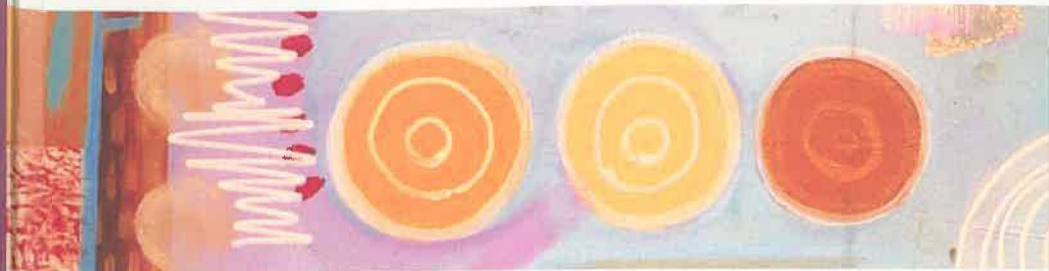




Os sete capítulos que compõem este livro debruçam-se sobre os processos de supervisão e o desenvolvimento da capacidade crítica dos formandos, nas perceções e reflexões destes nos espaços e tempos de prática de ensino supervisionada e como elas se vertem no processo de construção do conhecimento profissional. Incorporam alguns estudos empíricos que visam saber, nomeadamente, como os diferentes atores (formandos, supervisores institucionais, orientadores cooperantes) percebem as práticas de supervisão, em que sentido mudaram as práticas de formação dos profissionais, como os formandos desenvolvem a sua reflexividade, que papéis estão reservados aos supervisores institucionais e aos orientadores cooperantes no processo de formação prática, que elementos estão presentes na regulação da supervisão, em que dimensões e como se pode melhorar o processo de supervisão com vista a apoiar os futuros professores a desenvolverem o conhecimento profissional específico.



# PRÁTICA SUPERVISIONADA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

[org.]

**Elza Mesquita**  
**Maria do Céu Roldão**  
**Joaquim Machado**

# PRÁTICA SUPERVISIONADA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

[org.]

**Elza Mesquita  
Maria do Céu Roldão  
Joaquim Machado**

Título Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional.  
Organização Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão e Joaquim Machado  
Autores Adorinda Gonçalves, Amélia Marchão, Angelina Sanches, Carla  
Guerreiro, Cristina Martins, Cristina Mesquita, Elza Mesquita, Hélder  
Henriques, João Sousa, Joaquim Machado, Manuel Vara Pires, Maria do  
Céu Roldão, Maria José Rodrigues, Mário Cardoso, Rosa Novo  
Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores; 28  
Direção José Matias Alves  
Coord. editorial Duarte Ribeiro  
Edição Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia, 2019  
Execução gráfica LabGraf  
ISBN 978-989-8151-52-0  
Depósito legal 448934/18

© Fundação Manuel Leão, 2019

Rua Pinto de Aguiar, 345 | 4400-252 Vila Nova de Gaia - PT  
Tel. 223 708 681 | Fax. 223 709 331 | fmleao@mail.telepac.pt



D Desenvolvimento  
P Profissional de  
P Professores

# A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO PROCESSO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ANGELINA SANCHES<sup>1</sup>

## Introdução

A formação inicial de professores/educadores de infância tem estado, nos últimos anos, nas agendas políticas dos países da União Europeia, visando a sua qualidade. Reconhecendo a importância, que nesse processo pode assumir a supervisão pedagógica da iniciação à prática profissional, justifica-se o questionamento sobre como entendê-la e promovê-la, no quadro de estreita relação com o pensamento atual sobre a educação e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Assim, e sabendo que o processo de supervisão pode assumir diferentes matizes e apoiar-se em princípios e valores distintos (Alarcão, & Canha, 2013; Moreira 2015), estão subjacentes a esta reflexão, preocupações com a clarificação destas dimensões e os saberes que se requerem desenvolver pelos supervisores, para que melhor possam concretizar essa tarefa. Admitindo que a formação inicial é um momento chave para o desenvolvimento profissional do educador/professor, mas também que requer continuidade ao longo da vida, sublinhamos a importância de investir nesse processo de modo a favorecer uma construção identitária ética e socialmente responsável, no contexto de complexidade e incerteza que caracteriza hoje as sociedades.

