



## **Supervisão do percurso profissional: relato de experiência**

Supervision of the professional course: a report of an experience

Supervisión de la trayectoria profesional: relato de experiencia

**Filomena Martins<sup>1</sup>**

*Professora da Universidade de Aveiro / Aveiro, Portugal*

*Recebido em: 22/05/2020*

*Aceito em: 27/05/2020*

### **Resumo**

Neste texto, a autora apresenta um relato reflexivo sobre a sua própria experiência pessoal-profissional na área da supervisão, com especial destaque para o contexto dos mestrados profissionalizantes em ensino e do mestrado académico Educação e Formação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal). Partindo da ideia inspiradora do tríptico didático de Alarcão (1994; 2009; 2020), a autora transfere a mesma conceptualização para a área da supervisão como modo de estruturar a sua experiência na área da supervisão. Assim, a autora começa por definir supervisão no âmbito da formação de professores e do desenvolvimento profissional como forma de sustentar a reflexão, para, seguidamente, apresentar as dimensões do tríptico supervisiivo (a dimensão profissional, a dimensão curricular e a dimensão investigativa), terminando com uma interrogação sobre a necessidade de se criar um “terceiro espaço” configurador da dimensão político-interventiva da supervisão.

**Palavras-chave:** Supervisão. Dimensões da supervisão. Desenvolvimento profissional. Relato de experiência.

### **Abstract**

In this text the author presents a reflective report of her own personal-professional experience in the area of supervision, with special emphasis on the context of professional master's degrees in teaching and the academic master's degree Education and Training from the Department of Education and Psychology at the University of Aveiro (Portugal). Starting from the inspiring idea of the didactic triptych of Alarcão (1994; 2009; 2020), the author transfers the same conceptualization to the area of supervision as a way of structuring her own experience in supervision. Thus, the author begins by defining supervision in the context of teacher education and professional development as a way of sustaining the reflection, and then presenting the dimensions of the supervisory triptych (the professional dimension, the curricular dimension and the inquiry dimension), ending with a question about the need to create a “third space” that shapes the political dimension of supervision.

**Keywords:** Supervision. Supervisory dimensions. Professional development. Experience report.

### **Resumen**

En este texto, la autora presenta un relato reflexivo de su propia experiencia personal-profesional en el área de supervisión, con especial énfasis en el contexto de los másteres profesionales en enseñanza y el máster académico Educación y Formación del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro

---

<sup>1</sup> E-mail: [fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt)

(Portugal). A partir de la idea inspiradora del tríptico didáctico de Alarcão (1994; 2009; 2020), la autora transfiere la misma conceptualización al área de la supervisión como una forma de estructurar su experiencia en supervisión. Por lo tanto, la autora comienza definiendo la supervisión en el contexto de la formación del profesorado y el desarrollo profesional como una forma de sostener la reflexión, y después presenta las dimensiones del tríptico de supervisión (la dimensión profesional, la dimensión curricular y la dimensión investigativa), terminando con una pregunta sobre la necesidad de crear un "tercer espacio" que dé forma a la dimensión político-intervencionista de la supervisión

**Palabras clave:** Supervisión. Dimensiones de supervisión. Desarrollo profesional. Relato de experiencia.

## Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo sistematizar e refletir sobre as atividades desenvolvidas pela autora, enquanto membro de uma equipa de investigadores e formadores do Centro de Investigação Didática e Tecnologia (CIDTFF) / Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), na área da Supervisão. A experiência sobre a qual se reflete abrange diferentes dimensões e épocas, optando-se, como tal, para caracterizar e organizar, por construir um quadro de referência com base no conceito de supervisão, tal como ele tem vindo a ser assumido nos últimos tempos, não associado às funções de inspeção e controlo, mas como atividade de regulação, acompanhamento, reflexão e reconstrução das práticas educativas, de modo a melhorá-las e a promover o desenvolvimento profissional dos sujeitos intervenientes neste processo inter e intrapessoal e, como tal, em estreita articulação com a construção da identidade profissional: “as condições de acesso e de inserção profissionais, configuram-se como indicadores de pertença a uma cultura e geradores de identidade profissional” (ROLDÃO *et al.* 2009, p. 160)

