



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteadó, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sónia da Cunha Urt, Sónia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6 .

APRESENTAÇÃO	9
ÁREA TEMÁTICA	
PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITARIO	
<hr/>	
A ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE LUZIÂNIA-GO	13
Sueli Mamede Lobo Ferreira	
CURRÍCULO, FORMAÇÃO INTEGRAL & EDUCAÇÃO 3.0	27
Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, Armando Loureiro	
FESTAS RELIGIOSAS E COGNIÇÃO POPULAR: UMA APROXIMAÇÃO À FESTA DO DIVINO EM ALCÂNTARA (BRASIL)	49
Susana Gastal, Cristiane Mesquita Gomes	
ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA	65
Victor Muirequetule, Joaquim Machado	
A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL NO SÉCULO XX: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ	83
Maria Gerlandia de Oliveira Aquino	
PROJETO INTEGRA-(TE): PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO NA EXPLORAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	105
Vitor Barrigão Gonçalves, Paula Marisa Fortunato Vaz	
EDUCATION AND COMMUNITY EMPOWERMENT IN THE CONTEXT OF ITALIAN MERIDIONALISM. DANILO DOLCI, A NONVIOLENT LEADER IN SICILY	115
Vincenzo Schirripa	
HÁ LUGAR PARA O ANTROPÓLOGO NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?	129
Henrique Luís Gomes de Araújo	
LITERACIA MUSICAL E APRENDIZAGEM SOCIAL: ESTUDO DE CASO	139
Zulmira Moreira Ramos	

ÁREA TEMÁTICA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

AÇÕES DE (AUTO)AVALIAÇÃO E SEUS EFEITOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DE CASO	154
Felipe André Angst, José Matias Alves	
A AUTOAVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE MELHORIA: UM ESTUDO DE CASO	174
Carla Baptista, José Matias Alves	
AS PERCEÇÕES DOS DIRETORES DE TURMA SOBRE AS SUAS FUNÇÕES E PODERES	183
Sónia Mirela de Sousa, Joaquim Machado	
O PROJETO EDUCATIVO NA PROMOÇÃO DA FUNCIONALIDADE DA ESCOLA	192
Margarida Maria da Gama oliveira, Cristina Maria Gomes da Costa Palmeirão	
SEGURANÇA PSICOLÓGICA DAS EQUIPAS E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EMPÍRICO EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	219
Rui Lourenço-Gil, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO NA CIDADANIA GLOBAL: REFLEXOS DA FORMAÇÃO	232
Ilda Freire Ribeiro, Sofia Bergano, Conceição Martins, Angelina Sanches, Elza Mesquita	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA: MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA?	251
Cleonice Halfeld Solano	
O CONTROLO DA QUALIDADE E A GARANTIA DA QUALIDADE EQAVET: DE QUE FALAMOS?	265
Laura Rocha, José Matias Alves	
CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA EFICAZ	282
Cynthia Matínez-Garrido	
AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS: QUE CONTRIBUTO PARA O (IN)SUCESSO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR?	295
Manuel Monteiro, José Matias Alves	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ (MS) BRASIL	315
Marco António Oliva Monje	
UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DINÂMICA E COOPERATIVA NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	333
Marco Cruzeiro	
O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS	353
Carla Baptista, José Matias Alves	

PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO HERMENÊUTICO	371
Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Wilson Profirio Nicaquela	

ÁREA TEMÁTICA

ALUNOS, PROFESSORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COM ALUNOS EM RISCO USANDO JOGOS DIGITAIS	405
Joaquim Sousa, António Andrade, Joaquim Machado	
AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: A VOZ DOS ATORES	420
Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Joaquim Machado	
PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	435
Darlíane Silva do Amaral	
A CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO SIMBÓLICA: AS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES DISTINGUIDOS POR MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	450
Germano Borges, Leonor Lima Torres	
PELOS 'JARDINS SECRETOS' DE DUAS ESCOLAS COM POPULAÇÕES ESTUDANTES SEMELHANTES, MAS COM RESULTADOS ACADÉMICOS DIFERENTES	468
Sílvia Amorim, Ilídia Cabral, José Matias Alves	
COMUNIDADE CIGANA CALON EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONFLITOS ÉTNICOS E SABERES PLURICULTURAIIS	489
Lenilda damasceno Perpétuo, Erlando Silva Rêses	
DAS TENDÊNCIAS EUROPEIAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL, COM TECNOLOGIAS EMERGENTES	506
Íris Daniela Bidarra, António Andrade	
OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DO PARQUE ESCOLAR DESTINADO AO ENSINO SECUNDÁRIO	523
Manuel Peniche Bertão, José Matias Alves	
O (IN)SUCESSO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA	548
Samuel Helena Tumbula, Joaquim Azevedo	
PROMOVER O SUCESSO ESCOLAR ATRAVÉS DA LITERACIA: O EXEMPLO DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL CANGUÇU, NO RIO GRANDE DO SUL	566
Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Geisa Portelinha Coelho	

