

# Livro de Atas

2017



## **II COLÓQUIO** **Desafios Curriculares e** **Pedagógicos na Formação** **de Professores**

Universidade do Minho  
9 de setembro de 2017

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)

### **Organizadoras**

Maria Assunção Flores

Maria Alfredo Moreira

Lia Oliveira

Diana Mesquita

### **Ano**

2017

### **Editor**

Universidade do Minho, Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança

### **ISBN**

978-972-8952-44-0

## ***Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico***

**Pedro Duarte**

ESE – Instituto Politécnico do Porto (Portugal)  
pedropereira@ese.ipp.pt

**Bernardo Canha**

ESE – Instituto Politécnico do Porto (Portugal)  
bernardocanha@ese.ipp.pt

**Resumo** - O Ensino Superior, em Portugal, tem sido marcado, nas últimas décadas, por profundas transformações, nomeadamente no número de estudantes inscritos, na quantidade/tipologia dos cursos, nos processos de governança, entre outras. No âmbito da formação de educadores e professores, o Ensino Superior assume uma função estruturante. Um dos aspetos reveladores dessa importância é a prática educativa supervisionada, que se estrutura como um momento dinâmico de aprendizagem, que articula a aprendizagem em contextos de trabalho e em contextos de formação. Na presente comunicação, construída com base num estudo mais amplo (Duarte, 2017), pretende-se, através da análise das perceções de coordenadores de mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, propor linhas orientadoras para a ação, no âmbito do acompanhamento dos estudantes durante prática educativa supervisionada, da colaboração entre os formadores intervenientes e do apoio institucional da organização de Ensino Superior em estudo. Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, de análise qualitativa dos dados, recolhidos através de entrevista aos coordenadores de três mestrados de uma Escola Superior de Educação. As perspetivas dos coordenadores indiciam a necessidade de potenciar estratégias de colaboração entre os formadores, sendo essa a ênfase das linhas orientadoras para ação sugeridas.

**Palavras-chave:** Supervisão; Colaboração; Formação de Professores

### **O Ensino Superior em Portugal**

A importância das instituições de Ensino Superior para a formação (inicial e contínua) de professores e educadores de infância é reconhecida de modo generalizado (Duarte, 2016). Neste âmbito, recorda-se que o Ensino Superior em Portugal sofreu diversas alterações na sequência do golpe de estado de abril de 1974 (Amaral, 2007), reconhecendo-se, a partir dessa data, mudanças na sua função social, estrutura organizacional e prática de funcionamento (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Após a revolução, e nas últimas três décadas, é possível reconhecer-se uma diversificação existente no Ensino Superior português relacionada com a dimensão e tipologia dos cursos (Almeida & Vasconcelos, 2008; Urbano, 2011).

Mais recentemente, é de registar o drástico crescimento do sistema seja em número de estudantes, professores e estabelecimentos de ensino, seja com o aumento de doutorados e publicação científica (Cruz, 2013). É relevante mencionar, tal como é alertado por Pedrosa, Santos, Mano e Gaspar (2014), que a par destas alterações, há mudanças relevantes nos processos de gestão e administração destas organizações educativas.

As alterações supramencionadas têm sido criticadas por diferentes autores, como Bento (2014). Tradicionalmente, as instituições de Ensino Superior eram caracterizadas como comunidades de investigadores e professores, em que o processo de gestão e administração estava ao encargo de um líder académico, e não de um gestor (Deem, 1998). Porém, mais recentemente, reconhecem-se mudanças que surgem com a valorização de aspetos relacionados com a coordenação política das diferentes organizações públicas, nomeadamente das instituições de Ensino Superior, o que tem implicações na governança destas organizações (Vieira, Magalhães, Sousa, Ribeiro, & Amaral, 2014).

Essas mudanças podem associar-se à emergência de uma perspetiva denominada Nova Gestão Pública, caracterizada por uma visão gestionária dos processos de administração das instituições. Mais se indica, que esta perspetiva se enquadra no paradigma neoliberal que promove práticas de diminuição das autonomias dos agentes e das instituições de públicas e a sua responsabilização/culpabilização pelos resultados menos favoráveis (Amaral, 2007; Magro, 2011).