Alarcão, em 1994, sistematizou o conceito de Didática desdobrando esta área em três dimensões: curricular, profissional e investigativa/de pesquisa. Sistematização esta que ficou conhecida com a designação de tríptico didático, por pretender estabelecer uma relação sistémica entre as dimensões:

Assim, a Didática que se ensina (ou tenta fazer aprender) não pode estar desligada da pesquisa que se faz na área nem da realidade das escolas onde se evidencia a dimensão profissional. Mas esta última dimensão, também ela, não pode estar dissociada do que se pesquisa e se ensina quer na formação inicial quer na formação continuada com vista ao desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2020, p. 9).

Transpondo para o campo da supervisão e para a nossa experiência, podemos organizar a nossa ação nestas três dimensões: 1) a supervisão profissional (ou a supervisão como atividade profissional, muito ligada à supervisão pedagógica); 2) a supervisão curricular (a supervisão enquanto disciplina do

curso de mestrado, que se ensina e intervém na formação de formadores e supervisores); e 3) a supervisão investigativa (que engloba a investigação sobre a supervisão e a investigação como objeto e processo de formação), tal como ocorre nos estudos, geralmente com características de investigação-ação, levados atualmente a cabo pelos estudantes de mestrados em ensino, no âmbito dos estágios profissionalizantes, investigação essa que é supervisionada (orientada) por um supervisor da instituição de formação. Estas três dimensões aqui identificadas são espaços simbólicos e temporais e representam, para a autora, marcos de um percurso pessoal de desenvolvimento profissional.

Vejamos então de que modo o conceito de supervisão se pode declinar em dimensões, tendo como referente, nessa categorização, a nossa própria atividade profissional (de ensino, formação e investigação) a partir da qual se tece o presente relato de práticas.

## **Contexto**

Na década de setenta do século XX foram criadas em Portugal as chamadas Universidades novas, entre as quais a Universidade de Aveiro (UA), por oposição às Universidades clássicas de Lisboa, Porto e Coimbra. Com efeito, a progressiva massificação e democratização do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória, a procura de modernização do país e a conseqüente necessidade de formar mais quadros estão na origem da criação de várias instituições de ensino politécnico e universitário que viriam fazer face às novas demandas sociais, nomeadamente na área da formação de professores. Deste esforço modernizador resultou a criação na UA, no final dessa mesma década, do primeiro Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), que visava a formação integrada de professores “desde a Educação de Infância ao Ensino Superior, com recurso a currículos e metodologias inovadoras” (cf. <https://www.ua.pt/pt/historia>), primeiramente ao nível de bacharelato e, posteriormente, licenciaturas em ensino (a partir de 1979/80). Com a reforma de Bolonha (Decreto-Lei 74/2006), a formação inicial de professores passou a fazer-se ao nível de mestrado, para todos os níveis de ensino (Decreto-Lei 43/2007, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei/2014). Os primeiros mestres em Ensino da UA concluíram os seus cursos em 2012.

## **Dimensão profissional**

### **Etapa 1**

No início da década de 1990, assistiu-se a uma grande procura pelos cursos de formação integrada de professores de línguas, tendo-se tornado necessário proceder a requisição de professores

do ensino secundário que pudessem vir exercer no CIFOP da UA a função de orientadores de estágio pedagógico, a ocorrer no último ano (5º ano) das licenciaturas em ensino. Assim, a minha primeira experiência como supervisora data de 1991/1992, com seis núcleos de estágio integrado de Francês, cerca de 24 estudantes, atividade que exercia pela primeira vez, sem qualquer ligação com a parte curricular do curso de formação. Com efeito, a supervisão era vista pelos colegas das áreas ditas científicas como algo menor, não científico, que tinha a ver com o bom senso e com a aplicação tácita, automática e intuitiva da experiência obtida no terreno educativo, enquanto professores, ou como uma reprodução do próprio estágio pedagógico que havia feito como uma das primeiras professoras formadas em ensino do país. A supervisão era vista como uma atividade algo marginal, de mediação entre a formação científica e a entrada na vida profissional. No entanto, o hiato sofrido entre a formação nas áreas ditas científicas, feitas pelos professores da componente curricular dos cursos, ligados às áreas de especialização, e o estágio profissional, dito “integrado”, supervisionado por alguém exterior à instituição viria a tornar-se impulsor de viragem e de desenvolvimento profissional pessoal, por se ter traduzido, para mim, “numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento” do pensamento e da ação (DAY, 2001, p. 16).