AS FRONTEIRAS DA SALA DE AULA: CRUZAMENTOS CONSENTIDOS	577
Isabel Lage, José Matias Alves	
A TUTORIA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	596
Sandra Mónica Dias Almeida, Cristina Palmeirão	
O IMPACTO DAS PROVAS EXTERNAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ALÉM DOS NÚMEROS: RESULTADOS, REPRESENTAÇÕES E IMPACTOS PERCECIONADOS	620
Ana Vigário, Ilídia Cabral	
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA – EDIÇÃO DE 2014: QUE PRESSUPOSTOS DOS AUTORES E DECISORES CURRICULARES?	639
Francisco Guimarães, Maria do Céu Roldão	
ESTUDIO MULTINIVEL SOBRE EL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AMÉRICA LATINA	660
Cynthia Martínez Garrido	
O(S) EFEITO(S) DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM NA LÍNGUA MATERNA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	677
Maria Isolete Sousa, Daniela Gonçalves	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES: UMA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E CRIATIVA	694
Marina Pinto, Renata Leite, Daniela Gonçalves	
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO DAS CIÊNCIAS: UM ESTUDO CENTRADO NOS CURRÍCULOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS	708
Micheli Bordoli Amestoy, Laurinda Leite, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
ÁREA TEMÁTICA	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
<hr/>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	731
Jane do Carmo Machado, Mary Rangel, Rui Neves	
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	747
Carla Sofia Oliveira	
OS PROFESSORES E A COADJUVAÇÃO EM SALA DE AULA	768
Eulália Tadeu, Joaquim Machado	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS	786
Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão	
AS NOVAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM PROCESSO EM PARTICIPAÇÃO	803
Amélia de Jesus Marchão, Hélder Henriques, Fernando Rebola	
ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS COM ENSINO PROFISSIONAL	824
Luísa Orvalho, José Matias Alves	
O MULTICULTURALISMO E A DOCÊNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ASSISTENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	839
Sirley Marques da Silva	
FORMAÇÃO BIOÉTICA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS	858
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
ÁREAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES	881
Manuel Luís Castanheira, Carla alexandra do Espírito Santo Guerreiro	
O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE ONLINE: REFLEXÕES TEÓRICAS	887
Susana Henriques, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano	
AS INCERTEZAS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...	899
Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CULTURAL	917
Cláudia Aleixo Alves	
A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL	931
Adriane de Lima Penteadó	
UM ESTUDO SOBRE AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR	948
Sefisa Bezerra, Elsa Morgado, Mário Cardoso, Levi Silva	
UM CURRÍCULO CONSTRUÍDO EM TORNO DO MAR: GÉNESE, DESENVOLVIMENTO E POTENCIALIDADES DE UM PROJETO	968
Paula Pinto, José Matias Alves	
PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOCUSED ON GENDER IN BRAZIL: DILEMMAS AND CHALLENGE	968
Elisabete Corcetti, Maria das Dores Saraiva de Loreto	

A SUPERVISÃO COMO DISPOSITIVO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS

Elza Mesquita

Escola Superior de Educação, Departamento de Ciências da Educação e Supervisão
Bragança, Portugal, elza@ipb.pt

Maria do Céu Roldão

Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa
Porto, Portugal, mrceuroldao@gmail.com