Tomando em consideração as conclusões de alguns estudos desenvolvidos em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão, & Roldão, 2008; Matias, 2008; Vasconcelos, 2009), entre outros, bem como a nossa experiência profissional como docentes e supervisoras da prática

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

educativa de educadores de infância, entendemos poder sublinhar o valor crucial que se reconhece ao processo superviso na formação e desenvolvimento profissional e pessoal de formandos e supervisores, mas também que esse processo ainda se encontra envolto em tensões e contradições que é importante considerar e ajudar a superar.

É neste sentido que se apresenta este texto. Nele começamos por proceder à contextualização do percurso evolutivo do conceito e das práticas de supervisão, procurando explicitar o enfoque que na atualidade se lhe atribui. Debruçamo-nos ainda, nesse primeiro ponto, sobre como, no atual quadro legislativo da formação inicial de educadores de infância/professores, se perspetiva a supervisão da prática educativa. No segundo ponto refletimos sobre as dimensões a considerar no processo superviso. No terceiro ponto abordamos a reflexão enquanto meio de formação e regulação do processo de desenvolvimento profissional de cada um. Por último, incidimos sobre o papel e a formação a promover para que possa ser elevada a qualidade dos processos de supervisão. Terminamos apresentando algumas considerações decorrentes do questionamento reflexivo suscitado ao longo do texto.

### 1. A supervisão pedagógica: conceções e práticas

A diversidade de olhares, que na literatura se encontram sobre supervisão, ilustra as preocupações e investimento que têm vindo a fazer-se sentir ao nível do desenvolvimento do pensamento sobre esse processo.

Alarcão e Canha (2013), relançando o olhar sobre o percurso histórico e epistemológico recente de desenvolvimento do pensamento sobre supervisão, em Portugal, sublinharam os contributos de vários autores (Alarcão, 1982, 1992, 2000; Alarcão, & Tavares, 1987/2003; Alarcão, & Sá-Chaves, 1994; Sá-Chaves, 2000/2011, 2002; Alarcão, & Roldão, 2008; Vieira, 1993, 2006/2010; Oliveira-Formosinho, 1997, 2002a; Vasconcelos, 2009; Vieira, & Moreira, 2011, entre outros), aos quais nos parece poder acrescentar outros trabalhos mais recentes (Moreira, 2015; Mesquita, & Roldão, 2017).

Estes trabalhos permitem perceber que a conceção de supervisão apresenta nas três últimas décadas, como referem Alarcão e Canha (2013,

citando Alarcão, 2010), “traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal de decisões tomadas” (p. 36). Acolheu ainda ideias de uma educação para a sustentabilidade e para a ética nas relações interpessoais.

A supervisão foi acompanhando a evolução das abordagens da educação e da formação de professores, tendendo a orientação atual para uma dimensão formativa e colaborativa. No que se refere à formação inicial, campo em que incide este nosso trabalho, a supervisão centra-se essencialmente sobre a orientação da prática educativa, pressupondo-se que apoie e facilite o desenvolvimento dos formandos e das crianças com as quais decorre a sua intervenção, mas também dos formadores/supervisores envolvidos nesse processo e das instituições em que se integram. O campo da supervisão pedagógica alargou-se ainda à formação e intervenção em contexto de trabalho, com destaque na indução dos professores na carreira profissional (período probatório) e na avaliação do seu desempenho profissional.

Segundo Moreira (2015), a supervisão pedagógica é vista como “ação de acompanhamento da atividade geralmente (pré-) profissional ou institucional (...) com uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, desenvolvimentista assente numa metodologia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante (p. 53). A autora retoma, nesta definição, o pensamento de Alarcão e Roldão (2008) e defende assentar “em princípios de indagação e intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação” (Moreira, 2015, p. 53).