O convívio com colegas da área da didática (sediada no mesmo edifício do CIFOP), também eles orientadores de estágio, com quem íamos discutindo conceitos (didática, supervisão, orientação, planificação, observação, metodologias de ensino, currículo, avaliação das aprendizagens...), estratégias de formação e textos inovadores na área da formação de professores que iam sendo divulgados, permitiram-nos “uma reflexão dialogante entre o observado e o vivido [...] segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 35).

A obra pioneira de Alarcão e Tavares “Supervisão da Prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem”, de 1987, e o texto de Alarcão de 1991, de divulgação do pensamento de Donald Schön, constituíam, na altura, referentes epistemológicos importantes numa área que lutava pela sua afirmação e reconhecimento na academia, enquanto, aos poucos, a palavra ‘orientador’ passava a ser substituída pela designação supervisor.

Entendíamos, assim, à data, a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 16). Começámos por seguir um cenário de imitação artesanal da própria supervisão, pelo contacto com as práticas supervisivas de outros profissionais no terreno e pela “imitação” do nosso próprio estágio, na perceção de “que se

aprende vendo como se faz, fazendo de seguida” (ALARCÃO, 2008, p. 18), numa lógica regida por representações construídas sobre o trabalho e o profissionalismo dos nossos próprios supervisores, configurados como um modelo a imitar.

A experiência ia-se adquirindo pela prática e a (in)formação) pela integração em pequenas comunidades informais de desenvolvimento profissional, por meio de oportunidade de experimentar e conhecer. Constituíram, durante a década de 1990, no CIFOP da UA práticas inovadoras de (formação em) supervisão: a organização sistemática de seminários para supervisores e estudantes sobre diversos temas, envolvendo diferentes especialistas nacionais e estrangeiros; a Semana da Prática Pedagógica, proporcionando a partilha de práticas, nomeadamente projetos de investigação-ação (cf. SÁ-CHAVES, 2000 sobre a Semana da Prática Pedagógica de 1999); o trabalho em torno da análise das interações verbais da sala de aula, a partir da prática regular da gravação e transcrição de aulas pelos estagiários (ANDRADE; ARAÚJO; SÁ, 2001); e o uso de diários de aprendizagem pelos professores em formação (ALMEIDA *et al.*, 1995).

No final da década de 1990 os cursos de licenciatura em ensino esvaziaram-se e o CIFOP termina, alguns docentes requisitados para a supervisão regressariam às suas escolas de origem, outros viriam a ficar ligados a Departamentos da UA.

Olhando agora para trás, consideramos esta etapa 1 de construção de conhecimento pela sistematização e resignificação de aprendizagens profissionais, através da organização de um sistema de referências, para atuar em supervisão, através do processo de reconstrução de representações (advindas de um confronto e questionamento de um cenário de imitação artesanal); de leituras sobre teorias e práticas de supervisão; da partilha de experiências em supervisão; da organização e participação em seminários; da integração em equipas de trabalho colaborativo; do ensaio de novas metodologias de formação (diários, investigação-ação, gravação e transcrição de aulas; e da reflexão conjunta).

A passagem de uma visão reprodutora a uma visão sistémica leva-nos a situar o momento de passagem de uma etapa para outra dentro de um cenário integrador, não standard (SÁ-CHAVES, 2002), tomando em consideração:

as experiências passadas, os sentimentos, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer mas sim [criando] junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 43).

Terminava uma etapa e abria-se outra.