Enquadrar este paradigma na educação implica considerar os estudantes como clientes e consumidores das instituições educativas (Lima, 1997), o que tende a promover competição entre as diferentes organizações (Deem, 1998). Especificamente no contexto das instituições de Ensino Superior, esta perspetiva, evidenciando as componentes gestionárias das universidades e politécnicos, reforça as funções de gestão dos diferentes agentes (reitores, presidentes de escolas superiores, diretores de faculdades, responsáveis de departamento,...), conferindo maior importância aos diferentes aspetos relacionados com eficácia e a eficiência<sup>2</sup> das organizações educativas (Veiga et al., 2014) e com a relação entre as instituições de Ensino Superior e as empresas (Magro, 2011). De seguida, relacionar-se-ão estas perspetivas com a formação de professores e os processos de supervisão.

### **A Supervisão na Formação de Professores e Educadores**

A perspetiva da Nova Gestão Pública encontra paralelismos com os processos de supervisão, particularmente ao recuar-se às conceções iniciais e clássicas de supervisão.

A partir de 1974, inicia-se a associação do conceito “supervisão” à prática docente (Alarcão &

---

<sup>2</sup> Recorde-se que por vezes estes conceitos se associam aos aspetos contábeis, nomeadamente, de gestão financeira da organização (Cruz, 2013).

Canha, 2013). Neste período inicial, a supervisão era enquadrada como um processo avaliativo (Roldão, 2012) que implicava práticas controladoras, inspetivas, (Vieira F. , 2009), fiscalizadoras e punitivas (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013). Neste enquadramento, a supervisão, associada à docência, encontrava-se praticamente circunscrita à formação inicial de professores e educadores (Alarcão, 2014; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012), em que era expectável que os formandos assumissem uma postura de submissão em relação aos supervisores, que estruturavam a sua ação supervisiva em torno de instrumentos de medida (Ibara, 2013).

Todavia, reconhece-se a existência de uma ampla sustentação teórica, nomeadamente através de diferentes autores, como Alarcão (2014), Roldão (2012; 2014) e Vieira (2009), em que a supervisão é assumida e enquadrada teórica e conceptualmente como um processo basial para o desenvolvimento profissional dos docentes que contribui, em larga medida, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, não se pode considerar que seja possível definir enquadramentos teóricos e práticos consensuais sobre conceito e o processo de supervisão, mesmo no âmbito mais estrito da formação inicial de professores e educadores (Alarcão & Canha, 2013; Ferreira & Fernandes, 2015; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F. , 2009).

Tendencialmente, no âmbito da formação inicial de professores e educadores, a supervisão pode ser caracterizada como supervisão formativa ou supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2003). É, assim, entendida como um processo interativo, em que os professores e educadores em formação, no período que sucede ao momento formativo nas instituições de Ensino Superior, desenvolvem práticas nos diferentes contextos educativos (escolas básicas e secundárias ou estabelecimentos de pré escolar), de modo a desenvolveram competências e conhecimentos próprios da docência (Sivan & Chan, 2003).

As mudanças conceptuais relacionadas com a supervisão pedagógica, introduzidas por Alarcão na década de oitenta (Alarcão & Canha, 2013; Vieira F. , 2009), promoveram uma alteração do paradigma vigente. Essa mudança, marcada pelos estudos na área da supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2012) e pela democratização dos diferentes estados (Oliveira-Formosinho, 2003), enquadra a supervisão pedagógica como um processo democrático, sustentado na liberdade, responsabilidade social dos diferentes agentes (Vieira F. , 2009) e na democratização das relações (Mesquita & Roldão, 2015) que promove o compromisso mútuo entre supervisor e supervisionado (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em consonância com o apresentado, é possível considerar-se que, atualmente, a supervisão pode ser enquadrada como uma prática menos hierarquizada e dialógica (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F., 2009), em que se valorizam os processos de reflexão, discussão, partilha e negociação (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita & Roldão, 2016), em detrimento de ações sustentadas em perspetivas aplicacionistas e instrucionalistas da formação inicial de professores e educadores (Mesquita & Roldão, 2015).