Uma ideia próxima é apresentada por Vieira (2009), defendendo uma supervisão de natureza transformadora, na qual se pressupõe a articulação das finalidades e das práticas supervisiva e pedagógica e que estas integrem uma orientação emancipatória. Considera-se, neste processo, que quer a ação supervisiva quer a ação pedagógica visam indagar e melhorar a qualidade da prática educativa. É nesta linha que a autora define a supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (Vieira, 2009, p. 199).

Assim, e considerando o foco de reflexão deste trabalho, importa relançarmos o olhar sobre como, no atual quadro legislativo de formação inicial de educadores de infância/professores, a supervisão da prática profissional é perspectivada. Neste sentido tomamos como referente o Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, revisto pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Conforme o previsto nestes diplomas, a formação é organizada em dois ciclos de estudos, sendo a habilitação profissional para a docência obtida apenas no segundo ciclo de estudos (mestrado). Ao primeiro ciclo de estudos cabe assegurar a formação de base na área da docência, concedendo uma licenciatura em educação básica, e ao segundo cabe completar e reforçar essa formação nas áreas da docência para que o mestrado habilita. No caso da formação de educadores de infância, os estudantes podem optar por um mestrado que concede apenas habilitação profissional para docência na educação pré-escolar ou por um mestrado que habilita para a docência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Em ambos os ciclos de estudos (licenciatura e mestrado) as atividades de iniciação à prática profissional são supervisionadas, mas é sobretudo no segundo ciclo de estudos que o termo “supervisão” ganha centralidade, sendo a componente de formação correspondente ao estágio definida como “prática de ensino supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art.º 14.º).

Prevê-se que a iniciação à prática profissional seja organizada de modo a assegurar aos formandos: oportunidades de observação e colaboração em situações educativas e de prática supervisionada; experiências de planificação, ensino e avaliação; oportunidades de desenvolvimento profissional, promovendo neles uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem das crianças (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, art.º 11.º). Sublinhamos a importância de os futuros educadores/professores tomarem consciência da responsabilidade profissional que representa trabalhar com crianças e desenvolver as competências que a tarefa de educar, cuidar e apoiar o seu desenvolvimento exige, bem como a de investir no seu próprio desenvolvimento e dos contextos em que se integram.

No que se refere às condições para a concretização das atividades de iniciação à prática profissional, prevê-se a celebração de protocolos de

colaboração com as instituições cooperantes, de modo a regular a cooperação institucional.

Quanto aos docentes que cooperam na supervisão da iniciação à prática profissional são designados, no documento que vimos a citar, como orientadores cooperantes e devem apresentar os seguintes requisitos: formação e experiência profissional adequadas às funções a desempenhar; prática docente não inferior a cinco anos (art.º 23.º). Na escolha dos orientadores cooperantes devem ser considerados como critérios de preferência: formação pós-graduada no nível educativo; formação especializada em supervisão pedagógica e experiência profissional em supervisão (art.º 23.º).

Prevê-se, ainda, participação na avaliação dos formandos do coordenador de departamento curricular ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso de ensino particular ou cooperativo, do professor que assuma funções equivalentes (Decreto Lei n. 79/2014, de 14 de maio, art.º 24.º), deixando perceber que a supervisão não deve entender-se limitada ao tradicional triângulo supervisivo constituído por supervisor institucional, orientador cooperante e formando. Percebe-se, também, a valorização do processo de cooperação interinstitucional como meio de desenvolvimento das escolas, prevendo-se nesse diploma que as instituições de ensino superior apoiem os docentes das escolas cooperantes e, em particular, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional (art. 23.º). Nesta linha, corroboramos a ideia de Tracy (2002), de que a supervisão não pode ver-se circunscrita à sala de atividades, devendo promover-se uma abertura intencional aos contextos institucionais e à cultura envolvente.

