



# Supervisão



## “Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves<sup>1</sup>”

**João Rocha**

Universidade de Aveiro

Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu

[jorocha@ua.pt](mailto:jorocha@ua.pt)

[jorocha@esev.ipv.pt](mailto:jorocha@esev.ipv.pt)

**Idália Sá-Chaves**

Universidade de Aveiro

[idalia@ua.pt](mailto:idalia@ua.pt)

### Resumo

No quadro de um projeto de investigação sobre a formação de professores desenvolvido no âmbito do Programa Doutoral *Didática e Formação* da Universidade de Aveiro, o presente texto tem como principal objetivo contribuir para a construção de conhecimento na área da Supervisão, incidindo particularmente na compreensão dos fatores promotores de desenvolvimento humano nas dimensões pessoal, profissional e institucional.

O exercício concreto de articulação epistémica entre Investigação e Ação, ou seja, entre experiência e conhecimento emergente constitui, na narrativa processual que a desenha, um complexo exercício de abstração, no qual, emergem alguns dos princípios fundamentais na humanização das práticas educacionais, da formação, do desenvolvimento e da sua supervisão.

Do ponto de vista formal, corresponde a uma entrevista entre os dois autores que retoma uma *história de vida* através da qual os processos de construção de conhecimento e de atribuição de sentido pessoal apenas se compreendem na sua relação com os saberes de outros e na disponibilidade destes para os partilhar.

<sup>1</sup> Versão escrita da entrevista ocorrida oralmente entre os dois autores no âmbito do Programa Doutoral *Didática e Formação* da Universidade de Aveiro. Apresenta por isso um registo de formatação textual no qual se procurou reduzir as marcas de oralidade, algumas das repetições e redundâncias inerentes ao estilo coloquial sem que, no entanto, as suas características se apagassem totalmente.



Constitui por isso um grato tributo aos que, neste longo caminhar, se afirmaram, marcando o futuro com notável antecipação. Pelo carácter fundador, singular e pioneiro dos seus contributos, destacam-se e reconhecem-se como elementos inestimáveis os Professores Isabel Alarcão e António Sampaio da Nóvoa.

**Palavras-chave:** Supervisão; Formação de professores; *Histórias de vida* e Desenvolvimento humano; Complexidade e Conhecimento emergente; Processo de Bolonha.

### Résumé

Tout en partant d'un projet de recherche sur la formation de professeurs développé dans le cadre du Doctorat *Didática e Formação* de l'Université d'Aveiro (Portugal), ce texte prétend contribuer à la construction de connaissance dans le domaine de la Supervision Pédagogique, se focalisant plus précisément sur la compréhension des facteurs capables de promouvoir le développement humain dans ses dimensions personnelle, professionnelle et institutionnelle.

L'exercice concret d'articulation épistémique entre Recherche et Action, c'est-à-dire, entre expérience et connaissance émergente constitue, dans la narrativité procédurale qui la dessine, un exercice complexe d'abstraction, d'où émergent quelques uns des principes fondamentaux pour l'humanisation des pratiques éducationnelles, de la formation du développement humain et de la supervision.

Du point de vue formel, ce texte correspond à un entretien entre ses propres auteurs, reprenant une *histoire de vie* à travers laquelle les enjeux de construction de connaissance et d'attribution de sens personnel ne se comprennent que dans leur rapport avec les savoirs des autres et dans leur propre disponibilité pour les partager.

Ce texte c'est donc un tribut de gratitude à ceux qui, dans ce long cheminement, se sont affirmés et on marqué l'avenir avec une notable anticipation. Par le caractère fondateur, singulier et pionnier de leurs contributions, se détachent et sont reconnus comme des personnalités inestimables les Professeurs Isabel Alarcão et António Sampaio da Nóvoa.

**Mots-clé:** Supervision; Formation des Professeurs; *Histoires de vie* et Développement humain; Complexité et Connaissance émergente; Processus de Bologne.



## Abstract

Within the scope of a research project about teacher education developed in the Doctoral Programme in *Didactics and Education* at the University of Aveiro (Portugal), the present text has the main objective of contributing towards the construction of knowledge in the area of Supervision, focusing mainly on the comprehension of the factors that promote human development in the personal, professional and institutional dimensions.

The actual exercise of epistemic articulation between Research and Action, that is, between experience and emergent knowledge, constitutes, in the procedural narrative nature that designs it, a complex exercise of abstraction, in which some of the principles that are fundamental in the humanization of educational practices, of teacher education, their development and supervision emerge.

From the formal point of view, it corresponds to an interview between the authors that retakes a *life story* through which the processes of knowledge construction and attribution of personal meaning can only be understood in their relationship with the knowledge of others and in their availability to share them. It therefore constitutes a grateful tribute to those who, in this long journey, affirmed themselves, marking the future with outstanding anticipation. Because of the foundational, singular and pioneering nature of their contributions we highlight those of Professors Isabel Alarcão and António Sampaio Nóvoa.

**Keywords:** Supervision; Teacher education; *Life Stories* and Human Development; Complexity and emergent Knowledge; Bologna Process.



## Agradecimento

*Em primeiro lugar agradecemos a disponibilidade da Professora Idália Sá-Chaves para a realização desta entrevista, que se insere num projeto de investigação do Programa Doutoral **Didática e Formação** – ramo de Supervisão, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. A grande finalidade deste projeto é contribuir para a construção de conhecimento no âmbito da Supervisão da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Mais especificamente, pretende-se identificar, analisar e compreender as possibilidades de desenvolvimento profissional potenciadas pela prática de ensino supervisionada (PES), na formação inicial de professores.*

*Para tal, numa primeira fase, procuramos recolher elementos para a caracterização pessoal e profissional dos especialistas nacionais na área da Supervisão e, numa segunda fase, construir conhecimento, através da análise do seu pensamento, acerca da formação de professores do 1.º CEB e do desenvolvimento profissional que a Prática de Ensino Supervisionada pode ou não potenciar.*

**- Como primeira questão, gostaria de saber que tipo de formação inicial e pós-graduada possui?**

Sou licenciada em Educação Física, fiz estudos curriculares de Mestrado em Ciências da Educação e fiz o Doutoramento em *Didática*, na especialidade *Supervisão e Formação*, tendo o meu doutoramento, na Universidade de Aveiro, sido o primeiro em Supervisão no nosso país. Trata-se de uma simples coincidência, uma vez que a Professora Doutora Isabel Alarcão, minha orientadora, havia concluído o seu Doutoramento no estrangeiro não havendo em Portugal, à época, a área científica da Supervisão com a qual se pudesse estabelecer equivalência. A equivalência à *Didática*, na Universidade de Aveiro, tornou clara esta lacuna quanto ao desenvolvimento científico da mesma área. Foi sobre esta constatação que ocorreu a sua criação e, por mera coincidência temporal, o meu projeto foi o primeiro a ocorrer no seu âmbito.

A tese subjacente ao estudo que desenvolvi no meu projeto de doutoramento situa-se na área da Supervisão da Prática Pedagógica de alunos da Universidade de Aveiro, que frequentavam o Curso de Licenciatura da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e foi publicada, em 2002, pela Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

**- Obrigado! Quantos anos de experiência tem na área da Supervisão?**

**- E, mais especificamente, na Supervisão da formação de professores do 1.º CEB?**

Fui durante alguns anos professora no Ensino Secundário e, também, na Escola do Magistério Primário de Aveiro, na formação de professores do 1.º Ciclo e de educadores de infância, onde exerci funções de docência e de orientação pedagógica, embora ainda não com o registo científico que mais tarde vim a desenvolver mas, nas quais, a minha prática como supervisora já estava a acontecer. Foi exatamente em função dessa experiência que, em 1986, concorri a um concurso para a Universidade de Aveiro para desempenhar funções de orientadora de estágio, tendo entrado para esta instituição nesse mesmo ano. Portanto, há mais de um quarto de século e, precisamente, para desempenhar funções de supervisão. Foi, aliás, no confronto com o exercício dessas funções, agora já no ensino universitário e em meio académico, que percebi como precisava de aprofundar o meu próprio conhecimento relativamente à experiência e ao conhecimento prático que detinha por essa altura.

Por isso mesmo, dois meses depois de ter entrado para a Universidade, candidatei-me a um dos primeiros Mestrados em Ciências da Educação na Universidade Técnica de Lisboa, no qual, frequentei um conjunto de doze disciplinas que foram absolutamente determinantes na reconstrução do meu saber prático e na reinterpretação daquilo que eu tinha aprendido empiricamente porém, agora, já à luz de referentes aos quais eu estava naquele momento a aceder pela primeira vez.

Foi uma lufada de informação nova, que me permitiu reconstruir todo o conhecimento que tinha adquirido através da experiência anterior. Paralelamente e por inerência do próprio edital do concurso, iniciei funções supervisivas já no quadro da Universidade e foi no exercício dessas funções que a Professora Doutora Isabel Alarcão, na altura responsável pelo Centro Integrado da Formação de Professores da Universidade de Aveiro/CIFOP me desafiou, quando desenhei o meu projeto de Tese de Mestrado na Universidade Técnica de Lisboa com a orientação do Professor Doutor Sampaio da Nóvoa, a ampliar e a transformar o estudo em tese de doutoramento.

Com a orientação conjunta dos Professores Isabel Alarcão e Sampaio da Nóvoa, foram ajustados e ampliados os quadros conceptuais do estudo e as dimensões empíricas do projeto, fazendo-as incidir, particularmente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, beneficiando assim quer da minha experiência nos estudos curriculares do Mestrado, quer do processo reflexivo sobre o meu trabalho na Universidade de Aveiro.



Foi esta experiência que deu origem a estes mais de vinte e cinco anos de experiência supervisiva, agora já, não apenas, com o enraizamento prático anterior, mas de quem tem a raríssima oportunidade de repensar tudo isso à luz dos melhores referentes e com dois orientadores de verdadeira exceção. Esse é, portanto, o percurso no qual me mantenho até hoje.

**- Então a experiência na formação de professores do 1.º Ciclo, se bem entendi, é de um quarto de século.**

Não. Na formação de professores a minha experiência vem desde 1976-77, quando entrei para a Escola do Magistério Primário de Aveiro ao abrigo de concurso público. Um quarto de século corresponde à minha experiência na formação de professores na Universidade de Aveiro já com o enfoque na área da Supervisão.