## Etapa 2

Ao mesmo tempo em que se assistia ao esmorecimento dos cursos de formação de professores de línguas, surgia a criação das licenciaturas em educação pré-escolar e ensino básico – 1º ciclo (sucendo a uma formação ao nível do bacharelato). Trata-se de uma fase de reconfiguração do conhecimento supervivivo, agora pela adaptação a novos contextos e pelo convívio com outros colegas, outras metodologias e outros modos de encarar os alunos e o ato de ensinar a aprender e de aprender a ensinar. Às instituições de ensino superior portuguesas tinha sido lançado o desafio de criarem cursos de raiz de formação de professores para os primeiros anos de escolaridade, de os conceberem procurando uma especificidade que tivesse a marca da instituição formadora, competindo ao Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), nos termos da lei, “desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência, bem como assegurar a certificação externa das mesmas qualificações profissionais” (PORTUGAL, 1999).

Em 2001, enquanto a Europa celebrava o Ano Europeu das Línguas e o Conselho da Europa lançava documentos reguladores da aprendizagem de línguas, na defesa de uma educação plurilingue e intercultural, antes da sua extinção em 2002, o INAFOP fazia publicar em Diário da República o *Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário* (Decreto-Lei 240/2001), contemplando na formação dos professores quatro dimensões: 1. dimensão profissional, social e ética; 2. dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3. dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e 4. dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Este texto constituir-se-ia durante as duas décadas seguintes como referente para a formação inicial e contínua e para a própria avaliação do desempenho profissional e para progressão na carreira docente em Portugal (PORTUGAL, 2010).

Esta etapa 2 caracteriza-se, primeiramente, pela integração dos supervisores requisitados dos ensinos básico e secundário em equipas de investigação, nomeadamente em projetos e em estruturas de investigação (laboratórios), uma vez incentivados a prosseguirem estudos de pós-graduação (mestrado e doutoramento nas áreas da supervisão e da didática), em segundo lugar pela integração destes “novos” supervisores em equipas de supervisão da prática pedagógica de professores para os primeiros anos de escolaridade; em terceiro pelo grupo de missão encarregado de refletir sobre o processo de Bolonha e a sua operacionalização, nomeadamente na área da formação inicial de professores, na conceção da passagem das licenciaturas em ensino, com estágio integrado, para uma formação bietápica, com profissionalização apenas ao nível do 2º ciclo (mestrado), para todos os níveis e

áreas de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

A Prática Pedagógica Supervisionada é agora assumida como unidade curricular (o que não acontecia antes) e regulada por um programa, por um instrumento de avaliação (construído a partir de documentos anteriores, fortemente baseados nos Perfis de desempenho profissional) e, mais tarde, por um Regulamento publicado em Diário da República (Regulamento nº 793/2018). Constituem objetivos da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) a “mobilização integrada de saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário, com vista à construção situada do conhecimento profissional, incluindo a resolução de problemas emergentes na/da prática; a integração progressiva e orientada dos estudantes estagiários no exercício da atividade docente, desde a sala de atividades ou sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada” (Prática Pedagógica Supervisionada - Programa).

Esta mobilização de conteúdos e socialização dos professores em formação inicial, com vista à construção de uma identidade profissional, faz-se pelo recuso a atividades de formação, duplamente supervisionadas, de que fazem parte: a observação e a caracterização da realidade pedagógica onde decorre o estágio; a planificação, o desenvolvimento e a avaliação de práticas de ensino, dentro e fora da sala de aula; a participação em atividades relacionadas com a PPS que decorram na Escola e / ou na UA, nomeadamente a participação em reuniões de natureza diversa (TOMAZ; MARTINS, 2014).

De acordo com o Regulamento, são funções do supervisor da instituição de formação (UA): a) Reunir periodicamente com os grupos de Prática de Ensino Supervisionada e com os respetivos Orientadores Cooperantes, de acordo com as atividades programadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, e com a finalidade de acompanhar o processo de formação; b) Promover a dimensão reflexiva e colaborativa da formação; c) Programar sessões de trabalho orientadas para a análise crítica de situações e resolução de problemas educacionais; d) Assistir periodicamente às aulas lecionadas/atividades dinamizadas pelos seus estagiários, bem como refletir conjuntamente com eles sobre a forma como decorreram; e) Avaliar os estudantes estagiários.