Resumo

Sustenta-se que o exercício da profissão de professor requer um conhecimento multidimensional do saber, autorizando o emergir de uma plurivocidade de práticas que permitam legitimar e sustentar o desempenho profissional dos seus atores, (trans)(in)formando-os. Faz então sentido, na formação inicial de professores, falar de supervisão pedagógica como a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. A nossa preocupação para este estudo sustenta-se na seguinte questão de partida: em que medida os modelos de supervisão adotados pelos/as supervisores/as influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, na perspetiva dos professores em formação inicial? As análises, descritiva e de conteúdo, sustentaram a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas e entrevistas

semiestruturadas a 6 formandas (futuras professoras). Os resultados do estudo revelam as diversas formas de conceber o papel do supervisor e compreender como é que o trabalho de supervisão foi (ou não) mobilizado como dispositivo de construção de conhecimento profissional. Somos, no entanto, conscientes que, nas ciências humanas e sociais, dada a subjetividade dos fenómenos em análise, que os critérios de eficácia profissional, bem como os seus fatores são difíceis de definir e, sobretudo, de medir.

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

Abstract

It is maintained that the exercise of the profession of teacher requires a multidimensional of knowledge, authorizing the emergence of a multiplicity of practices that allow to legitimize and sustain the professional performance of its actors, (trans) (in) forming them. It makes sense, in the initial formation of teachers, to speak of pedagogical supervision as the need to obtain answers by the need to raise questions. Our concern for this study is based on the following starting point: to what extent do the supervisory models adopted by supervisors influence actual instructional practices at the traineeships of teachers in initial training? The descriptive and content analyzes supported the interpretation of the empirical data, collected through a questionnaire survey sent to 13 public polytechnic higher education institutions and semi-structured interviews to 6 trainees (future teachers). The results of the study reveal the different ways of conceiving the role of the supervisor and understand how the supervisory work was (or is not) mobilized as a device for building professional knowledge. We are, however, aware that in the human and social sciences, given the subjectivity of the phenomena under analysis, that the criteria of professional effectiveness as well as their factors are difficult to define and, above all, to measure.

Keywords: Initial Teacher Training, Pedagogical Supervision, Professional Development

1. Introdução

O objeto de estudo da investigação, que se contextualiza neste artigo, situa-se no âmbito da formação inicial de professores, sobre o qual se pretendeu compreender e (des)construir, através dos atuais conceitos de supervisão pedagógica, a relação intra e interpessoal que, na perspetiva dos supervisionados, se estabelece entre o supervisor e o formando avaliado e potenciá-la para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Assume-se também neste estudo uma perspetiva descritiva e interpretativa no qual se procurará compreender como se processa a aprendizagem em contexto de estágio e quais as influências da supervisão nas práticas de ensino. A intenção foi perceber a teoria e a prática subjacentes ao(s) modelos(s) de supervisão em vigor nas Escolas Superiores de Educação (ensino politécnico público), e de que forma são apropriados, tendo em conta a realidade dos contextos.

2. Enquadramento teórico

A supervisão pedagógica tem vindo a remeter-nos para a criação, expansão e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento pessoal e profissional. Atualmente é considerada como uma atividade de apoio, orientação e regulação (Alarcão, & Roldão, 2009) e não de inspeção e normalização das aprendizagens. Assume um papel hegemónico no processo de formação sendo necessária um comprometimento mais imbricado de todos os atores envolvidos. Existem várias significações de supervisão, mas todas parecem incluir (com maior ou menor expressão) as seguintes conjeturas no que respeita aos supervisores: (i) a manutenção de uma aliança de trabalho; (ii) a observação e a avaliação; (iii) o apoio; (iv) o fornecimento de *feedback* construtivo; (v) a instrução, a modelagem e a tutoria; e (vi) um problema mútuo a resolver. No que respeita aos formandos/supervisionados essas conjeturas prendem-se com (i) a compreensão das tarefas, das finalidades, das funções e dos limites da supervisão, (ii) a manutenção de uma aliança de trabalho, (iii) a preparação adequada para as sessões de supervisão; (iv) a abertura à mudança em função do *feedback* do supervisor; e (v) a tomada de decisões assertivas, devendo atestar a iniciativa na discussão e aplicação de ideias inovadoras para a sua acção (Mesquita, & Roldão, 2017). Salientamos no âmbito deste artigo também a

dimensão ética e o desenvolvimento profissional subjacentes ao processo de supervisão, salvaguardando os papéis dos supervisores e dos supervisionados.