**- É mesmo muito tempo. Gostava que falasse, agora, da experiência que tem nessas duas áreas. Que tipo de experiência tem desenvolvido? Um bocadinho mais específico se puder ser.**

Sim. O trabalho aqui desenvolvido tem a ver com a solicitação que a Senhora Professora Isabel Alarcão que, como eu referi há pouco, dirigia o CIFOP, me fez, pedindo-me que construísse um plano para a Prática Pedagógica da Universidade de Aveiro, incluindo professores do 1.º Ciclo e educadores de infância. Perante a minha surpresa porque, como disse, o meu conhecimento era, sobretudo, de natureza prática, perante a minha surpresa repito, pois não me sentia preparada para fazer um plano para uma instituição como a Universidade de Aveiro, coloquei algumas reticências quanto à minha competência para o fazer.

A Professora Isabel Alarcão, simplesmente, não contemplou as minhas dúvidas, garantindo-me a confiança para o elaborar. Efetivamente, no curto prazo acertado para o efeito, apresentei o plano e, passado algum tempo, perguntou-me:

- *"Idália, conhece o Donald Schön?"*

- *"Não, não conheço o Donald Schön. Quem é Professora? De facto, nem sei bem pronunciar esse nome".*

- *"Tem a certeza que não conhece o Donald Schön?"*

- *"Não, não, não conheço."*

- *"Lá, em qualquer das disciplinas de Mestrado, não terá conhecido?"*

- *"Não Professora, nunca ouvi esse nome".*



- *"Tem graça", disse a Professora Isabel, "porque o plano que a Idália elaborou é a concretização das teorias de Donald Schön".*

*Eu sorri e disse:*

- *"Fiz como o Monsieur de La Palisse, não é?"*

Evidentemente que, naquela altura, eu nem sabia explicar essa coerência porque não tinha noção do que é que, no plano, correspondia ao pensamento de Donald Schön e, portanto, percebi aí que o conhecimento prático que eu tinha construído através da experiência e da reflexão sobre ela, teria uma correspondência teórica que eu não conhecia e foi esta a razão que fez com que a Professora Isabel me incitasse a fazer estudos de doutoramento na área da Supervisão.

Manifestei alguma hesitação, porque não percebia, ainda, a **dimensão tácita do conhecimento profissional**, tal como o próprio autor Donald Schön o apresenta, ou seja, um tipo de conhecimento que não é facilmente verbalizável, porque não se têm condições teóricas nem instrumentos conceptuais para o dizer, mas que sabemos fazer quando em ação.

Iniciámos, então, os dois percursos institucionais, na Universidade de Aveiro, o primeiro, inscrito no **desenvolvimento progressivo do modelo de prática pedagógica para formação de profissionais reflexivos, críticos** e situados ecologicamente num determinado contexto e o segundo, o **desenvolvimento da investigação para doutoramento**, que ocorria em paralelo com o desenvolvimento da ação prática. É verdade que estas duas áreas, na linha dos princípios das teorias da complexidade, eram recursivas e, como tal, implicavam-se mutuamente.

Eu estava a colher elementos da prática, que me permitiam compreender os constructos teóricos e os mecanismos da sua conceptualização e, simultaneamente, a construir uma arquitetura conceptual, que me permitia, progressivamente, ir melhorando o tal plano inicial, introduzindo-lhe estratégias, intenções, pormenores de intervenção curricular, de relacionamento humano e de compreensão do que estava a fazer, de uma forma mais profunda do que, enfim, quando estava apenas a usar a abordagem da tentativa e erro ou da simples intuição: parece-me que isto é assim, deve ser, sem poder nunca explicar e justificar cabalmente o que efetivamente deveria ser.

Esse processo levou a que eu ficasse como coordenadora da Prática Pedagógica supervisionada nestes dois cursos durante cerca de nove anos, experiência que me deu tempo e tempo para formar equipas muito interessadas e motivadas, que





partilhavam comigo as dimensões, do **fazer** e do **pensar sobre o fazer** e, ainda, para **fazer reverter o conhecimento** produzido no coletivo no próprio modelo e nas próprias práticas, implicando os alunos futuros professores, implicando os contextos, implicando outros Departamentos através do convite a profissionais de outras áreas científicas para virem partilhar e enriquecer o nosso próprio conhecimento.

Criámos, portanto, uma forma de agir e de pensar, ou se utilizarmos as palavras da Professora Isabel Alarcão, um **cenário** de supervisão, que foi colher à história desta área científica, o melhor de cada um dos cenários anteriores e que, na altura, se configurou como um **modo reflexivo e integrador**, que acabou por ser a grande conclusão do estudo subjacente à minha tese de doutoramento.

A prática e o estudo empírico que desenvolvemos mostraram-nos que não era suficiente nem desejável um modelo para aplicar indiferenciadamente, tido como o melhor ou supostamente o melhor, mas que deveríamos partir para outro tipo de abordagem, uma **modelização aberta**, centrada numa postura reflexiva para que os profissionais pudessem, em cada momento, ajustar-se às circunstâncias que o próprio momento e os sujeitos que viviam essa circunstância precisariam.

Isto, claro, a partir do momento em que, teoricamente, eu já havia percebido o pensamento de Donald Schön, quando o autor sugere que, ao contrário daquilo que até esse momento era aceite, de que as aulas eram muito iguais, as circunstâncias eram muito próximas, as turmas e as pessoas se assemelhavam imenso, a marca que melhor caracteriza as circunstâncias, as pessoas e os contextos é **a diferença**, porque todos os contextos são dinâmicos, a construção da identidade das pessoas também é um processo dinâmico e, sendo dinâmico, é incerto e, sendo incerto, é instável e, sendo instável, **não é totalmente previsível**.

Esta lógica e esta coerência, se eu não tenho condições para prever o que vai acontecer não posso ter respostas definitivas e formuladas a priori para o que, efetivamente, acontece, constituem, assim, as bases da reconceptualização que estávamos a tentar fundamentar teórica e empiricamente.

Nestas **condições de incerteza**, o que podemos é ter um inventário de possibilidades, percebidas como hipóteses de solução, o mais rico possível, do ponto de vista técnico, do ponto de vista estratégico, do ponto de vista metodológico, para depois, refletindo e dialogando com a situação, poder caracterizá-la e ir buscar a esse repertório um conjunto articulado de soluções que, melhor, se ajustem a essa circunstância.





Na minha tese chamei-lhe **cenário integrador**, porque não reproduz acriticamente nenhum dos anteriores, mas tem uma atitude nova, integradora, reflexiva e crítica, caracterizando-se por ser **não standard**, ou seja, considerar que não há respostas únicas que sirvam a todas as situações, devendo portanto ser construídas *à medida*.

Este conceito, obviamente, ganhou força e esteve na base de muitos dos estudos em Supervisão subsequentes, uma vez que a experiência empírica, voltando ao terreno da experiência na qual eu estava a consolidar a minha investigação, e a minha tese tem doze estudos de caso, nos evidenciava essa outra lógica com muita clareza. O estudo está configurado como um **caso complexo**, no formato multi-caso, que acompanha os percursos de doze alunos, futuros professores no último ano do seu curso, durante um ano.

Procurou-se perceber e compreender as mudanças, acompanhando o seu processo de construção de conhecimento, que os capacitasse para, no ano seguinte, entrarem no campo da intervenção profissional. Tratou-se, por isso, de tentar perceber como é que o seu conhecimento pré-profissional se constitui como alicerce no encontro com a realidade, no pressuposto de que se trata de um conhecimento que será **sempre inacabado**, mas que começa por ter determinadas bases, que o consolidam, que o alicerçam, do ponto de vista epistémico. Epistemologicamente, trata-se de um *logos*, que se constrói numa *epistème* entendida como *alicerce*, como *raiz* e, portanto, como fundamento do que estava a acontecer.

Foi exatamente nessa *epistème*, oculta, de natureza prática, que correspondia à vivência aqui na Universidade de Aveiro, acompanhando os doze casos, que se tornou fácil ... *fácil, digo-o agora, porque na altura não foi nada fácil, não é?* no final dos percursos constatar que, enquanto supervisora, não tinha supervisionado os processos evolutivos de cada um dos alunos futuros professores do mesmo modo.

Pelo contrário, tinha sentido, na prática, a necessidade de fazer um acompanhamento personalizado em função das características e dos processos que cada aluno estava a viver. Foi, aliás, frequente com o mesmo aluno ter, no início, uma determinada atitude supervisiva, que pressupunha um modelo de intervenção com determinadas características no âmbito de um cenário mais dirigista, mais opinativo e, à medida que este futuro professor ia *crescendo*, eu própria tomar consciência de que podíamos abrir mão de determinadas estratégias, no sentido de maior autonomia do aluno, mais liberdade na criação das suas próprias aulas, na reflexão sobre elas e sobre si mesmo.



Mas o inverso disto também se passou. Alunos, futuros professores, que *a priori* apareciam como capazes de gerir a sua atividade, em estreita colaboração com o supervisor cooperante, nas escolas que estavam protocoladas com a Universidade de Aveiro e que, por circunstâncias da própria vida, começavam a precisar da parte do supervisor, aliás dos supervisores pois eu não era a única supervisora no “modelo”, a precisar de uma intervenção mais dirigida, a chamar a atenção mais para a necessidade de fazer isto ou a necessidade de fazer *aquilo*, alterando portanto o **perfil da relação supervisiva** no próprio interesse do desenvolvimento do aluno.

Esta flutuação nos processos de formação dos doze alunos mostrou claramente que os supervisores devem estar abertos, não apenas ao modo como cada qual vai construindo o seu conhecimento, mas às **condições pessoais e de vida de cada aluno**, que condicionam todo aquele processo.

Abria-se, deste modo, uma nova perspetiva que permitia entender a ação supervisiva como um processo pedagógico, fortemente inserida e respeitadora dos contextos pessoais e de vida e, este, foi para mim um novo achado quer para a investigação teórica, quer para a construção de conhecimento sobre Supervisão, permitindo-nos entendê-la como relação personalizada, atenta e responsiva às flutuações.

Afinal, como vimos anteriormente, Donald Schön já tinha alertado para o facto de os contextos serem incertos, instáveis e dinâmicos, podendo, por isso, exigir atitudes também elas dinâmicas, incertas e imprevisíveis para poderem ajustar-se e constituir modelos de ação mais coerentes e mais humanizados.