Face ao referido, e de acordo com esta perspetiva, reconhecesse-se uma corresponsabilização<sup>3</sup> dos supervisores e dos supervisionados pela prática pedagógica desenvolvida durante a supervisão (Mesquita & Roldão, 2015; 2016), possibilitando que os supervisores se desenvolveram profissionalmente à medida que acompanham os professores e educadores em formação (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013).

Neste sentido, a supervisão deverá proporcionar momentos em que o professor/educador em formação reflita sobre os contextos educativos específicos, de modo a promover os aprendizagens que emergem de situações reais, mas em que se associa a referenciais teóricos (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), aproximando a sua ação ao de um profissional reflexivo (Alarcão, 2001; 2003).

Torna-se, assim, essencial que a supervisão, na formação inicial de professores/educadores, seja promotora de momentos e práticas pedagógicas que implicam a intervenção, criação, inovação, reflexão e investigação (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concordância com os pressupostos supramencionados, a supervisão pedagógica, durante a formação inicial, implica a articulação entre a instituição de Ensino Superior e as escolas do Ensino Básico/estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). A par disso, parece inegável a necessidade de se promoverem estratégias de articulação e colaboração entre os supervisores, de cada uma dessas organizações educativas, que têm como função apoiar os professores e educadores em formação (Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2003).

Neste âmbito, assume-se que o processo colaborativo assenta no pressuposto «que cada elemento da equipa (...) [é] capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir» (Canha, 2013:61). Em consonância com o indicado, processos colaborativos implicam uma gestão partilhada da ação, na qual os diferentes envolvidos convergem conceptualmente e definem, de forma acordada, os objetivos, antecipando, à priori, os possíveis benefícios da ação colaborativa desenvolvida (Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013).

### **Enquadramento Metodológico**

Assumindo a necessidade de articulação, sustentada anteriormente, entre organizações educativas, supervisores e restantes professores do Ensino Superior, o presente trabalho, focalizado num caso que adiante se apresenta, tem como objetivo primeiro conhecer e compreender essas dinâmicas nos seguintes planos:

- articulação entre supervisores dos estabelecimentos do pré-escolar e escolas do Ensino

---

<sup>3</sup> Tenha-se em atenção que, a supervisão entendida como atividade que compromete e corresponsabiliza diferentes intervenientes, poderá ser uma boa resposta aos obstáculos gerados pela Nova Gestão Pública.

Básico e supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.

- articulação entre os diversos supervisores da instituição de Ensino Superior e restantes professores do Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.
- estratégias de apoio da instituição de Ensino Superior ao processo de supervisão, durante a prática educativa supervisionada.

A par do objetivo primeiro já anunciado, pretende-se, de modo sequencial e complementar, formular linhas orientadoras para a ação.

Para ir ao encontro dos objetivos apresentados, optou-se por um estudo de caso, variante multicaso. Recorde-se que, de acordo com a perspetiva de Bryman (2012), um estudo de caso pode ter como amostra diferentes elementos e realidades sociais, seja uma comunidade, uma organização isolada, um grupo, um estudante, entre outros. O que caracteriza este tipo de trabalho é a natureza investigativa, em que se pretende estudar situações concretas de realidades e contextos sociais específicos (Bassey, 2003). Com base nas propostas de Stake (2005), pode-se denominar o presente trabalho como um estudo de caso intrínseco, pois não se procura estabelecer teorias gerais aplicáveis a/ replicáveis em outros contextos, mas sim explorar as características e especificidades de uma determinada realidade social.

Para o presente estudo, consideraram-se três cursos de formação inicial de educadores e professores, no regime pós-Bolonha, de uma única instituição de Ensino Superior: i) Mestrado em Educação Pré-Escolar; ii) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Considerou-se que estes cursos teriam especial interesse e pertinência, uma vez que, ainda que sejam mestrados profissionalizantes distintos, são propostos como ciclos de estudos subsequentes à Licenciatura em Educação Básica. Para garantir o anonimato, optou-se por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto grego a cada mestrado

Enquanto técnica de recolha de dados, optou-se por desenvolver entrevistas longas, de acordo com a designação proposta por Fontana e Frey (2005), a cada um dos coordenadores dos cursos em análise, técnica amplamente reconhecida e utilizada especificamente no âmbito das ciências sociais e humanas (Bryman, 2012; Creswell, 2014; Walliman, 2011), por ser flexível, o que possibilita o reajuste, por parte do investigador ao que é discutido, possibilitando uma recolha de dados mais detalhada e pormenorizada.