Esta etapa de construção de uma dimensão estratégica da supervisão, de mobilização em novos contextos de conhecimento profissional construído e da sua integração em novos cenários, numa reaprendizagem na área da supervisão, em que o desenvolvimento profissional subjacente pode ser entendido “na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras” (MARCELO, 2009, p. 7).

### **Etapa 3**

A terceira e última etapa é uma etapa de reconstrução sistémica e integração do conhecimento adquirido pela prática, pela interação, pela reflexão, na prática, na relação com os pares e com os futuros professores e na reflexão sobre o processo. É também uma etapa de generalização e expansão do conhecimento profissional adquirido.

Esta etapa ocorre durante a primeira década do século XXI e consubstancia-se na integração das três dimensões aqui enunciadas: a supervisão curricular, a profissional e a investigativa. Ela ocorre quando a supervisão passa a acrescentar ao componente de acompanhamento da prática, em situação de formação inicial de professores, o carácter investigativo sobre a prática que os estudantes/professores em formação inicial são chamados a fazer, e ainda, a produção de textos de reflexão ou de meta-análise dessa mesma prática, agora duplamente supervisiva e pela oportunidade de lecionar/colaborar na leccionação das disciplinas de supervisão e de observação, enquanto unidades curriculares específicas do percurso de Supervisão e Formação do Mestrado em Educação e Formação (MEF) da UA. Esta tripla entrada vai permitir outra reconstrução e apropriação do conceito de supervisão, quer como “processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executa” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 19), quer como:

regulação da qualidade da pedagogia [...] Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais (VIEIRA, 2009, p. 202).

Quer ainda como atividade de “sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento profissional [...] preponderante no processo de formação sendo necessário uma implicação mais imbricada de todos os atores envolvidos” (MESQUITA; ROLDÃO, 2017, p.53).

Esta visão sistémica do conceito apenas tem lugar quando as dimensões profissional e disciplinar da supervisão se juntam uma dimensão investigativa da supervisão.

#### **Dimensão investigativa**

Na dimensão investigativa teremos de ter em consideração três domínios: a supervisão da investigação; a investigação sobre a supervisão e a investigação em supervisão.



Vários estudos referem que a investigação é uma estratégia de formação e desenvolvimento profissional, sobretudo na forma como possibilita aos profissionais a construção do seu próprio saber e daí a sua presença nos cursos de formação de professores. A supervisão da investigação, restringindo apenas ao âmbito do mestrado, ocorre na orientação que fazemos das dissertações de mestrado e dos relatórios de estágio dos nossos estudantes. No âmbito da formação inicial ela decorre do pressuposto que, para a obtenção do grau, é necessário que o estudante desenvolva uma experiência de investigação, no caso do mestrado em educação e formação:

O *Curso* tem como objetivo formar profissionais capazes de contribuir ativamente para a resolução dos diferentes problemas educativos com que se debate a sociedade, através do estudo aprofundado, da prática da investigação e da inovação educacional (<https://www.ua.pt/pt/curso/411>).

Para os mestrados profissionalizantes em ensino, o Regulamento nº 793/2018, que rege a prática pedagógica supervisionada, prevê que a formação dispensada possa desenvolver no futuro professor “capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador e crítico e em permanente aperfeiçoamento”, tendo o formando, no âmbito do seu Relatório de Estágio, que “conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação, formação, e ação inerentes à prática educativa”. O trabalho de supervisão dos relatórios de estágio dos futuros professores, geralmente refletindo estudos com características de investigação-ação, por se tratar de um tipo de metodologia adaptado ao contexto de construção de conhecimento profissional, na medida em que se relaciona com os problemas práticos quotidianos experimentados pelos professores, podendo desenvolver-se pelos próprios professores nos seus contextos de atuação (ELLIOT, 1990, p. 24); e porque a escrita supervisionada de narrativas profissionais potencia o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no processo supervisiivo:

O processo de escrita do relatório de estágio concebe-se como um tempo de construção de conhecimento profissional, onde os saberes teóricos e práticos, adquiridos pela leitura de textos e/ou escuta de especialistas, bem como pela experenciação de situações educativas concretas, são restituídos num processo de comunicação do percurso de formação (ANDRADE; MARTINS, 2017, p. 138).