Abriu-se, portanto, o espaço da **supervisão pedagógica, ecológica** e, sobretudo, **humanizada**, que significa perceber que a construção de conhecimento profissional está indissociavelmente ligada à vida pessoal de cada formando e, portanto, não trabalhar num paradigma disjuntivo, pessoa para um lado, profissional para o outro, mas no desenhar de uma **visão conjuntiva** e de um **princípio de personalidade**. Ou seja, de conjugação das diferentes perspetivas e das diferentes dimensões da vida, numa visão que nós percebemos como **complexa, integradora, atenta à emergência** e não apenas àquilo que é previsível.

Esta abertura a perspetivas mais respeitadoras da complexidade fez com que se alterassem as estratégias de supervisão. Ou seja, deixámos de pensar que os planos que os nossos alunos elaboravam para agir com as crianças nas escolas protocoladas eram instrumentos rígidos que deviam ser aplicados *ipsis verbis* fossem quais fossem as circunstâncias.



Esta mesma filosofia supervisiva, que estava a ser reelaborada neste contexto de formação com os futuros professores, foi ajustada e transferida para o exercício da supervisão curricular e também para as reuniões reflexivas sobre a sua própria prática. Os nossos alunos puderam, assim, construir a mesma ideia de **abertura e de flexibilidade**, trabalhando também com os supervisores cooperantes nas próprias escolas, salientando que os planos deveriam conter espaços de abertura para o que pudesse acontecer de imprevisível, porque as crianças são, também elas, seres vivos, imprevisíveis, incertos, dinâmicos e em desenvolvimento.

Portanto, houve uma nova e feliz *convulsão* conceptual que transformou, em primeiro lugar, o conhecimento que, a partir da investigação estava a ser elaborado e a ser traduzido numa tese, mas que, de imediato, teve repercussões quer na supervisão dos formandos ao nível pedagógico e da supervisão profissional na Universidade, quer ao nível da supervisão curricular nas salas de aula com os nossos alunos, modelizando a sua formação num perfil de atenção **à criança**, de **atenção à pessoa que a criança é**, de **atenção aos contextos que a criança vive** e de consideração desses elementos nas estratégias de gestão de classe e de relacionamento humano. Foi, portanto, um processo de deslumbre, não há outra, não há outra palavra. Gostava de encontrar uma palavra menos forte, mas não se pode fugir à força do encantamento que é percebermos como o conhecimento teórico enriquece a prática e como a prática fornece elementos para a reconstrução teórica continuar.

Isso fez, João, com que, por essa altura, já se tornasse possível formular três ou quatro princípios reguladores da construção do conhecimento e, curiosamente, já não apenas para a prática pedagógica, porque, sobretudo, a frequência da disciplina de Antropologia na parte curricular do Mestrado me tinha aberto a mim própria grandes, grandes áreas de desenvolvimento no sentido de não pensar as coisas apenas para o contexto restrito de uma disciplina, de uma escola, de uma região, de uma universidade ou de um país, mas pensar as coisas em termos da própria comunidade e da **sociedade humana** como um todo.

Ou seja, perceber que, efetivamente, aquilo que nós fizéssemos localmente tinha que ser inspirado por princípios, que fossem respeitados universalmente, que não tivessem a ver com as diferenciações de raça, de cultura, de género ou de país, mas que transcendiam esta dimensão do local e que eram válidos independentemente das diferenças que efetivamente nos marcam.



Eu estava, então, em condições de poder começar, sempre com a orientação, o auxílio reflexivo e a supervisão atenta e oportuna dos meus orientadores, de poder começar a formular teoria e uma teoria em que eu acreditava muito, porque não era uma teoria emergente de uma *racionalidade fria*, mas era emergente de uma racionalidade aquecida no território do vivido.

Podia, assim, testemunhar, dar exemplos, comprovar empiricamente aquilo que estava a dizer e, foi aí, que começaram a nascer aqueles princípios que, depois, tive ocasião de trabalhar consigo e com os seus colegas no Doutorado, nas disciplinas de *Supervisão e de Cultura, Conhecimento e Identidade*.

Princípios, que resumem e traduzem a constatação de que a construção do conhecimento e, portanto, a formação de cada cidadão é um processo inacabado e sê-lo-á sempre ao contrário do que, até aí, um paradigma tecnicista, reproduzidor e acrítico fazia crer: que a obtenção de um diploma era um passaporte de garantia para um saber instituído e para sempre. Desmontámos isso, reconhecendo que se trata sempre de um saber provisório e que precisaríamos de continuar numa atitude reflexiva para identificar aquilo que ainda se apresentasse menos bem para poder ser melhorado e consolidar aquilo que já estava, para o momento e para a circunstância, reconhecido como bem. Assumimos, por isso este **princípio de inacabamento** como um traço, como uma marca na construção do conhecimento e como abertura à possibilidade do seu próprio desenvolvimento. Curiosamente, João, fui ontem fazer uma pesquisa a propósito de qualquer coisa muito, muito distante de tudo isto e tive acesso a um texto de Bakhtin onde fui encontrar exatamente a constatação para outro campo do conhecimento de que, efetivamente, os processos de desenvolvimento são, pela sua própria natureza, sempre processos inacabados.

De forma breve, podemos dizer que este princípio foi, no nosso caso, uma belíssima descoberta que nos retirou o peso do **não saber** *ah, isso, eu não sei*, assumindo pelo contrário, *ah, isso eu **ainda** não sei*, que o mesmo é dizer que assumimos o não saber como uma dimensão da construção do próprio saber. Ao assumirmos o não saber percebemos a importância de diversificar a informação de modo a que, no *espelhamento* que estabelecemos com ela, cada pessoa em formação descubra não apenas aquilo que já sabe, mas também aquilo que não sabe e, **tomando consciência** disso, desenvolva estratégias para vir a saber.

E, nesta simples lógica, estão contidos outros princípios de formação, pois se o conhecimento é inacabado pode vir a desenvolver-se, a aprofundar-se, a ampliar-



se, contudo, para que tal aconteça, a continuidade da formação torna-se uma condição indispensável. É a exigência de que não se fique pelo diploma e por aquilo que se conseguiu num determinado momento, mas se tenha também uma mudança de conceção no sentido de se entender a formação como um processo contínuo para poder responder ao inacabamento do processo de desenvolvimento que aquela pressupõe. Emerge assim, para nós, o **princípio da continuidade da formação**, legitimador do conceito de formação ao longo da vida.

O outro conceito emergente que, esse sim, ainda não encontrei referenciado em termos epistemológicos em nenhuma outra área de conhecimento de uma forma tão explícita, designei-o por **efeito multiplicador do diverso**. Trata-se de uma ideia, que veio a contribuir para alterar os cenários de supervisão da Universidade de Aveiro e que nos fez acrescentar à compreensão uma visão antropológica e uma visão interdisciplinar, indo buscar para as ações de formação, para os seminários, para as palestras, para os ciclos de conferências, alguns dos quais o João vivenciou, o enriquecimento das perspetivas aduzidas por outros pensadores, por outras áreas do conhecimento e por outras áreas profissionais.

Com isso e com as experiências trazidas pelos formandos e, agora, já não apenas pelos formandos futuros professores do 1.º CEB, mas também pelos formandos de mestrado e doutoramento, pudemos traduzir num princípio novo, a ideia fundamental da supervisão, segundo a qual, fazer supervisão é, ampliar o **campo da consciência**, da díade supervisor e supervisando, através de estratégias que estão também tipificadas.

**A reflexão** como elemento essencial, e voltamos a Donald Schön e a Alarcão..., tendo em atenção que, para refletirmos temos que **observar**, para ter em consideração as condições reais em que o conhecimento, continuamente, se reconstrói. Todavia, para observar temos que ter instrumentos e temos que ter conhecimento dos **contextos**, numa óbvia referência a Brofenbrenner. Depois, relativamente ao que é observado, é fundamental fazer a sua **avaliação**, não do ponto de vista classificativo, mas como estratégia supervisiva de matriz formativa para compreender o que está bem e poder confirmar e compreender o que ainda precisa de ser desenvolvido e trabalhado para poder progredir.

Por fim, a estratégia da **comunicação**, porque a construção do conhecimento é sempre um processo comunicacional consigo próprio, mas também, entre supervisor e supervisando, constituindo díades, mas inscritos num contexto comunicacional muito mais amplo que são os próprios alunos com quem os supervisandos trabalham, as suas redes familiares, as suas redes de afeto que são, afinal, as suas **redes de vida**.



Assim, reelaborando este conjunto de princípios o que conseguimos foi, penso eu, durante um largo tempo contribuir para a reelaboração continuada da ideia de Supervisão, levando-a a outros campos profissionais, especialmente na Universidade de Aveiro e, de novo, pela mão da Professora Isabel Alarcão, ao campo da Saúde, ampliando-a na compreensão do seu significado.

A um "modelo" de supervisão que, no início, era puramente vertical, o supervisor ensina, o supervisando aprende, acrescenta-se uma dimensão horizontal, traduzida na consciência de que alguém pode aprender com o outro, mesmo que este não tenha um estatuto diferente, mas tão só, porque tem uma visão diferenciada que cresce e por poder ter alguma proximidade e afinidade em termos de vida, em termos de compreensão, em termos de interesse.

Estabeleceu-se, assim, uma modelização, mais complexa obviamente, que conjuga e articula a **dimensão vertical** e a **dimensão horizontal** e que, ao longo do tempo, experienciámos, sobretudo, através da estratégia de **critical friendship** nas suas múltiplas possibilidades.

São estes os traços fundamentais do *modelo* de supervisão da Universidade de Aveiro, que foi, progressivamente, sendo apurado e aferido. Porque não se tratava, como disse há pouco, apenas de uma construção retórica a partir de elementos que, discursivamente, nos pareciam corretos, mas construído a partir de uma experiência prática continuada e acumulada, já não apenas ao nível da formação na graduação, mas enriquecida com a experiência e com os contributos que os mestrados nas suas sucessivas edições e, posteriormente, o programa doutoral, nos vieram a permitir consolidar e a ampliar.

**- Sim. Já me respondeu a algumas das perguntas que eu tinha para colocar...**

É muito vantajoso conhecermos o guião antes, não é? Porque, dessa forma, a resposta fica mais longa, mas mais integrada.