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

Para o presente estudo não foram definidas categorias de análise de conteúdo, optou-se por sinalizar, nos testemunhos transcritos, dados que permitem, de acordo com os objetivos, compreender dinâmicas de articulação em processos de supervisão da formação em três planos: i) entre supervisores da instituição de Ensino Superior e das escolas básicas ou estabelecimentos de ensino pré-escolar; ii) entre supervisores na instituição de Ensino Superior

e os restantes professores intervenientes no curso; iii) estratégias de apoio da instituição formadora do Ensino Superior.

Dos dados obtidos, transparecem perspetivas semelhantes por parte dos entrevistados, relativamente às relações estabelecidas com as escolas do Ensino Básico e estabelecimentos da Educação Pré-Escolar. Os coordenadores valorizam a continuidade das relações entre as organizações, o que tende a facilitar a partilha de práticas e a promoção de aprendizagens. Nesse sentido, os coordenadores valorizam aquilo que consideram ser uma relação «*muito próxima*» (Coord.α) «*sistematicamente, acautelada por forma a garantir [que os estudantes possam desenvolver] aprendizagens para a formação profissional*» (Coord.β). Todavia as formas de ação e de articulação são distintas nos diferentes mestrados.

O coordenador do Mestrado α articula momentos formais, como uma reunião inicial com os supervisores de cada contexto de estágio «*para dar a conhecer os objetivos da supervisão e (...) os alunos estagiários*» e reuniões intercalares de avaliação, com situações de contacto mais informal, indicando, como exemplo, as regências.

Por seu turno, o coordenador do Mestrado β indica promover um seminário inicial com os supervisores (da instituição de Ensino Superior e dos contextos de prática), considerando-os «*momentos de partilha*» em que todos se podem pronunciar, onde se discute os referenciais orientadores da prática de supervisão e se partilham documentos relevantes para a mesma. De modo complementar, o coordenador faz referência à troca de *e-mails* de modo regular com os supervisores do contexto de prática.

O coordenador do Mestrado γ, assumindo que «*há aprendizagens de parte a parte*», enquadra a articulação entre os supervisores do contexto de prática e da instituição de Ensino Superior numa relação de proximidade, respeito e de diálogos regulares, por vezes por telefone. É relevante indicar que o coordenador releva existirem perspetivas diferentes sobre a prática e sobre o que é desenvolvido pelos estudantes. O entrevistado assume que essa diferença é enriquecedora para o processo de supervisão, aproximando-se, implicitamente, da perspetiva de democraticidade da supervisão, com menor pendor hierárquico, defendida por diversos autores e que se aproxima do conceito de colaboração considerado nesta comunicação. (Alarcão & Canha, 2013; Caires, Almeida, & Vieira, 2012; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F. , 2009).

Face ao apresentado, é possível induzir-se que, no estabelecimento de Ensino Superior em estudo, os coordenadores dos cursos valorizam e procuram desenvolver estratégias de articulação com os supervisores do contexto de prática. Porém, pelos dados explorados, indicia-se que as estratégias são desenvolvidas de modo isolado no âmbito de cada curso, não se identificando práticas comuns ou colaborativas entre os mestrados. Ainda que este elemento não se encontre explícito nos objetivos de análise, relaciona-se com as estratégias, na instituição de Ensino Superior, de processos de formação e de supervisão em programas formativos que visam profissionalizar educadores e professores (terceiro plano de análise). Como indicia este estudo,

por vezes, promovem-se estratégias de articulação no âmbito de cada curso, mas o que se desenvolve transversalmente é muito diverso, que prende-se com conceções acerca do que é formar profissionais de educação em diferentes áreas de especialidade.