São exemplos deste trabalho de supervisão da investigação levada a cabo por futuros professores no âmbito da escrita dos seus relatórios de estágio alguns artigos publicados em coautoria, como, por exemplo, Paula e Martins (2017) ou Silva e Martins (2018).

Não somos porém indiferentes às palavras de Arcadinho, Folque e Costa (2020), num artigo de revisão sistemática de literatura sobre o contributo da dimensão investigativa da prática docente na

construção do conhecimento profissional dos futuros professores para os primeiros anos de escolaridade, em Portugal, abrangendo o período de 2001-2019, quando afirmam que:

a qualidade desta investigação ainda se encontra em discussão, levantando questões e preocupações no que diz respeito ao seu rigor e à sua exequibilidade na formação inicial de professores e na profissão docente [...] a investigação é vista pelos futuros docentes apenas como um exercício investigativo ou um produto para a conclusão e avaliação da sua formação inicial (ARCADINHO; FOLQUE; COSTA, 2020, p. 12),

Continuando a “ser vista pelos professores como um exercício acadêmico não como um processo reflexivo para a (re)construção das suas práticas pedagógicas e para o seu desenvolvimento profissional” (*ibidem*).

A partir da análise da investigação que é realizada pelos próprios professores nos seus contextos de trabalho, estas autoras identificam os seguintes tipos de estudos: a investigação-ação, o self-study, o teacher-research, a investigação prática e ainda estudos com enfoque na distinção entre o conceito de investigação em sentido geral e o conceito da investigação da prática docente” (*idem*, p. 10).

Analisando os estudos em que colaborámos, no âmbito da investigação sobre e/em supervisão, destacamos trabalhos de tipo meta-analítico sobre pesquisas que incidem, de algum modo, sobre as influências da investigação na construção do conhecimento didático e profissional, trabalhos esses geralmente ligados à área da formação e educação plurilingue e intercultural (por exemplo, ANDRADE; MARTINS; 2015; 2017).

### **Dimensão curricular**

A docência da supervisão enquanto conteúdo disciplinar, de formação, requer, a nosso ver, que ela seja exercida por profissionais experientes, que tenham feito um percurso profissional na área e tenham experienciado várias situações de prática em/de supervisão, de modo a poderem esclarecer a teoria com exemplos da prática. A nossa experiência leva-nos a afirmar que a constituição de equipas de lecionação com docentes de gerações diferentes, percursos académicos e profissionais diferenciados potencia a construção de um conhecimento teórico-prático mais complexo e mais completo, e que se vai aperfeiçoando no tempo-lugar da supervisão colaborativa da própria (disciplina de) supervisão.

Assim, a nossa experiência de participação na lecionação da UC de supervisão no MEF tem vindo a mostrar uma dinâmica de supervisão colaborativa

em que cada ator participa por sua vontade, assume os papéis de “observador” e “observado”,

contribui com o seu olhar e procura o olhar do outro, e se sente implicado num processo de melhoria profissional [...]. Neste sentido, na supervisão entre pares não há lugar para “orientadores” que dizem ao “observado” o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito [...] requerendo-se um papel mais compreensivo e colaborativo (MACHADO; MESQUITA, 2018, p.77).

De acordo com os objetivos da disciplina (ANDRADE, 2019-2020), a disciplina visa “constituir-se como um espaço de construção de conhecimento na área científica da Supervisão e da Formação de modo a poder contribuir para a realização de um trabalho de investigação, objeto de uma dissertação, a defender publicamente no final do curso”. São objetivos da disciplina, entre outros: reconhecer os contributos da atividade supervisiva para a formação dos sujeitos e melhoria dos contextos e dos problemas de uma comunidade educativa; refletir sobre os conceitos de formação, supervisão e desenvolvimento pessoal e profissional, identificando e compreendendo os pressupostos subjacentes aos diferentes modelos de formação e cenários de supervisão e de formação; empenhar-se na realização de projetos de formação, reconhecendo a supervisão como uma atividade de interação com o outro de modo a contribuir para o seu desenvolvimento (*ibidem*).