Rousseau e St-Pierre (2002), sustentados nos trabalhos de Harris, salientam que certas definições atribuem ao vocábulo *supervisão* significações que se prendem com 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. Para definirmos *supervisão* ativemo-nos numa perspetiva de colaboração em ação. Para tal, inspiramo-nos nas leituras que realizamos a diversos autores que estudaram questões ligadas à supervisão (Mosher, & Purpel, 1972; Brulé, 1983; Bujold, 2002; Oliveira-Formosinho, 2006a, 2006b; Alarcão, 2007; Alarcão, & Tavares, 1987, 2003, 2010; Alarcão, & Roldão, 2009; Vieira, Paiva, Barbosa, & Moreira, 2010; Sá-Chaves, 2011; Vieira, & Moreira, 2011; Roldão, 2012; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, Alarcão, & Canha, 2013, Falender, & Shafranske, 2004, 2007, 2016, entre outros).

A relação hierárquica em que colocava o formando na base e o supervisor no topo tendeu a dissipar-se quando se associaram ao conceito de *supervisão* termos como regulação, orientação, acompanhamento, colegialidade, partilha, etc. Associada a 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 para promover 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, cit. por Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p.30).

Como evidencia Scaife (2009), na maior parte da literatura, a *supervisão* é percebida como um processo que exige especial atenção à aprendizagem, ao desenvolvimento, ao crescimento e à maturação dos supervisionados. Durante o processo de supervisão, alguns atores tentam valorar apenas a cognição, considerando que tudo o que ocorre está apenas relacionado com o pensamento racional. Somente quando se dão conta que a “supervisão transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas” (Roldão, 2012, p.19) é que se percebe o necessário fortalecimento de uma implicação mais imbricada entre os atores para ultrapassarem as questões racionais, para que

também as atitudes assumidas na supervisão possam responder ao sentimento e atender a um pensamento mais divergente. Na verdade 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.

Acolhemos a perspectiva de Falender e Shafranske (2004) uma vez que consideram o trabalho de *supervisão* como uma atividade profissional distinta em que a educação e a formação colocam em evidência o desenvolvimento de práticas baseadas na investigação, devendo estas ser auxiliadas por um processo interpessoal em colaboração. Este processo envolve a observação, a avaliação, o *feedback*, a facilitação da auto-avaliação do supervisionado e a aquisição de conhecimentos e competências através de instrução, do envolvimento e da resolução de problemas mútuos. Corroboramos também as palavras de Roldão (2012) quando narra 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).

Acreditamos que a 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. Uma possibilidade particularmente útil pode ser a de deixar o formando escolher o assunto ou tema específico a trabalhar e sobre o qual precisa de refletir, pois quando este é capaz de selecionar o assunto a debater facilita o diálogo e ajuda a fortalecer a aliança de supervisão. 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, 2017).

Mas quem é afinal a pessoa do supervisor para poder assumir este papel? Num estudo realizado em 1983, Pierre Brulé 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 assumir as funções de supervisão (em todos os

domínios) basta-lhe o reconhecimento da eficácia profissional nas funções que desempenha. No sentido de contrariar esta tendência, percebida na década de 80 do século XX, e inspirado em algumas considerações teóricas, Brulé sugere-nos uma estrutura, que atende à diretividade e aos comportamentos, para conceber o papel de um supervisor. Esta estrutura comporta três grandes dimensões da supervisão: a *didática*, a *experencial* e a *democrática*. Cada uma destas dimensões reagrupa um conjunto de escalas que tentam ilustrar os comportamentos de um supervisor assumidos e percebidos na relação que estabelece com os formandos (supervisionados) ao longo do ciclo de supervisão. Neste artigo apresentamos dados que ilustram as três dimensões de análise propostas por Brulé (1983).

3. Abordagem metodológica

Ao pretendermos concetualizar os modelos de supervisão adotados pelos professores supervisores na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), perspetivados no âmbito de um comprometimento supervisivo das investigadoras e de alguns dos atores que participaram nesta investigação (formandos), a nossa preocupação sustentou-se na seguinte questão de partida: *em que medida os modelos de supervisão adotados pelos supervisores influenciam as práticas reais de ensino, em estágio, dos professores em formação inicial?* Procuramos que o estudo desse ainda resposta(s) a um conjunto de questões que se passam a explicar: (i) Quais as dimensões de supervisão que, com base na experiência vivenciada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (estágio), mais contribuíram para facilitar a apropriação de competências profissionais por parte dos futuros professores, cuja ação educativa se desenvolveu em diferentes?; (ii) Que modelo(s) de supervisão, no entender dos formandos, futuros professores, pode favorecer mais, e porquê, o processo de se tornar professor?; e (iii) Que relações intra e interpessoais se estabelecem entre supervisor/formando que os formandos consideram tornar mais eficaz a ação do futuro professor em situação de estágio?