No âmbito da articulação com os diferentes professores da instituição de Ensino Superior (segundo plano de análise) o coordenador do Mestrado  $\gamma$  indica ter ações conducentes com as perspetivas democráticas referidas, promovendo «*reuniões, sistemáticas, de preparação e monitorização dos processos supervivos*» com os diferentes supervisores da instituição de Ensino Superior, afetos ao mestrado que coordena. Todavia, considera que deveria promover reuniões mais alargadas, não só com os supervisores, mas com os restantes professores que lecionam no Mestrado  $\gamma$ . Indica, porém, encontrar-se sobrecarregado de tarefas, assim como os restantes docentes do Ensino Superior («*quem tem funções de gestão intermédia está sempre sobrecarregado*» «*Há aqui pessoas excelentes (...), mas depois estão muito sobrecarregadas*»).

É relevante indicar que, tanto o coordenador do Mestrado  $\gamma$  como o coordenador do Mestrado  $\beta$  utilizam a expressão «*é uma loucura*»<sup>4</sup>, quando se referem ao tempo necessário para a supervisão<sup>5</sup>, (uma vez que esta função implica trabalhos específicos, nomeadamente com o acompanhamento dos Relatórios de Estágio) e para os processos de coordenação. O coordenador do Mestrado  $\gamma$  declara, contudo, ter conseguido promover reuniões com todos os professores envolvidos no plano de estudos do mestrado que coordena, três vezes por ano, sustentando esta abordagem no que denominou de «*perspetiva construtiva de desenvolvimento*», em que os docentes partilham e refletem em conjunto. Essa perspetiva encontra semelhanças com o que é defendido por diferentes autores, como Alarcão (2001; 2003) e/ou Fullan (2008).

Por sua vez, o coordenador do Mestrado  $\alpha$ , indicia valorizar as práticas de partilha entre os diferentes professores e supervisores. De modo ilustrativo, o docente indicou que, no período inicial do mestrado, promoveu momentos de discussão, partilha e reflexão («*No início, foi muito participada, muito partilhada, muito discutida, muito debatida*») através, por exemplo, da participação em seminários e congressos relacionados com o tema de supervisão, com o intuito de promover aprendizagens em conjunto. No período seguinte o coordenador indica não ser necessário muito esforço («*no início, foi então, mais, digamos, que mais esforço e depois pouco esforço*»), e de acordo com o que é indicado pelo docente, essa discussão e partilha é feita, no essencial, de modo individual, no gabinete ou «*até no corredor*», tendencialmente apenas entre os supervisores com o intuito de promover a melhoria dos estudantes.

É relevante assinalar que, de modo transversal, os coordenadores indicaram que «o corpo docente do Mestrado (...) responde às solicitações» (Coord.  $\gamma$ ), promovendo «*uma gestão fácil*

---

<sup>4</sup> Esta perceção poderá ser explicada pelo paradigma da Nova Gestão Pública, sumariamente apresentado no capítulo inicial, uma vez que este paradigma valoriza, de modo relevante, os aspetos relacionados com a eficácia e a eficiência (contábil), o que pode explicar a sobrecarrega dos diferentes agentes da instituição, nomeadamente, os professores, em detrimento de uma gestão financeira mais “eficiente”.

<sup>5</sup> Os dois coordenadores referiram este aspeto especificamente para os professores supervisores da instituição de Ensino Superior.

*de se fazer*» (Coord. α), porque os colegas «*sabem escutar*» (Coord.β). Essa perspectiva é conducente com a valorização, por parte dos entrevistados, da promoção de estratégias de reflexão, partilha e colaboração entre supervisores e docentes da instituição. Todavia, os dados indiciam que as estratégias são variadas, não sendo possível reconhecerem-se ações comuns aos três mestrados.

A par disso, salienta-se que, de acordo com os dados, apenas o Mestrado β desenvolve, de modo sistemático e contínuo, ações que visam promover a articulação entre os diversos supervisores da instituição de Ensino Superior e restantes professores dessa organização, durante a prática educativa supervisionada, através das reuniões já referidas.