Os conteúdos da disciplina remetem para os conceitos-chave da área (formação, supervisão, conhecimento profissional, interação supervisiva), em articulação com estratégias de formação e investigação em supervisão (observação, supervisão colaborativa, narrativas e histórias de vida; diários e reflexões; portefólios; autoestudo etc.). As aulas ocorrem em regime b-learning e com sessões: expositivas, centradas na abordagem das temáticas propostas no programa pelas docentes, especialistas convidados, e pelos próprios estudantes; experimentação e reflexão (investigação) sobre/de estratégias de supervisão e de formação; apresentações orais, individuais e/ou em grupo, da análise crítica e estudo de artigos, dissertações de mestrado e /ou outros documentos; e elaboração de um portefólio que inclui um projeto em supervisão.

Esta dimensão curricular vem completar as anteriores, permitindo um contacto mais assíduo com os conceitos e a sua redefinição em função da sua relação com as dimensões anteriormente apresentadas (profissional e investigativa), dentro de um processo de reconstrução individual e interpessoal, colaborativo e autónomo, de desenvolvimento mútuo (e múltiplo) profissional.

Lembremos que o desenvolvimento profissional docente “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” e que se trata de “um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (MARCELO, 2009, p. 9-10).

## Considerações finais

Se para organizarmos este relato de experiência nos apropriámos do tríptico didático de Alarcão, caberia agora falarmos da reconstrução do tríptico acrescentando-lhe a dimensão política-interventiva (ALARCÃO *et al.*, 2009; ALARCÃO, 2020). Ora a vertente transformadora da supervisão, que temos vindo a referir ao longo deste texto, de cariz político, subjaz à própria ideia de regulação e melhoria das práticas (em diferentes contextos) e com diferentes significados. Por tal, fazem sentido as palavras de Vieira (2009) a propósito de uma visão transformadora da supervisão (ainda que o contexto seja o da supervisão pedagógica), quando afirma que o contributo da supervisão pode ser crucial:

promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação (VIEIRA, 2009, p. 202).

No entanto, pensar nesta outra dimensão da supervisão requereria, da nossa parte, um trabalho de pensamento sistematizador e crítico para o qual não nos julgamos preparada. Resta-nos pensar hoje a supervisão em tempos de crise, advinda das repercussões de uma situação pandémica que nos obriga, em 2020, a uma outra visão sobre a supervisão que agora podemos fazer, em tempos de confinamento. Se a supervisão é um processo interpessoal e colaborativo, que requer feedback de natureza muitas vezes socioafetiva, até que ponto a telessupervisão “a distância” poderá colmatar a ausência do presencial e do interpessoal próximo e da observação *in loco*? Teremos ferramentas capazes para o exercício da supervisão pedagógica com as plataformas de ensino à distância? Estamos nós, supervisores e supervisoras, preparados para o fazer? Pode a supervisão, enquanto “acompanhamento”, exercer-se a distância? O que se perde e o que se ganha?

Nóvoa (2017), repensando o campo da formação docente, refere a necessidade de existir um outro espaço na formação dos professores, para além do espaço de formação (a academia) e do campo de trabalho (a escola), que permita aos professores a aprendizagem e a formação ao longo da vida. Num outro texto (NÓVOA, 2014), refere as potencialidades do ensino doméstico, ao falar de um terceiro cenário da educação no século XXI:

O terceiro cenário alicerça-se na importância das novas tecnologias. Imaginam-se formas totalmente distintas de ensino, que tornam dispensáveis as escolas tradicionais e que promovem a individualização do ensino. A educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora,

tendo como referência professores reais ou virtuais (NÓVOA, 2014, p. 174-175).

No entanto, o autor alerta também sobre a necessidade de relativizar os discursos falaciosos sobre o digital, sublinhando a importância da primazia do conhecimento sobre as formas de o fazer construir (NÓVOA, 2017).