Do ponto de vista epistemológico, assumimos um papel ativo, isto é, nada imparcial, uma vez que nos sentimos envolvidas com o que pretendíamos conhecer. Considerando o facto de nos implicarmos subjetiva e interativamente na recolha de dados, a nossa perspetiva foi a de querermos contribuir para melhorar o

nosso desempenho pessoal e profissional, estando nós ligadas à formação inicial de professores. Atendendo a alguns formalismos que um tipo de investigação desta natureza envolve as opções metodológicas adotadas pareceram-nos ser as mais adequadas para alcançarmos os objetivos e darmos resposta(s) às questões do estudo. Foi nossa intenção conduzir esta investigação seguindo uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) ancorada no método de estudo de caso que pudesse assumir diferentes tipologias, consoante o produto final da investigação – descritivo, interpretativo e avaliativo. As análises, descritiva e de conteúdo, sustentaram a interpretação dos dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário enviado para 13 instituições de ensino superior politécnicas públicas e entrevistas semi-estruturadas a 6 formandas (futuras professoras).

3.1. Notas sobre a estrutura final do inquérito por questionário

O inquérito por questionário desvelado neste estudo constituiu-se como um instrumento que nos possibilitou mensurar uma realidade mais objetiva do papel do supervisor percebida pelos formandos envolvidos no seu processo de formação inicial de professores. Importa 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 manteve com os seus estagiários, independentemente da forma como estes intervieram na prática em contexto de estágio.

A estrutura que se apresenta na figura 1 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 engloba escalas que representam os comportamentos de um supervisor alheio às suas atitudes e às abordagens teóricas.

DIMENSÕES			
	Didática	Escalas neutras	Experiencial
Escalas	direção (14)	esclarecimento	consulta (14)
	instrução (9)	(7)	auto expressão (8)
	avaliação (10)	discussão (13)	exploração interpessoal (8)
	confronto (9)	demonstração (8)	apoio (8)
	segurança (9)		<i>laissez-faire</i> (7)
	provocação (8)		
Papel adotado	Professor		Terapeuta

Figura 1. *Estrutura final dos papéis atribuídos ao supervisor*

Procedemos, de seguida, à explicitação de cada uma destas dimensões.

Dimensão didática

A 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.

Na escala *instrução* 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 selecionar uma actividade, ou mesmo a melhorar uma técnica.

Na escala *avaliação* preveem-se todos 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.

Os itens presentes na escala *confronto* revelam as contradições que surgem entre a forma de pensar do formando e o que ele faz na prática, ou seja, entre o que o

sujeito percebe da realidade e como o concretiza efetivamente. O papel do supervisor será o de confrontar a forma de pensar com a forma de fazer do formando e, neste processo, consegue também confrontar as suas próprias percepções com a dos formandos.

Os itens expressos na 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 ajudam a sair de um impasse.

Os itens presentes na escala designada por *provocação* consistem em conduzir as interações que se estabelecem 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.

Dimensão experiencial

Os itens presentes na escala designada por *consulta* indiciam uma preocupação da parte do supervisor com o que o formando vivencia, por outras palavras, o supervisor é uma pessoa que se preocupa com o que o formando diz sustentado nas suas experiências pessoais, tolera os seus silêncios e permite que o próprio explore o que sente após uma determinada ação.

Na escala *auto expressão* assinalam-se o itens em que o supervisor tem por objetivo encorajar o formando a explorar, a olhar para o significado do que ele viu, convidando-o a preocupar-se com as suas próprias reações e a descodificá-las de forma a desenvolver uma filosofia própria e refletida sobre a prática.

Os itens identificados na escala *exploração interpessoal* dão conta de um supervisor que sugere uma interação de ajuda ao *outro*. Um supervisor que coadjuva o formando a explorar a sua relação com ele mesmo e com os colegas, a enfrentar os seus problemas e a expressar os seus sentimentos perante os outros, pois a ocorrência de determinados aspetos, quer negativos quer positivos, servem de aprendizagem, isto se existir uma reflexão crítica construtiva de ambas as partes.