**- Exatamente. E obrigado por isso. Agora vou voltar um bocadinho atrás, portanto, pelo que eu entendi, a Professora Idália esteve na prática de supervisão em sala de aula com alunos do 1.º Ciclo.**

Sim, sim. Longos anos.

**- Essa sua experiência, portanto, é uma experiência de longos anos. É para ficar com a certeza de que isso aconteceu.**

Sim, sim.





Ah, atenção João, eu não estive lá como supervisora curricular.

Não, eu não sou, nunca fui professora do 1.º Ciclo e, portanto, não.

Eu estive na sala, efetivamente, mas como **supervisora institucional**, a acompanhar a supervisora cooperante e os nossos alunos futuros profissionais, para depois, aqui na Universidade, ter conhecimento pessoal sobre as práticas, para poder conduzir e partilhar a reflexão com base em elementos que os meus olhos tinham visto e constatado. Portanto, a dimensão, foi a **supervisão pedagógica** neste contexto pré-profissional. Ainda bem que põe esta questão, porque foi precisamente neste contexto de formação que a Professora Isabel Alarcão encontrou elementos que permitiram tipificar, para o campo científico da Supervisão, as suas diferentes modalidades.

Como referi anteriormente, a Professora foi a **grande pioneira desta área científica** em Portugal, e como lhe disse há pouco, sou a sua primeira doutoranda. Mas, o desenvolvimento desta área, por exemplo, na Universidade do Minho acontece também porque as Colegas fizeram a sua formação, sob sua orientação, na Universidade de Aveiro...

**- Fizeram questão de o dizer nas entrevistas que eu fiz...**

Exatamente. E, assim, como a Universidade do Minho, todas as outras instituições, porque como lhe disse há pouco não havia, simplesmente, a área em sítio nenhum e, portanto, a Universidade de Aveiro tem essa matriz, de ser a instituição que traz para a Academia a área, a caracteriza na sua especificidade e inicia, em Portugal, a investigação sobre ela.

Está, por isso, na base do seu desenvolvimento e é nesse processo de desenvolvimento que, inicialmente, a Supervisão é apresentada como **supervisão pedagógica** e inscrita na primeira definição que a Professora Isabel e o Professor José Tavares, já em 1987 (!), apresentaram no campo profissional da formação de professores, referindo que se trata de "*um processo em que um professor, em princípio mais experiente, orienta outro professor, etc...etc...*". Portanto, o campo estava perfeitamente definido: a **formação de professores**.

Com um sentido e com **uma precocidade extraordinária** na antecipação do próprio conhecimento, referem "*por um professor, em princípio, mais experiente*", e este conhecimento, tácito na altura da sua formulação, veio depois a ser confirmado empiricamente, no território da prática, que aqui era já o *campus* de experimentação em Supervisão.





Com uma primeira tese, já sob minha orientação, de uma colega da Escola Superior de Educação do Porto, a Professora Deolinda Ribeiro, e na qual, em vez de estudarmos as competências do supervisor e as competências dos supervisandos em separado, resolvemos, já numa perspectiva complexa, estudar **díades** ou seja, relações e emergências, foi possível constatar como foi prudente a expressão em *princípio* usada por estes autores.

Estabelecemos quatro díades como objeto de estudo e fomos estudar a emergência, o que acontecia na **interação** entre cada supervisor e cada supervisando.

Trata-se, uma vez mais, não de uma filosofia disjuntiva, mas de uma tentativa de **compreensão integrada** para podermos captar aquilo que não existia previamente, mas que apenas existe no **próprio acontecer** e que era a **própria emergência**.

Nesse estudo constatámos que, em três das díades, o que estava dito teoricamente acontecia: o supervisor era mais experiente, sabia mais e, portanto, era o elemento preponderante no processo de construção de conhecimento.

Grande surpresa foi, e temos disso evidência científica, que numa das díades, a supervisanda dispunha de muito mais informação do que a própria supervisora e esta supervisanda teve a sorte de fazer par pedagógico com esta supervisora cooperante que, do ponto de vista humano e pedagógico, nos deu lições verdadeiramente extraordinárias.

Dizia, com frequência *"ah, que maravilha! o que a menina sabe, não se importa de na próxima aula me trazer mais elementos sobre esta questão?"*

Colocou-se portanto, desvanecida e fascinada, na posição de quem aprende e colocou a minha mestranda, enquanto investigadora, numa situação difícil e, no seu próprio dizer, tremenda. Dizia-me ela: *"Professora, eu tenho uma díade que não cabe na regra, eu não sei como é que vou fazer..."*

Estávamos, então, efetivamente a construir uma dimensão teórica nova, que nos permitiu repensar o conceito: é que, de facto, não se trata já apenas de um professor, não apenas de um professor, mas possivelmente de um médico, de um engenheiro, de um enfermeiro, ou seja, de um profissional, mais experiente e que, por essa razão, sabe mais, mas sim de uma **relação diádica** e dialógica em que cada um dá o melhor que tem e sabe.

A diferença é que, na maioria dos casos, o supervisor tem mais experiência e mais informação em determinados aspetos, mas hoje somos confrontados com



o facto de alguns dos supervisandos poderem ter mais informação noutros e, isto, reconfigurou completamente o conceito e a sua própria definição, tornando-o mais complexo, mas mais aberto, mais sereno e mais humano, não é? Porque deu ao supervisando um novo papel e, portanto, permitiu que se passasse de uma supervisão meramente pedagógica, hierarquizada e verticalizada para uma outra perspectiva de supervisão pedagógica sim, mas **profissional**, quando se situa nas diferentes áreas do conhecimento que são chamadas a trabalhar as questões supervisivas e que, aqui como o João sabe, incidiu principalmente nas questões da formação e da supervisão de profissionais na área da Saúde.

Temos, portanto, a **supervisão pedagógica**, a **supervisão profissional**, uma vez que apesar dos princípios gerais serem, nos nossos mestrados e nos nossos doutoramentos iguais, porque fazem parte de um processo de humanização e de respeito pela pessoa, elas têm dimensões profissionalizantes, científica e tecnicamente, distintas e próprias.

As técnicas na relação profissional de saúde/doente são bastante diferentes das técnicas professor/aluno e isso fez a Professora Isabel Alarcão explicitar esta modalidade: a supervisão é sempre pedagógica, podendo ocorrer em contextos profissional e ecologicamente distintos.

Portanto, quando acontece no contexto da educação e nós ajustamos às escolas a mesma filosofia e os mesmos princípios de formação dos futuros professores, o que é que acontece? É que passa a ocorrer um tipo de supervisão de **natureza curricular**.

Trata-se do modo como o professor ou o futuro professor, neste caso o supervisor cooperante e o formando fazem e regulam a gestão da aprendizagem, percebida como construção de conhecimento pelos pequenos alunos, pelas crianças ou por alunos em outros níveis de desenvolvimento, questionando-se acerca dos conteúdos, da área disciplinar, das abordagens didáticas, do tipo de abordagem disciplinar, inter e/ou (trans)disciplinar, dos planos que elaboram e que desenvolvem, bem como dos resultados e das consequências das suas escolhas.

Ou seja, como é que gerem, dentro dos mesmos princípios, essa nova modalidade de supervisão que é a supervisão curricular e que varia se a disciplina é mais teórica ou se é mais prática e se estamos em programas de intervenção dirigidos à Infância ou se estamos num curso de doutoramento.



Mas a verdade é que, quando lecionei convosco e, por convite do Professor António Cachapuz, presidente do Conselho Diretivo do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, conceptualizei e implementei a disciplina de “Cultura, Conhecimento e Identidade”, onde eu me situava era na supervisão curricular ao seu nível conceptual e epistemológico mais complexo. Se o João, agora, fizer um exercício de memória vai encontrar lá os princípios todos.

- **Claro, claro que sim...**

Por fim, já bem na fase final do processo, ou seja, numa fase avançada, a Professora Isabel Alarcão teve outro clic, verdadeiramente surpreendente. Estávamos já há vários anos, a trabalhar na linha do **profissional reflexivo e crítico**, não uma ideia de profissionalidade reflexiva que reflete para uniformizar, imitar e reproduzir, mas para transformar e para inovar.

De repente, *não, não foi de repente, foi de uma forma madura e lenta, o que foi repentino foi a perceção disso, não é?* foi feito um estudo, sob coordenação da Professora Nilza Costa, sobre o impacto da formação da pós-graduação em supervisão desenvolvida na Universidade de Aveiro nas próprias escolas.

Os resultados desse estudo e mais uma vez chamo à atenção para a importância da investigação para nos dar elementos teóricos que nos ajudam a compreender e a reformular as práticas foram um certo *murro no estômago*. Quer dizer, os nossos supervisores tinham sido formados, porém, nas escolas ninguém lhes tinha dado grande atenção e as suas teses estavam *na prateleira* sem efeitos práticos visíveis. Os resultados positivos em termos de formação ficavam-se ao nível pessoal no desenvolvimento de cada um dos formandos.

Nas escolas, as funções de supervisão estavam genericamente entregues a outros colegas, que não tinham formação em supervisão, o que era verdadeiramente deprimente, em primeiro lugar, para eles mesmos e, em segundo lugar, para a instituição, que estava a fazer um investimento enorme na formação sem que os resultados esperados acontecessem.

- **Claro.**

A partir desses resultados, o que aconteceu, é que, uma vez mais, a Professora Isabel nos desafiou a pensar que não basta formar profissionais reflexivos para que a mudança aconteça.



Deu-se, assim entre nós, o salto da perspectiva do **profissional reflexivo** para a perspectiva centrada na **instituição reflexiva**, na **escola reflexiva**, abordagem, que procura transformar instituições paradigmaticamente situadas nos modelos mais tradicionais de ensino, de aprendizagem, de relacionamento humano em **instituições vivas**, em escolas que se pensam, que respondem ao **princípio da consciencialização**, que tomam consciência coletiva daquilo que são e daquilo que podem vir a ser, ou seja, escolas também elas inacabadas e em contínuo processo de inovação e desenvolvimento.

Escolas que assumem, para si mesmas, um projeto de desenvolvimento, escolas que assumem a continuidade da sua própria formação, a partir da formação dos seus coletivos, escolas que definem os seus contextos para além de si próprias, em abordagens ecológicas que vão buscar à própria comunidade elementos que as enriquecem, enfim, todos os princípios configurados numa nova ideia de profissionalidade reflexiva, que passa do agir singular ao pensar/agir plural.