Percebemos que do ponto de vista normativo o processo de supervisão se prevê pautado por critérios de qualidade. Todavia, merece considerar os constrangimentos identificados em alguns estudos referentes a esse processo, como os que se prendem com a falta de formação específica e a falta de tempo para o desempenho das tarefas de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão, & Roldão, 2008; Matias, 2008). No que se refere à formação, embora tenham vindo a ser promovidos alguns cursos de formação contínua e de pós-graduação em supervisão pedagógica, a nossa experiência diz-nos que ainda são poucos os orientadores cooperantes que apresentam essa formação. Por outro lado, a diversidade

de tarefas que a escola exige hoje aos educadores de infância/professores limita o seu envolvimento nas tarefas supervisivas.

Todavia, é de relevar o papel que a prática de ensino supervisionada representa para a entrada dos estudantes na profissionalização. Como afirma Vasconcelos (2009):

é no contexto de uma situação de trabalho e de uma escola ou jardim de infância (ou agrupamento de escolas) que o estudante se irá descobrir como profissional, procurando construir um 'saber fazer' que se realiza na ação através de práticas reflectidas e promotoras de inovação nas escolas (p. 113).

A prática educativa (estágio) possibilita estabelecer (inter)ações que se pressupõe que apoiem e facilitem a (re)construção de saberes e representações sobre a atividade profissional e sobre si próprio, em ordem a uma formação e desempenho profissionais de qualidade. Este processo requer continuidade, não devendo ser ignoradas as potencialidades (trans) formativas que a supervisão assume no decurso da atividade profissional. É nesta linha que Alarcão e Canha (2013) definem a supervisão como “uma ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora e formativa” (p. 83).

Todavia, é de considerar a linha de orientação que a supervisão assume, pois, pode ser exercida no sentido da inspeção e controlo ou no sentido da colaboração e emancipação, pressupondo-se que integre este último sentido.

## 2. O processo de supervisão

O reconhecimento do papel ativo da pessoa na sua aprendizagem e desenvolvimento e da influência que os contextos interacionais, mais e menos próximos, exercem nesse processo, levaram a fundamentar a supervisão em abordagens de matriz sócio construtivista e ecológica, como se observa nos trabalhos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho

(1997, 2002a), bem como em vários estudos mais recentes. Enveredando por uma perspetiva eco desenvolvimentista, Alarcão e Canha (2013) defendem que no processo de supervisão devem ser tidas em consideração as características das pessoas (supervisores e formandos), das atividades e dos contextos, e suas interinfluências.

No que se refere às pessoas é de considerar que algumas apresentam características que se tornam facilitadoras de interação, como as que se relacionam com a manifestação de curiosidade, atenção, iniciativa, reação e persistência. Porém, há outras pessoas que apresentam características que tendem a inibir o desenvolvimento de interações positivas, como as de “impulsividade, agressividade, dispersão, desequilíbrio emocional, apatia, falta de atenção, irresponsabilidade, falta de interesse, insegurança e timidez” (Alarcão, & Canha, 2013, p. 77). É ainda de ter em conta que há pessoas que manifestam preferência pela concetualização e outras pela ação, umas que gostam mais de trabalhar em grupo e outras individualmente. Admitindo que o processo de supervisão deve favorecer a progressão de todos, é importante que atenda às características de cada formando e que promova a criação de um clima interacional que facilite e apoie o seu desenvolvimento.

Destacando a importância de promover uma supervisão capaz de atender às características pessoais e criar oportunidades de desenvolvimento dos formandos, importa considerar o estilo de supervisão a adotar. Glikman (1985), de acordo com Alarcão e Tavares (2003), aponta três estilos de supervisão: diretivo, não diretivo e de colaboração, integrando cada um estruturas discursivas diferentes. Na supervisão de estilo diretivo, o supervisor assume como principais preocupações fornecer orientações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes dos formandos. Na supervisão de estilo não diretivo, o supervisor procura escutar e atender às iniciativas dos formandos, encorajá-los e ajudá-los a clarificar as suas ideias e sentimentos, pedindo-lhe informações complementares quando necessário. Na supervisão de estilo colaborativo, o supervisor apresenta sugestões, ajuda a encontrar soluções e promove a negociação. No sentido de os supervisores poderem adequar estrategicamente a sua ação a cada formando ou grupo, Sá-Chaves (2002) defende o recurso a um modelo de supervisão de tipo não *standard*, o qual permite adotar o estilo supervisorio

que, em cada situação, melhor pode favorecer a progressão de cada um e atender à complexidade de cada situação.