Os itens expressos na escala *apoio* descrevem os comportamentos tidos em conta pelo supervisor quando faz sentir ao formando que está do seu lado perante qualquer dificuldade, pronto a apoiá-lo nas suas iniciativas, encorajando-o a dar a sua opinião sobre o que observou da prática, procurando realçar os aspetos positivos da mesma, isto porque as críticas construtivas podem partir do formando, mas também daqueles que observam o seu trabalho, em que, obviamente o supervisor se enquadra.

Os itens presentes na escala *laissez-faire* deixam antever a figura do supervisor como uma pessoa que deixa o formando descobrir sozinho o que é a prática, deixando-o proceder autonomamente e experimentar o seu saber-saber, o seu saber-fazer e o seu saber-ser, enquanto futuro professor.

Dimensão democrática (escalas neutras)

Na escala designada por *esclarecimento* considera-se que o supervisor esclarece as ideias do formando e clarifica as suas reações perante um tema específico. Questiona e especifica o seu ponto de vista e insiste na partilha do ponto de vista do formando.

Na escala *discussão* consideram-se os aspetos que colocam supervisor e formando em diálogo constante, permitindo a troca de opiniões e discussão de assuntos emergentes da prática, nas quais se atende aos pontos de vista de cada um, através de questionamentos sobre assuntos específicos, discutindo-se também modalidades de supervisão. Existe, assim, discussão e partilha da parte de ambos.

Por fim, na escala designada por *demonstração*, temos a figura de um supervisor que, sustentado nas especificidades da sua própria experiência, ilustra formas de fazer ou dá sugestões precisas para a resolução de um problema, mostrando técnicas ou dando exemplos práticos.

3.2. Notas sobre o inquérito por entrevista

Os dados obtidos no inquérito por questionário ajudaram-nos a orientar as questões para elaborarmos o guião de entrevista que teve como objetivos (i) caracterizar aspetos específicos sobre as práticas de formação dos futuros professores à luz do discurso das suas vivências práticas no âmbito do processo de

supervisão e (ii) perceber quais os modelos de supervisão que os sujeitos entrevistados dizem ter facilitado mais a apropriação de competências profissionais e o processo de se tornar professor por parte dos futuros professores.

A técnica da análise de conteúdo foi o meio privilegiado para analisar as representações das formandas-futuras professoras entrevistadas e, para tal, sustentamo-nos nos pressupostos defendidos por Laurence Bardin (2015). Consideramos, assim, atender a um procedimento de análise de conteúdo para a compreensão e interpretação da realidade em estudo, procurando conhecer as percepções das seis (6) formandas entrevistadas. A análise de conteúdo constitui-se numa “operação intelectual” que nos possibilitou estruturar as ideias, isto é, decompor os elementos essenciais e classificá-los (Bardin, 2015).

Os discursos que emergiram dos seis protocolos de entrevista reúnem uma dimensão mais alargada da problemática em estudo e guiamo-nos, para a sua contextualização, pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 2015). Considerando o guião de entrevista foram identificadas duas grandes temáticas que orientaram a nossa interpretação [*Ação do supervisor* (nas questões que colocamos pretendíamos reportar as entrevistadas para a ação do supervisor, considerando: - os saberes específicos, enquadrando-os em modelos teóricos e, - as competências da função em termos de avaliação do desempenho supervisory) e *Relação supervisores-formando* (as questões pretendiam indagar sobre a importância da relação entre supervisor institucional, formando e supervisor cooperante, atendendo aos seguintes aspetos: - relações interpessoais; - eficácia; e, - desenvolvimento profissional e instrumentos para a sua continuidade)].

3.3. Sujeitos do estudo

A amostra deste estudo, no que diz respeito ao inquérito por questionário, fez um total de 98 formandos/futuros professores que frequentaram 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 é do género feminino (n=92; 93,9%) e tem idades compreendidas entre os 23 e os 27 anos, inclusive (n=54; 55,1%). De referir que há também 32 (32,7%) com idade entre 18 e 22 anos

inclusive, 10 (10,2%) com idade entre 28 e 30 anos inclusive e os restantes dois respondentes têm 35 e 40 anos.