Trata-se de uma ideia que, com a Professora Maria João Amaral, viemos a traduzir numa frase, título de uma comunicação conjunta, cujo sentido de partilha releva precisamente essa mudança no enfoque: "Supervisão pedagógica: na passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*".

Foi uma forma feliz de explicar todo este movimento e não apenas referenciado à instituição escolar. Tendo em mãos, na pós-graduação, profissionais de saúde, profissionais de gestão, profissionais de educação em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, rapidamente se compreendeu na linha das instituições reflexivas.

É nesse ponto que estamos neste momento, isto é, pensar o processo de construção de conhecimento como ato íntimo e singular, que pode acontecer entre dois, mas sempre inscrito num coletivo que dá sentido a essa singularidade e a aproveita como uma mais-valia.

**- Agora, uma outra questão, já num âmbito um bocadinho diferente. Participou na criação/adequação dos novos cursos de formação inicial de professores do 1.º CEB (1.º e 2.º Ciclos de Bolonha) a Bolonha?**

Não, não.



**- Então, uma outra questão, mas também relacionada com esta e à qual penso que me poderá responder.**

Ainda relativamente a essa resposta, gostaria de dizer que não participei, como membro do grupo de trabalho responsável por essa tarefa, mas obviamente que participei em todas as sessões de discussão ao nível do Departamento propostas e dinamizadas pelo mesmo grupo.

**- Sim, neste caso aqui em Aveiro foi a Professora Isabel Alarcão ... e a Professora Ana Isabel Andrade que também participou...**

Sim, sim. Foi um grupo mais extenso, também a Dr.<sup>a</sup> Fernanda Couceiro, entre muitos outros colegas...

**- Sim. Na opinião da Professora Idália quais são os desafios que o processo de Bolonha veio colocar à formação inicial de professores?**

Aquilo que me pareceu, desde logo e em primeiro lugar, mais interessante com Bolonha foi o aval de confiança que a ideia de formação contida no projeto de Bolonha trazia. Um **aval de confiança no próprio aluno**, que se traduzia, não sei se de facto se traduz, porque, ao contrário de tudo o que disse até agora, estou a falar apenas teoricamente numa ideia de formação, na qual, a relação ensino/aprendizagem era passível de se modificar com uma maior centração no aluno e na sua autonomia para pesquisar, para ir buscar informação e, conseqüentemente, para refletir.

Obviamente, isto só era possível, porque ao nível global, já se estava numa altura em que, por via do desenvolvimento tecnológico, dos *media* e das formas de comunicação, a informação estava disponível numa forma que, até aí, nunca tinha sido possível na história da humanidade.

Este acréscimo de autonomia no trabalho do aluno para poder construir o conhecimento sem estar dependente da aula transmissiva e da informação, que supostamente só o professor detinha, pareceu-me uma marca de enorme esperança, não apenas, porque enriquecia, a partir do **efeito multiplicador**, a informação de que o aluno se apropriava, até aí, muito preso àquilo que o professor dizia, indo buscar informação sobre o mesmo assunto, sobre os mesmos temas, a outras fontes e que, por vezes, o próprio professor não dominava.

Isto era a concretização do princípio que, há muito tempo, havia sido compreendido e designado como efeito multiplicador do diverso. Bolonha vinha concretizar as possibilidades deste princípio poder ser legitimado e mais facilmente concretizado.



Por outro lado, nesta autonomia, Bolonha também reconhecia a **singularidade de cada aluno**, os seus contextos, as suas circunstâncias e as suas possibilidades. Não tratava os alunos, em princípio não trata, não determina que todos os alunos tenham de fazer o mesmo percurso, abrindo, nos modelos curriculares, possibilidade a percursos pessoais que respeitam, bem não sabemos se respeitam, mas que deveriam respeitar, as características, os interesses e, enfim, para usar uma palavra antiga, mas se calhar não completamente destituída de sentido, os *traços vocacionais e motivacionais*, que estão inscritos na vivência da pessoa e que lhe determinam o gosto e o interesse por determinados campos. A possibilidade de, com Bolonha, se fazerem **inscrições curriculares originais** pareceu-me lindíssimo.

**- Pensa que as instituições estariam vocacionadas ou estariam recetivas para essa mudança? Pensa que terá sido fácil para as instituições?**

Penso que algumas instituições, pelos percursos teóricos que já tinham feito, estariam abertas a essa possibilidade ou à sua compreensão e estariam muito..., não só abertas, estariam desejosas que isso acontecesse. Porque, se isso fosse possível, e vou voltar um bocadinho atrás, se isso acontecesse, era a concretização de algo que já estava tacitamente a ser trabalhado: o enriquecimento dos perfis de conhecimento, dos perfis culturais, fazendo-o a partir do próprio aluno. É ele quem vai procurar aquilo que efetivamente lhe interessa e, se lhe interessa, aumenta-lhe extraordinariamente a motivação, porque o aluno não vai, passivamente para uma aula, como referem frequentemente, para mais uma seca, mas vai, pelos seus próprios passos, à procura interessada de algo que ele sabe que é importante para si. Esta seria uma vantagem de Bolonha, face aos modelos tradicionais, verdadeiramente excepcional, não é?

Para terminar, ainda no processo de Bolonha, eu via e vejo, com grande entusiasmo a importância que Bolonha dá à relação professor/aluno. Não aquela relação centrada nos modelos mais tradicionalistas de um professor que *dá a matéria*, fecha a porta e vai-se embora, mas na criação do **regime de tutoria**.

Ou seja, alguém que não fecha a porta e vai embora, alguém que mantém a *porta* entreaberta, sempre, num princípio de continuidade e de disponibilidade constantes porque, tal como eu sabia a partir da minha experiência como pessoa e como docente, os problemas não têm hora para acontecer. Porque os contextos são instáveis, incertos e imprevisíveis, a ajuda não deve apenas restringir-se a um horário na porta *quartas e sextas das quatro às seis*. Daí, que as instituições se tivessem que reconceitualizar, no fundo, promovessem uma (re)modelização dos próprios ciclos de estudos. Este apoio não é um apoio de tutor: é **um supervisor**, só que aqui tem outro nome...





**- Só tem outro nome...**

E se a ideia de tutor, com esta perspetiva de acompanhamento, de orientação, de disponibilidade e de suporte, for refletir com o aluno sobre as suas dificuldades, sobre a sua autoestima e sobre as suas conquistas, avaliar se elas vão no bom caminho relativamente à finalidade última, observar o que ele vai fazendo e dando orientação e encorajamento, então o tutor não deveria chamar-se tutor apenas. Deveria ser um supervisor competente e com formação atualizada em supervisão para poder fazer essa tutoria, trazendo para ela uma nova filosofia de formação e todos os princípios já validados quer em teoria, quer na própria experiência formativa.

**- Esta questão já foi respondida, mas se quisesse, se gostasse de acrescentar alguma coisa. Como relaciona supervisão e formação inicial de professores do 1.º CEB? Que papel tem a supervisão nesta formação? Penso que já terá respondido. Mas, não sei se quererá dizer alguma coisa mais.**

Essa relação parece-me essencial, não na formação, mas na **qualidade da formação**, que são coisas distintas. Ou seja, se nós estivermos numa instituição que está a formar professores, no mínimo tempo possível, com o mínimo de custos possível e, enfim, com objetivos imediatistas e, sobretudo, marcados por uma filosofia economicista, porque para ser professor qualquer um serve ou para ser enfermeiro qualquer um serve, ou para ser advogado, etc. ..., isto não é mais, João, do que o jogo perigoso entre a ideia de formação e a ideia de qualidade da formação que se disponibiliza.

E, então, se optarmos por uma formação em que apenas se pretende que os professores ou outros profissionais adquiram competências mínimas e técnicas como é próprio dos modelos que toda a investigação reconhece como inconsequentes e como não facilitadores do progresso, da evolução e do desenvolvimento humano, porque se limitam a reproduzir, a imitar e a produzir profissionais em série, então, a supervisão até pode não existir.

Se a instituição não tiver pleno conhecimento e responsabilidade acerca do seu papel nas sociedades contemporâneas, talvez o melhor, fosse não fazer formação. Seria melhor do que fazer uma formação de má qualidade, porque estamos a enganar os formandos, que ainda não têm consciência do universo teórico e, portanto, não têm possibilidade de escolha, a instituição está a enganar-se a si própria e estamos, ainda e sobretudo, a frustrar a sociedade e os processos de desenvolvimento da cidadania plena.





Esta é uma questão decisiva quanto ao papel da supervisão. Se uma instituição e aqui retomamos o elemento que deixámos há pouco cair, comporta em si um núcleo, ainda que pequeno, de professores ou de outros profissionais, se não se tratar de uma escola que tem uma nova conceção, uma nova ideia de desenvolvimento humano, de desenvolvimento social e de si próprios, comprometidos com esse desenvolvimento, então eles podem tornar-se a *manchinha de azeite*.

Podem agir como indutores de um processo reflexivo que, depois, nos sucessivos momentos e nas sucessivas reuniões e oportunidades formais e informais, se vai expandindo por força de argumentos que já não são apenas argumentos empíricos, mas argumentos fundados sobre o conhecimento validado e atualizado.

A nossa experiência pessoal e institucional e, nela, a minha experiência como investigadora diz-nos que este processo está em curso, ou seja, que aquela ideia de que um profissional reflexivo ia para a prateleira e era ignorado está em mudança. Temos hoje indícios e testemunhos que dão conta dessa *contaminação* boa.

Ou seja, do reconhecimento de pessoas que, pela sua competência, pela sua visão prospetiva e pela sua inscrição na dimensão social do desenvolvimento humano são capazes de juntar grupos, associando-lhes outros um pouco mais passivos e um pouco mais hesitantes, mas que estão lá e criar um clima de construção de conhecimento coletivo através da instituição de projetos de escola, de turma, de agrupamento, de comunidade, que estão, efetivamente, a mudar a nossa sociedade.

