 2014, p. 22-35. E-book. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Supervis%C3%A3o%20e%20Lideran%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão: um contexto de desenvolvimento dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

ALARCÃO, Isabel; SÁ-CHAVES, Idália. Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In: TAVARES, José (ed.). **Para intervir educação**. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE, 1994. p. 201-232.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987, 2003, 2010.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouwinha. Metodologias ativas em programas e projetos de iniciação científica, educação científica e divulgação científica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p.13496-13515, 2021.

BRULÉ, Pierre. **Mesure du style de supervision: théorie et application**. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur, 1983.

BUJOLD, Nérée. La supervision pédagogique: vue d'ensemble. In: Marc BOUTET; Nadia ROUSSEAU (dirs.), **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**. Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 9-22.

FALENDER, Carol; SHAFRANSKE, Edward. Competency-based clinical supervision: Status, opportunities, tensions, and the future. **Australian Psychological**. Special Issue: Recent Developments in Professional Supervision: Challenges and Practice Implications, V.52, Issue 2, p. 86-93, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1111/ap.12265>. Acesso em 21 jan. 2019.

GASPAR, Maria Ivone; SEABRA, Filipa; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional: Supervisão, Colegialidade e Avaliação*, Vol. 12, p. 29-57, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3374>. Acesso em: 14 fev. 2020.

HOLLOWAY, Elizabeth. **Clinical supervision: a systems approach**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 1995.

MACHADO, Joaquim. Prefácio. In: Elza MESQUITA, **Competências do professor**. Representações sobre a formação e a profissão. Lisboa: Edições Sílabo, 2013, p. 9-12.

MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. Formação em contexto e supervisão colaborativa. In: Joaquim MACHADO; José Matias ALVES (orgs.), **Conhecimento e ação: Transformar contextos e processos educativos** (). Porto: Universidade Católica Editora, 2018, p. 67-81. Disponível em: www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Conhecimento%20e%20Acao.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARCHÃO, Amélia; HENRIQUES, Hélder. Formação inicial de educadores e de professores, supervisão e pensamento crítico. In: MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu; MACHADO, Joaquim (orgs.). **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019, p. 73-92.

MESQUITA, Elza. **A visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão e respetivos fundamentos**: entre a teoria e a aplicação (Relatório de pós-doutoramento). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2017.

MESQUITA, Elza; MACHADO, Joaquim. Formação e flexibilidade dos formandos na prática supervisionada. In: Elza MESQUITA; Maria do Céu ROLDÃO; Joaquim MACHADO (orgs.). **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019, p. 41-72.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017a.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In: Joaquim MACHADO (coord.); Cristina PALMEIRÃO; Ilídia CABRAL; Isabel BAPTISTA; Joaquim AZEVEDO; José MATIAS ALVES; Maria do Céu ROLDÃO. **Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**: Atas do II Seminário Internacional Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, 2017b, p.786-802.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In: Elza MESQUITA; Maria do Céu ROLDÃO; Joaquim MACHADO (orgs.), **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019a, p.13-39.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. Influência(s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. In: Ilídia CABRAL; Joaquim MACHADO; Cristina PALMEIRÃO; Isabel BAPTISTA; Joaquim AZEVEDO; José MATIAS ALVES; Maria do Céu ROLDÃO (orgs.), **Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**: Atas do III Seminário Internacional. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, 2019b, p. 559-577.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. (2016). Supervisão, transformação e desenvolvimento profissional: a voz dos formandos. In: Luísa MIRANDA; Carlos MORAIS; Paulo ALVES (eds.), **VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem**: livro de Atas. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2016, p.2469-2476.

MESQUITA, Elza; SANCHES, Angelina; FREIRE-RIBEIRO, Ilda. Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. **Instrumento**. Revista de estudo e pesquisa em educação, v. 22 n. 2: A supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal, p. 301-321, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1455>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/40305>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MOSHER, Ralph; PURPEL, David. **Supervision: the reluctant profession**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1972.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In: Júlia OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002a, p. 94-120.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. **Revista do GEDEI, Infância e Educação**: investigação e práticas, n. 4, p. 42-68, 2002b.

PUCINELLI, Ricardo Henrique; KASSAB, Yara; RAMOS, Claudemir. Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12495-12509, 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Supervisão, conhecimento e melhoria: uma triangulação transformativa nas escolas? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 7-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ROUSSEAU, Nadia; ST-PIERRE, Liette. Redéfinition des roles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. In Marc BOUTET; Nadia ROUSSEAU (dirs.), **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**. Presses de l'Université du Québec, 2002, p.37-52.

SCAIFE, Joyce. **Supervision in clinical practice**: a practitioner's guide. 2. ed. Hove, East Sussex: Routledge, 2009.