Quanto ao Instituto Politécnico que frequentam, há dois com maior representatividade, a saber, Instituto Politécnico de Lisboa e o de Bragança, com 29 e 26 inquiridos, respetivamente, que correspondem a 56,1% do total de respondentes; há ainda 13 respondentes do instituto Politécnico de Portalegre e os restantes, com menor representatividade, são de outras instituições.

No que diz respeito ao mestrado que frequentaram cerca de 41% dos respondentes referiu Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 25,5% indicou Mestrado em Educação Pré-Escolar; os restantes 33 frequentaram mestrados em Ensino do 1.º e 2.º ciclos sendo que 13 estiveram 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 actualmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

O inquérito por entrevista foi realizado a seis (6) formandas da Escola Superior de Educação de Bragança. Foram selecionadas alunas desta instituição pela proximidade das investigadoras com o caso em estudo. Três (3) das formandas completaram um mestrado profissionalizante para o ensino no ano letivo de 2014/2015 e as outras três (3) no ano letivo de 2015/2016.

De seguida, procedemos à análise dos dados, sendo que a qualidade desta análise está fortemente ligada às decisões que tomamos aquando das opções metodológicas, logo o que postulamos na sua redação encontra-se obviamente condicionada, ou não, pela qualidade dos instrumentos de recolha de dados usados.

4. Análise dos dados emergentes

A análise dos dados incide nos resultados obtidos em dois momentos distintos. Num primeiro momento, a partir da análise dos dados do inquérito por questionário (opinião expressa por 98 sujeitos) sistematizamos os resultados, atendendo a três grandes dimensões (*didática, experiencial e democrática*) para

conceber o papel de supervisor, considerando a diretividade e o comportamento assumidos no processo de supervisão. Num segundo momento realizou-se um inquérito por entrevista a um grupo mais restrito de sujeitos (6 formandas). Estas recolhas permitiram-nos, por um lado, contribuir para a reflexão sobre os modelos de supervisão pedagógica adotados pelos professores supervisores no âmbito dos cursos de formação inicial de professores e, por outro, perceber em que medida esses modelos exercem alguma influência sobre os formandos, futuros professores, ao nível das práticas de ensino em contexto de estágio.

No caso do inquérito por questionário, a análise das dimensões assinaladas, integrando 136 itens reagrupados em 14 escalas (Brulé, 1983), remete-nos para um determinado modelo de supervisão mais diretivo. Para cada uma das dimensões 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 são similares aos obtidos por Brulé (1983). De notar ainda que cada uma das escalas foi operacionalizada através da média das respostas aos itens que as constituem e, deste modo, 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”. Na dimensão *didática* relevam-se mais os papéis de direção, instrução, segurança e avaliação, facto que nos leva a antever que os supervisores são os decisores da política institucional e, à semelhança do que alvitra Legendre, decidem também as operações a realizar (planificação, direção, organização, controlo, avaliação) para manter e melhorar a realidade (cit. por Rousseau, & St-Pierre, 2002). Na dimensão *experencial* sobressai mais o *apoio* e o *laissez-faire* (permissividade), sendo que o apoio está presente em vários modelos de supervisão, tratando-se também de um aspeto que se deve atender quando lidamos com as questões éticas nas relações interpessoais que se estabelecem no processo supervisivo. Ao valorizarem os itens presentes na escala *laissez-faire* os formandos consideram que a relação que mantiveram com o supervisor foi aberta, possibilitadora da construção da sua autonomia e da experimentação consentida nas práticas. No que diz respeito à terceira dimensão analisada (*democrática*) sobressaem, com um *score* mais elevado, duas escalas (*esclarecimento* e *discussão*), apresentando estas valores médios superiores a 3 (escala de Likert). A escala *demonstração* não apresenta valores tão significativos. Isto permite-nos tecer algumas considerações, nomeadamente sobre a importância que os

formandos dão ao questionamento e à discussão de diversas situações da sua prática, em detrimento da assunção de um papel assumido pelo supervisor que ilustra e mostra como fazer, dando exemplos práticos. Pensamos poder assumir que estamos perante um modelo de supervisão que os formandos arbitram mais como reflexivo, resultante de uma conceção sobre supervisão como sendo uma co-construção (Alarcão, 2001).