Eu hoje diria, não por observação direta, mas por leitura da investigação nas suas dimensões empíricas tais como orientações, júris, consultadoria, etc., que já temos casos reconhecidos de instituições reflexivas. Que temos professores conscientes e interessados, que temos múltiplas situações que derivam, sobretudo, destes trinta anos de história educativa e que, depois do 25 de Abril, se tornaram instituições com fortes núcleos de pensamento estratégico, de intencionalidade educativa, de inscrição social das suas ações, fruto de percursos formativos intensos que foram vividos quer no politécnico, quer nas universidades. Professores que, pela qualidade da sua formação, se apropriaram das realidades e estão, de facto, a transformá-las...

**- Podemos então dizer que a supervisão tem um papel fundamental em termos da formação de professores do 1.º Ciclo?**

Completamente. Não a supervisão mas, e de novo, a **qualidade da supervisão**.



Embora eu tenha dito que não conheço bem o processo de Bolonha, conheço alguns dados que me parecem preocupantes. Um deles é a organização curricular, a colocação das disciplinas de prática pedagógica supervisionada no plano curricular. Com efeito, toda a investigação a que eu tive acesso ao longo das últimas décadas, vai no sentido de demonstrar que, quanto mais cedo os formandos tiverem contacto com as realidades e mais próximo dessas realidades, mais exato se torna o conhecimento que eles constroem. Daí, que nos modelos que antecederam Bolonha, a abordagem à prática começasse a ser feita na fase inicial dos cursos. Pessoalmente, vejo com alguma preocupação no modelo de Bolonha, uma formação teórica de três anos sem essa imersão ou apenas com uma imersão passageira e o protelar desse contacto para uma fase em que as conceções já estão enraizadas. Tenho alguma preocupação a esse nível, ou seja, com a modelização da formação, a organização do modelo curricular e o lugar que as **experiências de prática**, as **oportunidades de reflexão** sobre ela e a **qualidade da sua supervisão** ocupam nele.

**- Em termos de consequências em relação à adequação Bolonha, não sei se haverá alguma outra que queira enunciar?**

Ainda relativamente às consequências, e no que se refere às vantagens, penso que há uma que não enumerei, mas que considere muito, muito vantajosa. Refiro-me ao modo de avaliação que Bolonha propõe para cada aluno, ou seja, que o aluno em função da liberdade que o modelo lhe confere de poder construir o seu conhecimento não apenas em função das aulas a que assiste, mas da diversidade de fontes a que pode aceder livremente deverá elaborar um *portfolio* da sua aprendizagem e, como pessoalmente pôde comprovar pela experiência que viveu comigo como aluno de Doutoramento, isso agradou-me particularmente.

Embora inscrita num modelo de formação onde esta estratégia de formação e de avaliação ainda não estava prevista, eu vinha há longo tempo a desenvolver essa estratégia com os meus alunos. Garantir-lhes que tivessem a oportunidade de aprender a refletir através da escrita na elaboração do seu *portfolio*, não só porque isso, em termos da construção do conhecimento potenciava a tomada de consciência, porque o ato de escrita é um ato consciencializador, mas também, porque isso permitia termos outra fonte de informação, não apenas oral, acerca do seu desenvolvimento.

Permitia-nos dispor de um *corpus* de informação acerca dos modos como cada pessoa em particular interpreta a informação que recebe e, obviamente, isto tem



a ver também com o processo comunicacional com o supervisor. Ou seja, que o *portfolio* não seja um instrumento de solidão, mas que seja *uma longa, longa carta* que o formando escreve, primeiro, a si próprio para se poder consciencializar, mas que, depois, partilha com outros, colegas, amigos mas, sobretudo, com o seu supervisor. Porque, se não tiver outros olhares que o ajudem a situar-se numa visão mais ampla e diversificada, ele escreve e fica por ali. **A sua perspetiva é o seu limite.** Portanto, de novo aqui, a função supervisiva e a qualidade das estratégias de comunicação se tornam elementos fundamentais.

Deixemos agora as vantagens e passemos de novo para as dificuldades.

A questão é se, na prática, os supervisores têm, ou não, condições objetivas, de tempo, face às suas outras tarefas. Condições objetivas de recursos e condições subjetivas de formação para desempenharem esse papel, porque se não tiverem essa formação em supervisão, farão, naturalmente, uma supervisão tradicional.

Se esta estratégia, teoricamente, é para *dar vez e voz ao aluno*, um supervisor (ou um tutor) não suficientemente (in)formado para exercer a sua função, numa perspetiva de orientação humanizada, fraterna, solidária, contínua, continuada e sistemática, estraga tudo, porque nesse caso, o aluno faz um *portfolio* como quem *arranca um dente*.

Como referia Miguel Rovisco, lembra-se? *“ninguém é bom nem mau, somos todos principalmente conforme”* e, isto, aplica-se não apenas às pessoas, mas às estratégias e aos modelos. Bolonha, tal como todos os outros modelos, tem vantagens e tem inconvenientes. Tudo depende dos seus conformes.

Desse modo, pensamos que a investigação deve caminhar para o estudo desses mesmos *conformes*, ou seja, dos modos como, em cada local e em cada circunstância, os supervisores ou *tutores*, os professores, que são também supervisores, exercem a função supervisiva, encaram o seu papel e a função que lhes está atribuída. É continuarmos a trabalhar na produção de conhecimento, que permita a construção de **filosofias novas** de aprendizagem, de ensino, de formação, de avaliação e de supervisão, que aproveitem o lado vantajoso de Bolonha e contornem e repensem os seus aspetos mais controversos e inconvenientes.

Faltaria, ainda, uma questão que o João não colocou, mas que eu lhe vou sugerir. Tentámos fazer uma leitura sequencial da evolução de algumas das questões da formação no tempo e pensamos que Bolonha pode, em alguns aspetos, ser um avanço, uma vantagem e uma evolução, mas poderá também, em outros, constituir um retrocesso.



É pública uma entrevista na qual, um dos últimos ex-Reitores da Universidade do Minho refere que *com Bolonha recuámos trinta anos*. Pelas vantagens que lhe reconheço e que enumerei, penso que, em teoria, Bolonha tem imensas potencialidades. Porém, sobretudo pela não clarificação dos papéis e pelas dificuldades práticas que as instituições têm em dar corpo às ideias teóricas, que informam o modelo, poderemos efetivamente estar a recuar. Ou seja, não sei se os alunos de Bolonha estarão a fazer *portfolios* reflexivos, tal como o João fez os seus, se o estarão a fazer em todo o lado como Bolonha preconiza, ou se só estarão em alguns. Não sei se Bolonha está a desenvolver as estratégias de supervisão em tutoria de acordo com os princípios de formação que humanizam, que entendem, que dão *feedback* oportuno, que fazem progredir, que respeitam os contextos e as pessoas, não sei.

Se não estiverem, então estamos de facto a regredir. Se estiverem, ótimo, é sinal de que as pessoas que estavam no outro modelo transportam esse saber e ajustam ao modelo de Bolonha uma filosofia nova, de mais qualificada e profunda humanização da relação formativa e, conseqüentemente, de mais qualificada formação das pessoas.

Estou esperançada que estejam a fazê-lo, com constrangimentos que advêm do funcionamento institucional e das circunstâncias que o país vive e que têm que ser tidas em conta, mas lutando por uma ideia de formação mais humana, mais cívica, mais complexa, porque mais comprometida com o desenvolvimento integral das pessoas.

De **todas** as pessoas.

**- Então, como relaciona a necessidade da habilitação profissional ao nível de Mestrado com a necessidade de uma maior qualificação e credibilização da formação de professores do 1.º CEB?**

Pelas razões curriculares que já lhe aponte para o modelo de Bolonha, não penso que se possa estabelecer essa relação de qualidade. Não é o facto de se ter uma licenciatura mais um mestrado que está em questão, mas a **natureza da formação**, cuja qualidade me parece comprometida por, na primeira fase, estar muito desligada dos contextos reais, que são afinal os elementos constitutivos do conhecimento profissional. E, também, porque a atual organização do tempo para os dois graus não acrescenta muito ao tempo que era dado à formação nos modelos anteriores e, ainda, porque não me parece que tenha havido formação dos atores para a compreensão e implementação da reforma.



Questiono-me também quanto aos planos curriculares das licenciaturas em três anos e, nomeadamente, com a já referida pouca atenção dada à construção do conhecimento em contexto. O que é que um licenciado pode fazer quando termina a sua licenciatura?

E esta preocupação não é apenas minha, é inerente ao próprio modelo, porque quando reconhece que a formação tem de ser completada com mestrado, reconhece também a sua incompletude. Penso que, neste momento, se fosse mãe estaria muito preocupada com as saídas que, em termos de competência, este tipo de licenciatura confere.

**- Sim. Mas, colocando a questão de outra forma, nos outros níveis de ensino, segundo, terceiro Ciclo e secundário, a obrigatoriedade do mestrado. Achou por bem que, na educação de infância e professores do 1.º Ciclo, a qualificação fosse idêntica?**

Aí, estou completamente de acordo. A questão que nós estávamos a debater é a questão da formação em geral, do modelo de formação para a qualificação dos profissionais na carreira e, aí, isso é uma conquista. Nós já celebrámos e estou a utilizar a palavra exata, nós já celebrámos quando se conseguiu que os professores do 1.º Ciclo e os educadores de infância tivessem uma formação de nível superior. Estes três anos fazem-me lembrar muito o curso de três anos, do bacharelato antigo. Como estive na formação destes profissionais antes e depois do 25 de Abril, receio que uma licenciatura de três anos possa parecer uma aproximação a modelos curriculares que os mais de trinta anos de investigação demonstraram ser irrelevantes para o desenvolvimento, por serem tecnicistas, simplistas e por serem uniformizadores, reprodutores e acríticos.

É a dimensão epistemológica que nos faz questionar se o que os formandos vão aprender no mestrado já não deveria ter sido aprendido antes.

**- E relativamente à formação bivalente, dado que alguns mestrados permitem uma formação bivalente, pré e 1.º Ciclo ou 1.º Ciclo e 2.º Ciclo? Pensa que também é um progresso?**

Sim.

**- Perfil 3: Educação de Infância e 1.º Ciclo e perfil 4: 1.º Ciclo e 2.º Ciclo. O que é que a Professora Idália tem a dizer?**

Em princípio, não tenho nada contra a conceção dos perfis, porque supostamente permitem a formação de profissionais que, na generalidade e em princípio, dominam o mesmo campo empírico e teórico, mas que nesse campo empírico encontrarão zonas específicas para o exercício das suas competências, mas tenho algumas dúvidas quanto...