No que se refere às atividades importa considerar, entre outros aspectos, as suas finalidades, natureza, interrelações e potencialidades de aprendizagem que apresentam. Estas atividades incluem as que os formandos desenvolvem com as crianças, mas também as relativas à observação, monitorização e acompanhamento da sua ação.

Quanto às características dos contextos é importante atender às oportunidades de desenvolvimento que estes potenciam. Como sabemos, há escolas que assumem um posicionamento gerador de dinamismo e de desenvolvimento, enquanto outras apresentam um ambiente de apatia e imobilismo. Ao nível da interação com outras instituições e a comunidade existem também diferenças, pois, enquanto umas escolas criam condições de abertura ao diálogo e à cooperação, outras fecham-se em si próprias. Daí ser importante atender ao ambiente interacional que se cria em cada contexto educativo e como é percebido pelos atores envolvidos nesse processo.

O desenvolvimento da ação supervisiva pode ser de três tipos: vertical; horizontal e intrapessoal, de autossupervisão (Alarcão, & Roldão, 2008).

A supervisão vertical refere-se à interação estabelecida pelos supervisores, institucional e cooperante, com os formandos. A experiência e saberes possuídos, bem como o papel que assumem em relação aos formandos atribuem-lhe uma responsabilidade que os coloca num lugar hierarquicamente superior, no que se refere às tomadas de decisão relativas ao processo formativo (Alarcão, & Canha, 2013). É a partir desse lugar que os supervisores exercem a ação de acompanhamento, apoio e estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos formandos, configurando-se essa ação como uma supervisão de tipo vertical.

A supervisão horizontal refere-se à ação supervisiva que os formandos podem desenvolver entre si, a qual permite aumentar as suas possibilidades de conhecimento da realidade educativa e de desenvolvimento profissional. É nesta linha, que a organização dos formandos em pares pedagógicos para a realização das atividades de iniciação à prática profissional e prática de ensino supervisionada (estágio) pode entender-se, como acontece na instituição de formação em que nos integramos, como

facilitadora de apoio supervisivo. A mais-valia supervisiva que oferece o grupo de estágio decorre do olhar crítico, mas amigável, que é promovido entre os formandos.

A autossupervisão pressupõe a indagação e a responsabilização pessoal dos formandos em investirem na sua formação e desenvolvimento profissional. Nesta linha, espera-se que os supervisores valorizem o conhecimento, a experiência e ambição pessoais de cada formando e que lhes proporcionem espaços de autorreflexão sobre o processo de formação. Deve, portanto, dar-se relevo “a formas de autossupervisão capazes de conduzir o formando na observação sistemática de si próprio e, através dela, na gestão do seu trajeto formativo” (Alarcão, & Canha, 2013, p. 53).

Neste processo importa considerar a insegurança que os formandos sentem nos primeiros momentos de estágio para o que se requer ter em conta que, se desenvolvidos com o apoio de supervisores e de pares com os quais discutem e definem estratégias de ação, os receios tendem a ser superados, podendo mais facilmente envolver-se na concretização de propostas inovadoras.

Assim, a supervisão pode entender-se como uma atividade que pode combinar diferentes olhares, o do próprio formando, o dos outros formandos e o dos supervisores, no quadro de uma corresponsabilização pela caminhada formativa de cada um. Desloca-se, assim, o foco no indivíduo para o foco no grupo criando comunidades de aprendizagem que ajudam a melhor conhecer e lidar com a realidade educativa e a co-construir e (re) construir significados sobre a mesma (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Pressupõe-se desenvolver esforços para elevar a qualidade das práticas de supervisão, como alguns estudos promovidos no campo da supervisão da formação de educadores/professores têm vindo a alertar.