É pertinente mencionar que, à semelhança da consonância, entre os três coordenadores, relativamente à disponibilidade e apoio dos restantes colegas, os entrevistados indicam, de modo consensual, sentirem-se apoiados de forma institucional (terceiro plano de análise) nos diferentes domínios e campos de ação relacionados com a supervisão. Esse apoio é mais espelhado, de acordo com os coordenadores, em duas instâncias distintas. Por um lado, o aumento do número de horas atribuído à supervisão, em que foi entendido como um reconhecimento das «*potencialidades deste tempo formativo, (...) construir um processo que seja útil ao estudante*» (Coord. β). Pelo outro lado, a possibilidade de dialogar e refletir em conjunto em que a direção revela «*abertura e facilitação do processo maximamente*» (Coord.α). Reconhece-se, assim, que os entrevistados identificam ações institucionais, promovidas pela direção, de apoio aos diferentes cursos, no âmbito da supervisão. Contudo, os dados indiciam não existirem estratégias, relativamente aos processos de supervisão, de partilha, reflexão e articulação entre os diversos cursos da instituição. Ressalva-se, porém, que os entrevistados indicam existir modos de agir partilhados pelos diferentes mestrados ao que o coordenador do Mestrado γ denominou de «*cultura*», mas que são, sustentados em conceções e enquadramentos teóricos sobre a supervisão semelhantes, e não em ações, promovidas institucionalmente, que facilitem o apoio e colaboração entre os diferentes cursos da organização educativa. Neste sentido, os entrevistados consideram que há «*vários cursos, e não há realmente diálogos*» (Coord. α), considerando que, «*não há (...) muito tempo para interagir com os outros mestrados*» (Coord. β) mas «*seria interessante termos [terem] mais diálogos*»(Coord. γ),

Com base nestas inferências sugeridas pelos dados, apresentam-se seguidamente, em consonância com o segundo objetivo traçado para esta análise, quatro linhas orientadoras para ação.

### **Sugestão de Linhas Orientadoras para ação**

Os dados apresentados indiciam que os coordenadores assumem a importância de dinâmicas de colaboração em supervisão e tentativas de as promover. Reconhecem-se também limites, zonas de melhoria e, por isso, espaço para linhas orientadoras da ação.

Apropriando o conceito proposto por Canha (2013), e reconhecendo as limitações indicadas pelos entrevistados, assume-se a necessidade da instituição de Ensino Superior desenvolver estratégias no sentido da promoção da colaboração em diferentes planos, que envolvem os vários agentes e organizações envolvidas no processo de supervisão, durante a formação de professores e educadores de infância. Com base nos dados apresentados e nos pressupostos de prática colaborativa agora recordados, apresentam-se quatro propostas de ação:

- I. *Clarificar perspectivas e orientações pedagógicas durante e sobre a prática educativa supervisionada, promovendo a articulação entre os intervenientes* – A clarificação dos conceitos e concepções sobre a supervisão no âmbito da formação de professores é um elemento preponderante para a promoção de práticas colaborativas. Face ao referido, parece necessário desenvolver estratégias que promovam discussão, reflexão e convergência de concepções entre os diferentes agentes (supervisores do contexto de prática, supervisores da instituição de Ensino Superior, professores do Ensino Superior e estudantes), sendo um elemento basilar para o desenvolvimento de ações colaborativas.
- II. *Promover e disseminar práticas pedagógicas de referência, dos professores do Ensino Superior, de articulação e integração com o que é desenvolvido durante o processo de supervisão, no contexto de estágio* – Recordando que, de acordo com Stefani (2015), uma das funções da administração é valorizar práticas pedagógicas significativas, parece relevante que se desenvolvam estratégias de valorização e disseminação dessas práticas. A título de exemplo, sugerem-se pequenas apresentações públicas que promovam a disseminação de ideias e perspectivas e o confronto com o pensamento dos supervisores nos contextos, possibilitando a coconstrução e (re)construção de teorias sobre a educação, o ensino, a formação de professores e educadores e a supervisão.
- III. *Desenvolver estratégias de aproximação do tempo necessário ao processo com o tempo atribuído aos professores supervisores da instituição de Ensino Superior* – Como foi sugerido pelos coordenadores, a supervisão é um processo que requer tempo. Neste sentido, reconhecendo-se as restrições orçamentais indicadas no capítulo inicial, parece relevante que: a) dentro do financeiramente viável e de forma progressiva se aumente o número de horas de serviço atribuído aos professores supervisores; b) se reconheça a função de coordenador da prática educativa supervisionada e que se atribuam horas específicas para essa função, deixando de ser um uma liderança silenciosa ou invisível, como alude Stefani (2015), isto é um liderança não reconhecida, que implica um trabalho acrescido destes docentes.
- IV. *Promover estratégias de discussão e reflexão entre diferentes mestrados, sobre a prática educativa supervisionada, como seminários, congressos ou encontros, que se estruturam como momentos de partilha e reflexão sobre os processos de formação e de supervisão e que envolvam os diferentes intervenientes nesses processos (supervisores do contexto de prática, supervisores da instituição de Ensino Superior, professores do*