**- Ao tempo de formação...**

Quanto ao tempo de formação, tendo em vista a obtenção de competências acrescidas, não é? Mas, considero que mesmo nos perfis do pré-escolar e do 1.º Ciclo deveriam ser tidas em consideração, tal como antes de Bolonha, estratégias de formação que permitissem **compreender a transição**, ou seja, nos perfis de educação de infância deveriam ser criadas estratégias, oportunidades e instrumentos de compreensão do que é que espera aquelas crianças mais à frente no 1º Ciclo para que toda a ação desenvolvida possa acontecer respeitando essa coerência. Por sua vez, os professores do 1.º Ciclo deveriam ter conhecimento sobre o que se passa e o que se deveria passar na educação de infância em termos das aprendizagens e dos objetivos para poderem aproveitar e dar sequência ao processo de desenvolvimento continuado e **harmonioso** de cada aluno.

**- Em termos de sequencialização.**

Numa lógica de sequencialização e de **coerência**.

**- Já me respondeu às questões seguintes. Qual(ais) (são) a(s) prática(s) supervisiva(s) mais adequadas à formação de professores do 1.º CEB, na sua perspetiva? Quais os princípios norteadores? Considera que Bolonha conduziu ou vai conduzir à alteração da(s) prática(s) supervisiva(s) em uso nas diferentes instituições de ensino superior? Poderá ser para melhor, para pior? Os modelos são os mesmos?**

Se eu acreditar que as instituições já estão a ser *fecundadas* por um pensamento reflexivo, que os seus profissionais adquiriram na formação inicial e na formação continuada nos últimos trinta anos, penso que eles têm um potencial de conhecimento, que lhes permite aproveitar as oportunidades e as estratégias que Bolonha propõe e começarão a ensaiá-las.

Nesse sentido, haverá resultados positivos, se no seu contexto não tiverem constrangimentos vários, como sejam: horários sobrecarregados, dificuldades em dispor de tempos de reflexão no próprio horário, que lhes permitam exercer com qualidade a função supervisiva, se não tiverem instrumentos e recursos práticos, tais como meios para fazerem a multiplicação, a comunicação e a partilha dos saberes inter-grupos.

Poderá ser positivo se não tiverem estes constrangimentos, ou seja, se os elementos diretivos e órgãos de gestão das instituições e dos agrupamentos compreenderem a sua função e não lhes cortarem as possibilidades de exercerem da forma como sabem aquilo que valeria a pena fazer.





Mas, haverá instituições nas quais esses profissionais já possam ter perdido o entusiasmo, ou seja, acharem que o que aprenderam já não vale, estejam derrotados na sua capacidade de serem instituidores de mudança, estarem desalentados e que, em vez de se constituírem como grupos de dinâmica, se juntem aos grupos de inércia.

Isto liga-nos diretamente à questão do **clima institucional** ou da ambiência institucional que é o *espírito da própria escola*, que pode ser de entusiasmo, de alma, aquilo que nós chamávamos no mestrado e no doutoramento, “uma **escola com alma**” ou uma instituição com alma, considerando que a alma da escola é exatamente essa motivação, esse interesse, esse *brilhozinho* nos olhos que existe em alguns profissionais que porque o têm, são capazes de ser contagiantes e fazer mover a escola.

Ou então, isso não existe e o clima da escola é de contínuo desalento, de guerra, de intermitência. Neste caso, a instituição é uma casa sem alma, tem lá as pessoas, mas elas não vivem, tem lá os alunos, mas eles não gostam, têm lá supervisores, mas eles não exercem, ou se exercem, exercem no cenário da imitação artesanal, reproduzidor e acrítico.

**- Como relaciona então a supervisão e o desenvolvimento profissional? Faz uma relação direta?**

Absolutamente. Por todas as razões que enumerei, contando a história institucional da Universidade de Aveiro nesse âmbito e que é afinal a minha própria história como pessoa e como investigadora. Com efeito, eu sou o que sou, em função da minha história de vida, ou seja, se eu não tivesse respondido ao edital que estava na sala de professores da escola onde eu era professora, respondendo à abertura de um concurso, o que é que eu estaria a fazer neste momento? Provavelmente, tal como outros professores, eu há muito teria pedido a reforma, estaria no limite do desespero, provavelmente como tantos outros, teria mudado de profissão. Trabalhei mais dez anos do que aqueles de que precisava para me reformar: tinha idade e tempo de serviço, mas reformei-me dez anos depois já com 69 anos de idade. A minha vida pode referenciar-se a essa entrada na Universidade quase a meio da minha carreira docente: há um antes e um depois.

O que aconteceu depois foi que o ter aprofundado as questões teóricas da Supervisão que implicam as questões teóricas da formação e do desenvolvimento humano e as questões teóricas de como aprender para saber como ensinar fizeram com que me desenvolvesse como pessoa, como profissional e que o meu





conhecimento profissional fosse outro. Era, e ainda é, um conhecimento tácito, adquirido através da experiência, mantendo e reforçando a minha convicção de que é nos contextos e com os contextos que se aprende e que o mais importante na relação ensino-aprendizagem é o aluno e não o professor. Ou, se tomarmos como referente um dos princípios da abordagem complexa, a **relação entre ambos e destes com os seus contextos de vida e de trabalho**.

Mas depois disso, João, passou tanta água por baixo da minha própria *ponte* refrescou-me tanto as raízes e revivificou-me tanto a seiva, que o conhecimento profissional que eu construí a partir daí e não apenas como supervisora foi a reconfiguração do que é ser professor, ser pai, o que é ser mãe ou o que é ser amigo. Ser, em todas essas funções, alguém que orienta, que compreende, que ajuda, que atende, que talvez por ter um pouco mais de experiência ou não é solidário com o crescimento do outro. E que, nesse conjunto, somos **solidários e comprometidos com o desenvolvimento social da humanidade como um todo**.

Inscrevemo-nos, portanto, numa **visão sociocultural e antropológica**, que compromete tudo aquilo que eu digo e tudo aquilo que eu faço, com a ideia de **bem comum**, de **bem para todos**. Penso e sinto que, progressivamente, me tenho vindo a tornar uma pessoa mais consciente e consideravelmente mais informada, menos pretensiosa porque consciente, sobretudo, do tanto que ainda não sei e também mais solidária, por perceber melhor as contingências do mundo e das circunstâncias de cada pessoa. Venho, por isso, tornando-me mais compreensiva e tornando-me mais compreensiva, tornando-me, também, uma profissional menos arrogante, mais flexível, mais atenta, mais supervisora.

**- Quer dizer com isto então que supervisão e desenvolvimento profissional não se dissociam?**

Pelo contrário, é por aí que nós nos transformamos ou não. Como a minha própria história documenta. Eu hoje pergunto-me e como tenho marido professor e fizemos carreiras paralelas, perguntamo-nos muitas vezes aliás, porque passamos todos os dias na última escola onde fomos professores há cerca de trinta anos e vemos as crianças nas mesmas salas e é ainda o mesmo barulho, alegre, que habita os recreios e, quando passamos perguntamo-nos, quase diariamente, como é que as coisas estarão ali, como é que nós estaríamos se ainda lá estivéssemos, o que somos nós por lá não estarmos?

Essa (auto)supervisão da nossa própria formação, percebida como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, traduz-se no facto de termos envelhecido numa forma perfeitamente ativa. Não ativa, no sentido mais comum do termo,



embora também nesse sentido, porque somos ambos licenciados em Educação Física. Mas é sobretudo duma forma ativa do ponto de **vista intelectual, cognitivo e cultural**.

Sem estas mudanças, numa perspetiva de supervisionar o seu próprio desenvolvimento, as pessoas ficam à mercê do seu conhecimento tácito, da sua experiência que, sabe-se hoje, quanto mais rica e mais refletida, mais enriquece o seu saber tácito e, quanto mais pobre, mais os empobrece, os desanima e os frustra.

**- Pensa que este novo modelo adequado a Bolonha necessita da reconfiguração, de um novo desenho de supervisão?**

Penso. Absolutamente.

**- Qual pensa que seria talvez o “modelo”?**

Aquilo que espero é que uma investigação como a sua e muitas outras que estão em curso possam seguir o curso das ideias e das mudanças e perceber como é que o modelo poderá, mantendo as suas vantagens, acrescentá-las.

E, acrescentá-las, é ter em conta alguns dos resultados da investigação, melhorando a quadrícula curricular, tornando-a menos *quadriculada* e mais transversal; melhorando as questões da tutoria, dando formação aos professores tutores; melhorando as estratégias de avaliação, garantindo o direito dos alunos a serem avaliados por *portfolio* e que este tenha correspondência, pela sua qualidade do ponto de vista epistemológico, na sua compreensão e na sua estruturação, para poder constituir mesmo uma mais-valia face aos modelos de tradicionais de formação e de avaliação.

Relembremos os dados que a comunicação social trouxe recentemente a lume, com os candidatos à profissão de advogado a serem avaliados por testes de cruz e em que 90% copiaram o teste, sendo obrigados a repetir os exames, etc., etc.

É uma situação, pública, absolutamente vergonhosa, não apenas para os próprios, mas também para os modelos de ensino que lhes ensinaram, porque eles aprenderam aquilo, não é? Mas, sobretudo, pela falta de lhes terem ensinado outras formas de agir, com base em valores que os tornassem cidadãos íntegros.

Esta questão remete-nos, uma vez mais, para a nossa conversa sobre a validade dos três primeiros anos das licenciaturas no novo modelo. Não têm espaço para a



discussão crítica e, não tendo **espaço para o pensamento crítico**, saem cidadãos mutilados em dimensões absolutamente fundamentais do ser pessoa.

Devo dizer-lhe, com o maior dos desgostos, que aqui na minha própria Universidade, uma das conquistas que tínhamos considerado mais relevante foi termos conseguido na configuração curricular da licenciatura em Ensino Básico, pré-Bolonha, conceptualizada em parceria com a Professora Isabel Martins, introduzir no plano de estudos a disciplina “Ética e Cidadania”, que foi precisamente a primeira a cair com a reestruturação de Bolonha. Foi, de facto, um grande desgosto, porque significa que, anos e anos de investigação e de produção de conhecimento teses, artigos, livros, comunicações e relatórios, de aulas, de formação e, ainda, de mestrados e de doutoramentos não foram suficientes para sustentar que a **formação ética é a questão essencial a toda a formação**.