### 3. A reflexão como estratégia de supervisão

A reflexão popularizou-se no campo da formação de professores como estratégia de formação e desenvolvimento profissional a partir dos estudos de Schön (1983, 1987), acentuando o autor o papel da reflexividade na construção de conhecimento profissional, o que contribuiu para a tomada

de consciência sobre a riqueza da epistemologia da prática. De natureza sócio construtivista, esta abordagem defende uma interação constante entre a ação e o pensamento, processo que está na base de um saber profissional, contextualizado e sistematizado. Para a reflexão favorecer a construção desse saber é importante que seja orientada para o questionamento, análise e interpretação da prática educativa, nas suas múltiplas dimensões e para a emancipação dos formandos. Todavia, é de considerar que o potencial emancipatório da reflexão pode variar em função da orientação e nível de aprofundamento que integra. Nesta linha, Vieira (2010, retomando a ideia de van Manen, 1997), refere poderem considerar-se três tipos de reflexão: de nível técnico, de nível prático e de nível crítico ou emancipatório.

A reflexão de nível técnico orienta-se, sobretudo, para a consecução de objetivos a curto prazo, visando assegurar a melhoria do desempenho dos formandos. A reflexão de nível prático centra-se na análise de pressupostos, predisposições, valores e consequências das práticas educativas promovidas pelos formandos. Por sua vez, a reflexão de nível crítico ou emancipatório abrange a dimensão ética, social e política das práticas desenvolvidas pelos formandos, numa perspetiva de problematização, indagação e de avaliação dessas práticas. Integra uma abordagem que procura promover a autonomia dos futuros educadores/professores e das crianças com quem desenvolvem a sua ação.

O desenvolvimento da reflexividade pressupõe a valorização de (inter) subjetividades pelo confronto de saberes, teóricos e práticos, a negociação de sentidos, linguagens e decisões, no quadro de abertura ao diálogo e à possibilidade de proceder a reajustes e mudanças que se julguem pertinentes. Destacam-se as potencialidades que esse processo pode assumir na construção do conhecimento profissional. Segundo Alarcão e Roldão (2008) os resultados de estudos em que as autoras se envolveram evidenciam o papel da reflexão, considerando que:

motiva para uma maior exigência e autoexigência; consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a perceção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como dicotomia servida por uma lógica de aplicação; promove uma atitude ana-

lítica da ação e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na ação de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 30).

Acentuamos a importância de enveredar por uma reflexão conjunta, de natureza colaborativa, pelo potencial securizante e formativo que pode assumir. Esta deve permitir questionar pensamentos e tomadas de decisão subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem e assumir, sobre ele, uma atitude interpretativa. Deve ainda suscitar nos formandos uma ação investigativa que contribua também para o seu desenvolvimento profissional.

Sendo o supervisor um profissional experiente, a reflexão conjunta possibilita-lhe, como afirma Sá-Chaves (2002), compreender as situações na complexidade que as caracteriza e ao deixar-se acompanhar no “exercício dialogante com a situação, com os materiais e consigo mesmo, pelo candidato a professor permite que, lado a lado, também este dialogue, questione e reflita” (p. 166). Pode entender-se como um processo de descoberta guiada que permite aos formandos descobrir e conhecer no decurso da reflexão. Essa reflexão pode ocorrer na fase pré e de pós-ação e pressupõe o recurso a registos da ação observada. É de considerar a pertinência que, neste processo, assume o *feedback* proporcionado aos formandos, devendo ser entendido como um diálogo reflexivo e não como mero meio avaliativo, embora também inclua esta dimensão.

Nesta linha, deve encarar-se a reflexão como uma práxis que envolve apoio, observação, monitorização e avaliação, no quadro de uma relação dialógica, que se pressupõe encorajar todos à assunção de uma atitude crítica construtiva, à negociação de decisões e, por conseguinte, à construção colaborativa de saberes. É de ter em conta que, quando a reflexão é de natureza colaborativa e incide sobre situações educativas diversificadas e a resolução de problemas, constitui-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão, & Tavares, 2003). Merece ainda considerar que, como afirmam Alarcão e Roldão (2008), “um trabalho supervisiivo, assente no acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p. 54).