Ensino Superior e estudantes). Estes momentos poderão constituir oportunidades para a construção de conceções partilhadas, para a reflexão individual de cada participante acerca do valor e do potencial do seu contributo e para o reforço de atitudes de corresponsabilização e de práticas concertadas de formação e de supervisão.

## Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (oorg.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3º ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Amaral, A. (2007). A reforma do ensino superior português. Em A. C. Amaral (coord.), *Políticas de Ensino Superior : Quatro temas em debate / Seminário* (pp. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/PolíticasEnsinoSuperior/4-introducao.pdf>
- Bassey, M. (2003). Case study research. Em J. Swann, & J. Pratt (Edits.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bento, J. O. (2014). É a Faculdade e não o Conselho Geral, estúpido! *Revista FORGES / Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa.*, 1(1), 47-66.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). Londres: Sage Publications.
- Cruz, M. J. (2013). *Financiamento do ensino superior em Portugal: Repensar o modelo em função do desempenho*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom,. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70. doi:10.1080/0962021980020014
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma Análise Focada nos relatórios de Estágio. *Saber & Educar*, 20, 244-253. doi:10.17346/se.vol20.157
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* New York; Toronto: Teachers College Press; Ontario Principals' Council.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Ibara, E. C. (2013). Exploring clinical supervision as instrument or effective teacher supervision. *Africa Education Review*, 10(2), 238-252. doi:10.1080/18146627.2013.812283
- Lacerda, M., Ribeiro, M. C., & Barata, D. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada – Professores pensantes e interpelantes | Livro de Atas. *V Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 329-335). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11788/1/Artigo%20RBE.pdf>
- Magro, D. (2011). *New public management, managerialismo e ensino superior: Uma análise das transformações da UDESC*. Tese de Doutoramento em Ciências Empresariais, Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Porto.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 902-907). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. Obtido de [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS\\_VOL\\_II-4.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS_VOL_II-4.pdf)
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2016). Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: A voz dos formandos. Em L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (Ed.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 2469-2476). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de : <http://hdl.handle.net/10198/12934>

- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. Em M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum - Practicum y Prácticas en empresas en lá formación universitaria* (pp. 37-63). Pontevedra: Servixo de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela. Obtido de [http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas\\_poio\\_2003.pdf](http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2003.pdf)
- Pedrosa, J., Santos, H. C., Mano, M., & Gaspar, T. (2014). Governança da educação superior: Contextos e processos de mudança em Portugal. *Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.*, 1(4), 86-143.
- Roldão, M. d. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria: Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional.*, 12, 7-28.
- Roldão, M. d. (2014). Professores: Dilema de uma transformação. Em J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sivan, A., & Chan, D. W. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 183-193. doi:10.1080/13611260306853
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 443-465). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Stefani, L. (2015). Stepping up to leadership in higher education. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 7(1), 21601-21617. Obtido em março de 2017, de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/216>
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal : da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vieira, A., Magalhães, A. M., Sousa, S., Ribeiro, F. M., & Amaral, A. (2014). A reconfiguração da gestão universitário em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 1971-217.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: The basics*. Routledge.