Também os dados recolhidos, através do inquérito por entrevista, após a sua análise, nos colocam perante aspetos que poderemos considerar, ou não, afins. De um modo geral, os discursos das formandas entrevistadas dão corpo a um modelo de supervisão sustentado em práticas bem refletidas, assumindo-se uma valorização positiva para os papéis desempenhados pelos diferentes supervisores (institucional e cooperante), embora conscientes de que cada um deles tenha tido níveis diferenciados de atuação. Contudo, associam-nos, fundamentalmente, às suas qualidades enquanto pessoas e profissionais competentes. Asseguram que o modelo de supervisão assumido na prática as envolveu, enquanto estagiárias, na auto-avaliação e no desenvolvimento de metacompetências (isto é, na autoconsciência de competências) a partir do início da supervisão e ao longo de todo o processo. Situaram os supervisores como pessoas capazes de delinear as expectativas que cada uma tinha sobre a supervisão e, por tal, referiram-se às questões éticas no relacionamento, bem como à assunção de normas, regras e ao desenvolvimento das práticas em contexto real. Contaram com o apoio incondicional de todos e salvaguardaram a importância que esse mesmo apoio teve no seu desenvolvimento, nas dimensões pessoal, profissional, social e ética.

5. Conclusões

O estudo, para além de outros aspetos, dá-nos conta de que os formandos consideram que um bom relacionamento interpessoal se deve sustentar na autenticidade e genuinidade dos supervisores, devendo estes ter a capacidade e disponibilidade para saber ouvir e esclarecer as dúvidas que surgem. Estes aspetos, entre outros, ajudam na promoção dos momentos de supervisão apoiados em dinâmicas colaborativas que auxiliam o desenvolvimento em prol da uma autonomia profissional.

No que respeita às relações intra e interpessoais relevam-se as questões

relacionadas com as interações estabelecidas no triângulo supervisivo, devendo estas pautar-se por valores éticos e pela promoção de um trabalho que estimule a construção de uma identidade profissional, bem como num trabalho que promova a partilha de experiências e de comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de supervisão.

A análise torna-se conspícua uma vez vai ao encontro da defesa de um modelo de supervisão que se socorre e que atende às necessidades dos formandos, sustentado na autoestima e na necessidade de apoio ou de confronto em determinados momentos, valorizando-se ainda a questão da reflexão como promotora do desenvolvimento profissional.

Percebe-se a existência de uma modalidade de supervisão humanizada e exigente e a sua qualidade surge associada à capacidade que o supervisor tem em criar oportunidades de refletir criticamente considerando a ação dos formandos (Alarcão, & Roldão, 2009).

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). Escola reflexiva e nova racionalidade (reimpressão). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., Canha, M. B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. do C. (2009). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., Tavares, J. (1987, 2003, 2010). Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (2015, reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brulé, P. (1983). *Measure du style de supervision: théorie et application*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bujold, N. (2002). *La supervision pédagogique: vue d'ensemble*. In M. Boutet, N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.9-22). Sainte-Foy (Québec) Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2007). *Competence in competency-based supervision practice: construct and application*. *Professional Psychology: Research and Practice*,

38(3), 232-240. doi:10.1037/0735-7028.38.3.232.

- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2016, in press). Supervision essentials for the practice of competency-based supervision. American Psychological Association (APA).
- Falender, C.A., Shafranske, E. P. (2004). Clinical supervision: a competency-based approach. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gaspar, M.I., Seabra, F., Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 29-57.
- Mesquita, E., Formosinho, J., Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 59-77.
- Mesquita, E., Roldão, M. do C. (2017, no prelo). Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mosher, R., Purpel, D. (1972). Supervision: the reluctant profession. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006a). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006b). A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas?. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação, Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora, 7 – 28.
- Rousseau, N., St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des roles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. In M. Boutet, N. Rousseau (Dirs.), Les enjeux de la supervision pédagogique des stages (pp.37-52). Sainte-Foy (Québec) Canadá: Presses de l'Université du Québec.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais (3.ª Edição). Coleção Estudos Temáticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Scaife, J. (2009) (With Contributions from Francesca Inskipp, Brigid Proctor, Jon Scaife and Sue Walsh). Supervision in clinical practice: a practitioner's guide (2.ª ed.). Hove, East Sussex: Routledge.

Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores (disponível a 29 de agosto de 2016 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>).

Vieira, F., Paiva, M., Barbosa, I., Moreira, M. A. (2010). No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia (2.^a Edição). Mangualde: Edições Pedagogo.