Todavia, como evidenciam os estudos desenvolvidos por estas autoras, as práticas de reflexão ainda se apresentam incipientes, circunscrevendo-se às atividades educativas. O fator tempo, sobretudo o atribuído à reflexão pós-ação, surge como um constrangimento ao desenvolvimento desse processo. Identificam-se ainda dificuldades em utilizar abordagens reflexivas, destacando-se as que têm a ver com interpretar, questionar e confrontar os formandos, bem como com proporcionar-lhes um *feedback* crítico que possa encorajá-los a progredir, sem enfraquecer a sua autoestima (Alarcão & Roldão, 2008). A falta de experiência dos formandos e o facto de estarem a ser avaliados são fatores que, como refere Vieira (2010), também contribuem para que, nem sempre, a reflexão assuma a dimensão reflexiva e crítica pretendida. Os supervisores podem, nesse processo, ajudar a formular e a desconstruir questões que possibilitem mobilizar e aprofundar a reflexão. Podem ainda ajudar a tornar mais significativos os dados recolhidos por cada formando sobre a prática educativa, favorecendo a análise interpretativa dos mesmos.

Nesta linha, sublinha-se a importância de investir na qualidade dos processos de reflexão promovidos no âmbito das atividades de iniciação à prática profissional, e em particular, da prática de ensino supervisionada, criando melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos futuros educadores/professores.

#### 4. A práxis da supervisão: papel e saberes

Requerendo o desempenho das tarefas de supervisão uma preparação específica, importa questionarmo-nos sobre as dimensões a ter em consideração para promovê-la. Assim, e considerando que a principal tarefa dos supervisores, institucional e cooperante, é ajudar os formandos a tornarem-se bons profissionais, é importante que os desafiem a investir na sua própria caminhada formativa e no processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem com as crianças. Para tal, importa que os supervisores dominem, não apenas conhecimentos ao nível das várias áreas e domínios de conteúdo, do desenvolvimento curricular e das metodologias de ensino-aprendizagem, mas que possuam também um bom conhecimento

de si próprios e dos contextos em que se integram e assentem a sua ação numa ética responsável.

Nesta linha, corroboramos a opinião de Mesquita e Roldão (2017), quando afirmam que “o supervisor deve ter uma consciência ética sobre a função que desempenha, agir atendendo a esses princípios e ajudar a promover uma atitude responsável dos formandos (supervisionados), conhecendo-os na sua individualidade e sem generalizar” (p. 75). A sua responsabilidade ética passa também pela responsabilidade social que lhe cabe em promover a relação e o diálogo entre os membros da comunidade educativa, favorecendo a partilha de ideias e de saberes.

Para o desempenho das funções de supervisão, Vasconcelos (2009, baseando-se em Alarcão, 2007), nomeia um conjunto de qualidades que considera imprescindíveis, no supervisor, como: “possuir uma enorme capacidade de observação e interpretação; ser conhecedor das matérias sobre as quais faz supervisão; saber ir buscar os saberes de referência; valorizar a dimensão da relação interpessoal e manifestar inteligência interpessoal” (p. 101).

Um outro contributo importante para delimitar os saberes a desenvolver pelos supervisores encontra-se em Mosher e Purpel (1972) que, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), identificam seis áreas de características que eles devem manifestar, nomeadamente:

- a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; c) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e) *Skills* de relacionamento interpessoal; f) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação (p. 73).

A capacidade de prestar atenção, saber escutar, compreender e integrar a perspectiva dos outros, buscando a clarificação de sentidos e a participação ativa de todos, são saberes que podem entender-se também fundamentais. Os supervisores necessitam ainda saber analisar, numa postura prospetiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação, não só

ao nível técnico e prático, mas também do ponto de vista crítico, reflexivo e emancipatório dos formandos.