Cabe a nós também agora pensar na “supervisão doméstica” como janela de oportunidades, de evolução das práticas supervisivas na formação profissional. A supervisão é uma atividade de visão especializada, com recurso a lentes capazes de a tornar uma visão “super”. Essas lentes são necessariamente adaptativas e adaptáveis, daí que a supervisão continue a ser um conceito em constante evolução e reconstrução – adaptação.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 8, p. 11-27, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. *In*: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). **Coordenação, supervisão e liderança: escola, projectos e aprendizagens**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 22-35.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In*: Mary RANGEL (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 11-56.

ALARCÃO, Isabel. A didáctica curricular na formação de professores. *In*: ESTRELA, Albano; FERREIRA, J (Orgs.). **Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da AFIRSE**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. p. 723-73.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Cadernos CIDInE**, n. 1, 1991, p. 5-22.

ALARCÃO, Isabel; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO e SÁ, Maria Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia; SANTOS, Leonor. Intercompréhension et Plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d’une didactique des langues? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 153, p. 11-24, 2009.

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

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de**

desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, Corália; ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MARTINS, Filomena. MARQUES, Dorinda. Do processo de observação à reconstrução da interação pedagógica: um percurso de formação de professores de língua estrangeira. In: ALARCÃO, Isabel (Ed.). **Supervisão de professores e inovação educacional**. CIDInE, p. 87-106, 1995.

ANDRADE, Isabel. **Supervisão e formação**. Programa 2019-2020. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/uc/13327>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Desafios e possibilidades na formação de professores: em torno da análise de relatórios de estágio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 137-154, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49134>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores. In: O. Mordente; R. Ferroni (Org.). **Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 231-257.

ANDRADE, Ana; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. **Inovação**, v.14, n.1-2, p. 149-168, 2001.

ARCADINHO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; COSTA, Conceição Leal da. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29173>. Acesso em: 01 abr. 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. Formação em contexto e supervisão colaborativa. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS ALVES, José (Coord.). **Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos**. Porto: Universidade Católica Editora, 2018, p. 67-81.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 25 mar. 2020.

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

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, Espanha, p. 1-18, 2009. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf). Acesso em: 16 abr. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PAULA, Joana; MARTINS, Filomena. Intercompreensão em línguas românicas: uma abordagem interdisciplinar no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 2, p. 107-126, 2017. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/issue/view/358>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 194**, de 7 de junho de 1999. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/194/1999/06/07/p/dre/pt/html>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 240**, de 30 de agosto de 2001. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 74**, de 24 de março de 2006. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/03/24/p/dre/pt/html>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 43**, de 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 79**, de 14 de maio de 2014. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>. Acesso em: 08 abr. 2020.

PORTUGAL. **Despacho nº 16034/2010**, de 22 de outubro de 2010. Disponível em: [http://www.cfetvl.net/Avaliacao/legis/Desp\\_16034\\_2010.pdf](http://www.cfetvl.net/Avaliacao/legis/Desp_16034_2010.pdf). Acesso em: 08 abr. 2020.

PORTUGAL. **Regulamento nº 793/2018**, de 26 de novembro de 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/117111938>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana; LUÍS, Helena. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. Supervisão: concepção e práticas. In: SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão**. 2000. p. 123-142. (Estudos Temáticos 1).

SILVA, Maria João; MARTINS, Filomena. O quadro interativo na sensibilização à diversidade linguística na educação pré-escolar. **Saber & Educar**, Porto, Portugal, n. 25, 2018. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/319>. Acesso em: 25 mar. 2020.

TOMAZ, Carlota; MARTINS, Filomena. De alunos a educadores/professores: representações sobre a prática pedagógica supervisionada. In: PORTUGAL, Gabriela; ANDRADE, Ana Isabel; TOMAZ, Carlota, MARTINS, Filomena; COSTA, Jorge Adelino; MIGUÉIS, Marlene; NEVES, Rui; VIEIRA, Rui

(Orgs.). **Formação inicial de professores e educadores**: experiências em contexto português. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 337-358.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **História da UA**. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/historia>. Acesso em: 25 de março de 2020.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Prática pedagógica supervisionada**. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/uc/13251>. Acesso em: 02 abr. 2020.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010>. Acesso em: 02 abr. 2020.