Há questões que, no perfil de formação profissional e no contexto das sociedades contemporâneas, são inalienáveis e, sendo inalienáveis, não deveriam poder cair. Retomando a sua questão, penso que o que poderá melhorar é o plano curricular, reintroduzindo as práticas ao longo do processo de aprendizagem e reintroduzindo **uma filosofia de formação reflexiva, ecológica e crítica, que precisa de ter tempo**. Não uma mera reflexão crítica sobre as questões técnicas, mas sobre os valores da relação que se estabelece com os alunos, com os contextos e com a própria sociedade.

**- Qual o papel do supervisor neste modelo de formação? O que a Professora Idália já referiu, ou queria acrescentar-lhe algo?**

Sim. Um novo modelo de supervisão pressupõe, como lhe disse anteriormente, fazer **formação dos tutores**, clarificando o significado dessa função, porque a própria terminologia é indutora de uma certa ideia importada de outras áreas.

Estou a lembrar-me que, na área da protecção à infância, às crianças a quem as circunstâncias de vida fazem, por exemplo, perder os pais, é-lhes nomeado um tutor. A esse tutor, a função que lhe é atribuída é de encaminhamento, tal como um pai o faria ou uma mãe e, portanto, tem inscritos os valores, não apenas de, a seu tempo, vir a contribuir para fazer daquela criança um profissional, mas sim uma pessoa, afetuosa, com uma relação de pertença ao mundo e de equilibrada inscrição nele. Mais do que formar profissionais, formar cidadãos, ensinando cada criança como um pai que ensina e ama em simultâneo.



Nem sempre o tutor tem a consciência daquilo que está a substituir para poder exercer como se fosse. Exerce, de facto, a sua função o melhor que sabe, o melhor que pode mas, respondendo sobretudo às questões do imediato da criança, num papel mais burocrático e técnico, eximindo-se com frequência e não conscientemente obviamente, a um **cuidado de supervisão** continuada, tal como um pai faz, ou deveria fazer a supervisão do desenvolvimento do seu filho.

Também nas áreas educacionais, ser tutor significa muitas vezes fazer apenas um acompanhamento de natureza burocrática, administrativa e técnica do percurso de aprendizagem do aluno.

Se for assim, mal empregada Bolonha, não é? Porque não foi para isso que aquela estratégia foi pensada.

Se assim for, é necessário, como vimos repetidamente, fazer a formação do tutor, garantindo que a sua prática cumpra aquilo que Bolonha pressupõe, quer na relação comunicacional de orientação de um percurso de desenvolvimento humano, quer na orientação técnica de produção de estratégias de formação e de modos de avaliação, também eles, mais humanizados, mais centrados no aluno, mais acompanhados e cuidativos para poderem ser decisivos fatores de desenvolvimento.

**- Não vou deixar de lhe colocar uma questão, embora lendo a Professora Idália, perceba perfeitamente a resposta que eventualmente dará. Qual(is) será(ão) a(s) prática(s) supervisiva(s) que melhor poderá(ão) dar resposta às novas exigências e desafios das sociedades contemporâneas?**

Ah, sim. Às sociedades contemporâneas tudo bem.

Pensei que se estava ainda a referir Bolonha. Relativamente às **sociedades contemporâneas**, perfeitamente.

Como o João sabe, uma das disciplinas pela qual fui responsável no Programa Doutoral e à qual já me referi chamava-se *Cultura, Conhecimento e Identidade*, que tem a ver precisamente com a ideia de que fazer formação, é ajudar a construir uma identidade singular para cada cidadão, obedecendo à matriz de singularidade, que é a marca mais profunda do humano. E que **fazer investigação** pode ser **uma forma especialíssima e privilegiada de fazer formação**.

Nós não somos todos iguais apesar dos traços comuns. Somos, felizmente, todos diferentes e, portanto, a formação deveria ser para reafirmar a singularidade de



cada pessoa, uma identidade própria, enriquecida, culta, vibrante, comprometida, entusiasmada, única e socialmente reconhecida.

Essa identidade só se pode construir através da reconstrução continuada do saber pessoal ou do conhecimento que cada pessoa vai construindo na sua relação com o mundo. Há uma dimensão epistemológica, religando a reelaboração identitária e os processos formativos e investigativos.

Ora, a formação acontece na relação ensino-aprendizagem, nas suas variações formal, informal ou não formal, acontece em contexto sendo, portanto, não apenas epistémica, mas ecológica e, sendo ecológica, está **condicionada pelas culturas de pertença mais próximas das sociedades nas quais cada cidadão vive e aprende e pelas culturas mais remotas** que, do ponto de vista antropológico, lhe definem a condição de **cidadão do mundo**.

As ciências são, todas elas e independentemente da sua especificidade, ciências do humano e as questões do conhecimento inerentes à tecnologia não podem ser entendidas como simples objeto tecnológico. É fundamental a reflexão acerca do **uso social** que se faz desse saber e desse recurso, no sentido de garantir a qualidade de vida daquela pessoa/cidadão naquele contexto e de todos os cidadãos no contexto planetário. Trata-se, pois, de uma **questão cultural**.

A identidade tem, assim, dois polos. Por um lado, o eu do sujeito que se desenvolve e vai reelaborando e, por outro, a cultura, tal como se manifesta e ele a pode conceber e, nela, se representa a si mesmo. Há que ter em conta esta dimensão cultural que, do ponto de vista antropológico, tem o significado de **cidadania universal**.

Aquilo que tratámos em primeiro lugar na disciplina e que se traduz em todas as teses que oriento num primeiro capítulo de contextualização tem a ver com as **grandes questões das sociedades contemporâneas** e como é que um determinado objeto de estudo nelas se inscreve. Nesta perspetiva, a **investigação, entendida como construção de conhecimento como epistemologia pessoal tem a ver com um logos, que emerge inscrito numa consciência sociológica mais ampla**.

Deste ponto de vista, a relação entre identidade e cultura é inalienável, constituindo dois polos duma mesma questão que nós representamos assim com duas palavras distintas, mas que ocorrem em simultaneidade.



A qualidade da formação está diretamente ligada aos modos como essa formação supervisiona, ou não, os processos de construção do conhecimento. Se não houver em todas as disciplinas esta preocupação com a pessoa, percebida como cidadã do mundo, ou seja, se não nos apropriarmos todos da dimensão cultural no seu sentido mais amplo e usarmos apenas o conhecimento específico em que supostamente somos especialistas, estamos numa dimensão tecnicista, mutilada, os nossos horizontes são para o momento, não têm futuro porque não têm visão de futuro, nem sequer para nós próprios.

O que é, portanto, fundamental é que a investigação, tal como a formação, coloque as questões, não apenas numa perspetiva técnica e/ou tecnológica que, sendo muito importante, é limitada, mas numa perspetiva que questione o uso social das diferentes tecnologias. Discutindo o uso social das tecnologias e do próprio conhecimento, está a dar-se um passo na construção de uma identidade mais reflexiva, mais crítica, mais solidária, porque mais conhecedora, mais culta e mais prudente ou, como diz Boaventura de Sousa Santos, de um conhecimento decente. Prudente, para uma **cidadania decente** que é aquele saber que se produz criticamente e que discute o que fazer com ele à luz dos valores, dos direitos e dos deveres universais dos cidadãos.

E, tal como conversámos no início desta conversa, as coisas não são boas ou más em si mesmas, são principalmente o **uso que, delas, fazemos**.

*- Há uma questão que não está aqui no guião, mas eu não vou poder deixar de a colocar, porque penso que ela é interessante. Pelo percurso, pelo conhecimento que tem, pelo grande conhecimento que a Professora Idália tem e poder-me-á ajudar no meu trabalho. Em termos de práticas supervisivas do 1.º CEB, a Professora Idália é defensora de equipas multidisciplinares ou de um único supervisor que faz a supervisão dessas mesmas práticas?*

Pelo que dissemos anteriormente acerca do **princípio do efeito multiplicador do diverso**, considero que as equipas são mais vantajosas. Porém, tudo depende do modo como as equipas funcionam e, portanto, o que penso é que não pode haver equipas sem alguém com **funções supervisivas de coordenação**. Seria um supervisor com **uma visão global de todo o sistema**, incluindo os diferentes elementos e as respetivas interações. Trata-se de um tipo de coordenação, em modelo aberto, que pode ter diferentes níveis, que interagem entre si, obviamente, mas em que há uma visão e uma responsabilidade supervisiva, não apenas pelo que cada um destes elementos é ou faz, mas pela emergência do que acontece e **faz acontecer**.



Retomamos, de Le Moigne, o conceito de **terceiro incluído** percebido, no sistema, como o contributo da diferença de A, mais o contributo da diferença de B, mais o contributo nunca tinha pensado nisto deste ponto de vista, João, de todos os elementos que o constituem. Construir equipa, mais do que um grupo, porque se é equipa, tem de se considerar as interações e os objetivos comuns que dão coerência, coesão e sentido aos elementos que o integram.

**- Concorda com um único supervisor na prática pedagógica ou com equipas?**

Não. O que eu concordo é com uma modelização complexa que funciona, que põe as equipas a funcionar, que transforma grupos em equipas, que regula, que sustenta, fazendo a supervisão desse processo.

**- Incluiria aqui o orientador cooperante?**

Claro, claro, João. É só ir à minha tese de Doutoramento, na qual, esta modelização está descrita, abrangendo todo o sistema supervisor coordenador, supervisores institucionais e cooperantes, alunos futuros professores em formação e crianças das turmas protocoladas com a prática pedagógica supervisionada.

**- Obrigado!**

O segredo, João, não é ser um supervisor **ou** vários. Têm que ser vários. Nos modelos bivalentes, com perfis múltiplos por exemplo, educação de infância e 1.º Ciclo é fundamental e indispensável a cooperação de diferentes supervisores.

**- Certo. Para finalizar, o que é que gostaria de acrescentar a esta entrevista que eventualmente considere importante sobre a supervisão na formação inicial de professores do 1.º CEB e no seu desenvolvimento profissional?**

Desejar, para si, muita sorte para o seu trabalho e para a sua vida.

**- Obrigado!**