Considerando que cabe aos supervisores a avaliação do desempenho profissional dos formandos, e podendo essa tarefa inibir a relação de encorajamento que se pretende proporcionar-lhes, essa dificuldade pode ser minimizada pela construção de uma relação interpessoal positiva e comprometida com o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Este contribui, não apenas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos formandos e supervisores, bem como dos contextos em que se integram.

Nesta linha, sublinhamos, corroborando a ideia de Alarcão e Tavares (2003), a importância de criar um ambiente afetivo-relacional e cultural positivo, assente numa “entreeajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária” entre todos (p. 61).

O papel dos formandos é de colaborar com os supervisores para que esse processo se desenvolva de forma positiva e favoreça o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Importa considerar que na base da sua emancipação profissional e pessoal está o desenvolvimento de saberes de natureza teórica e prática, que ajudem a melhor compreender, organizar, orientar e avaliar a ação educativa e a participar, de forma ativa, na vida das escolas e sua relação com a comunidade.

Assim, e reconhecendo a importância que assume a autossupervisão, num processo de autoformação continuada e sustentada (Alarcão, & Roldão, 2008), torna-se igualmente pertinente o desenvolvimento de competências de autoapoio e autorregulação, quer por parte dos formandos quer dos supervisores, em ordem ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.

## Considerações finais

Neste texto centramos a reflexão sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto processo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento dos educadores de infância/professores em formação inicial, tendo presente as suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Destacamos a importância de promover uma ação supervisiva de natureza colaborativa, formativa e emancipadora, salientando que esta assente em (inter)ações que encorajem e desafiem os formandos a aprender e a desenvolver conhecimentos, atitudes e predisposições que lhes possibilitem tornarem-se capazes de um desempenho profissional competente.

Sublinhamos o importante contributo que as atividades de iniciação à prática profissional e de prática de ensino supervisionada podem assumir na construção da profissionalidade docente, as quais requerem um acompanhamento supervisivo. É nesta linha que entendemos a supervisão pedagógica como processo de apoio e de regulação colaborativa da aprendizagem e desenvolvimento profissional, integrando uma intencionalidade formativa, de natureza reflexiva e autonomizante. Pressupomos o desenvolvimento de uma formação inicial comprometida e orientada para o “serviço às crianças” e para a (re)construção de uma sociedade mais justa e mais democrática (Vasconcelos, 2009).

Destacamos os contributos de diferentes tipos de supervisão para desafiar e apoiar os formandos no desenvolvimento da sua ação educativa e formativa, bem como o papel que a reflexão conjunta pode assumir nesse processo.

Sublinhamos a importância de favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e predisposições facilitadores de uma supervisão pedagógica eticamente responsável, no quadro de complexidade e de incerteza que caracteriza o mundo de hoje. Valorizamos o desenvolvimento de relações interpessoais positivas e processos de construção colaborativa do conhecimento profissional, relevando a partilha de saberes e de ideias entre os diferentes atores, em ordem à criação de uma verdadeira comunidade educativa.

Acentuamos ainda que o processo supervisivo requer continuidade para que cada um possa sentir-se apoiado no desenvolvimento da sua atividade profissional, aspeto que carece de atenção e estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). A supervisão clínica. Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. (1992). Desenvolvimento do pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, 5-22.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Alameda.
- Matias, G. M. (2008). *Supervisão na formação inicial dos educadores de infância: Questões e dilemas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, 48-63. [Em linha] [Disponível em <https://bit.ly/2RzLHXR>].
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direção a um modelo ecológico de formação de educadores de infância. *Inovação*, 10, 1, 89-110.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 94-121). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Revista do GEDEL, Infância e educação: Investigação e práticas*, n.º 4, 42-68.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área de formação de professores e outros profissionais* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro/CDITFE.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.º 106, 197-217. [Em linha] [Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313703010.pdf>].
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (pp. 15-35). *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP. [Em linha] [Disponível em <https://bit.ly/2tNAX3s>].

## LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Diário da República, 1.ª série, n.º 92. – Altera o regime jurídico da habitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, anteriormente aprovado pelo Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Diário da República, 1.ª série, n.º 38.