

## Percursos de Vida e Supervisão -Três olhares

### Life trajectories and Supervision – Three perspectives

**Isabel Alarcão**

Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia – CIDTFF  
ialarcao@ua.pt

**Idália Sá-Chaves**

Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia – CIDTFF  
idalia@ua.pt

**Maria do Céu Roldão**

Universidade Católica, Porto – UCP – CEDH  
mrceuroldao@gmail.com

#### Resumo:

Como *constructo* dinâmico, o conceito de Supervisão tem-se reconfigurado nas últimas décadas. Tendo em conta as vivências pessoais e profissionais nos percursos de vida, apresentam-se três olhares reveladores de contributos individuais para a construção partilhada do conceito e da ação supervisivas. Isabel Alarcão conta, em jeito de narrativa autobiográfica, como nasceu em si o interesse pela temática e como sentiu necessidade de configurar o conceito. Explica os fatores que a levaram a alargar o campo da supervisão à formação continuada, ao desenvolvimento profissional e à supervisão institucional, para além da formação inicial. Através da sua narrativa, percebem-se os questionamentos que se foram levantando, os processos, dificuldades, avanços e paragens na teorização e no exercício das práticas supervisivas. Idália Sá-Chaves reconhece-se como investigadora, professora, pessoa, discípula de Isabel Alarcão e na sua narrativa, sequencial à anterior, apresenta os contributos das perspetivas de modelização da complexidade para a compreensão do pensar e do fazer supervisivos, ou seja, a possibilidade de aprofundar o olhar sobre a formação/supervisão na sua integralidade, multidimensionalidade e variabilidade contextual. Maria do Céu Roldão, inicialmente orientada por a formação inicial, alinhada com as perspetivas de Alarcão e Sá-Chaves, desenvolveu posteriormente a sua linha de reflexão e trabalho na supervisão enquanto instrumento de produção de conhecimento profissional, no contínuo do desenvolvimento profissional. A sua narrativa incide na ressignificação do conceito a partir da profissionalidade docente. As três narrativas, sequenciais e coerentes nos seus fundamentos e desígnios, vão acrescentando detalhes caracterizadores das singularidades das perspetivas individuais, fruto das vivências pessoais.

**Palavras-chave:** Supervisão; formação de professores; desenvolvimento profissional e institucional; complexidade; profissionalidade.

#### Abstract:

As a dynamic construct, the concept of Supervision has been reconfigured in recent decades. Taking into account the personal and professional experiences in the life trajectories, three views

reveal individual contributions to the shared construction of the supervisory concept and related action. Isabel Alarcão tells, in an autobiographical-type narrative, how her interest in the theme emerged and how she felt the need to configure the concept. She explains the factors that influenced her to extend the field of supervision to continuing education, professional development and institutional supervision, in addition to initial teacher education. Through her narrative, we come to know the questions that have been raised, the processes, difficulties, advances and pauses in the development of theories and practices of supervision. Idália Sá-Chaves recognizes herself as a researcher, teacher, person, disciple of Isabel Alarcão and in her narrative, sequential to the previous one, presents the contributions of the perspectives of modeling the complexity for the understanding of supervisory thinking and acting as the possibility of deepening the view on education / supervision in its entirety, multidimensionality and contextual variability. Maria do Céu Roldão, initially oriented towards initial teacher education, in line with the perspectives of Alarcão and Sá-Chaves, subsequently developed her line of reflection and action in supervision as an instrument for the production of professional knowledge, in the continuum of professional development. Her narrative focuses on the reframing of the concept based on teaching professionalism. The three narratives, sequential and coherent in their rational and designs, add details that characterize the singularities of individual perspectives as a result of personal experiences.

**Keywords:** Supervision; teacher education; professional and institutional development; complexity; professionalism.

#### Resumé:

En tant que construction dynamique, le concept de supervision a été reconfiguré au cours des dernières décennies. En tenant compte les expériences personnelles et professionnelles dans les parcours de vie, trois perspectives révélatrices des contributions individuelles à la construction partagée du concept et de la pratique de supervision sont présentées. Isabel Alarcão raconte, sous forme de récit autobiographique, comment l'intérêt pour le thème est né en soi et comment elle a ressenti le besoin de configurer le concept. Elle explique les facteurs qui l'ont amenée à étendre le domaine de la supervision à la formation continue, au perfectionnement professionnel et à la supervision institutionnelle, en plus de la formation initiale. Par son récit, nous percevons les questions qui ont été soulevées, les processus, les difficultés, les progrès et les arrêts dans la théorisation et l'exercice des pratiques de surveillance. Idália Sá-Chaves se reconnaît comme chercheuse, enseignante, personne, disciple d'Isabel Alarcão et, dans son récit, séquentiel du précédent, présente les contributions des perspectives de modélisation de la complexité à la compréhension de la pensée et de la pratique de la supervision. Ce soit la possibilité d'approfondir le regard sur la formation/supervision dans son intégralité, sa multidimensionnalité et sa variabilité contextuelle. Maria do Céu Roldão, initialement orientée vers la formation initiale, alignée sur les perspectives d'Alarcão et de Sá-Chaves, a ensuite développé sa ligne de réflexion et de travail en supervision en tant qu'instrument de production de connaissances professionnelles dans le *continuum* du développement professionnel. Son récit met l'accent sur la demande d'un nouveau sens pour le concept dans le cadre de la profession d'enseignant. Les trois récits, séquentiels et cohérents dans leurs fondements et leurs conceptions, ajoutent des détails caractérisant les singularités des perspectives individuelles en fonction des expériences personnelles.

**Mots-clés:** Supervision; formation des enseignants ; développement professionnel et institutionnel ; complexité; professionnalisation.

## A trajetória de Isabel Alarcão

Optei por uma apresentação em jeito de narrativa autobiográfica que me permite um olhar introspetivo, retrospectivo e extrospectivo (Clandinin & Connely, 2000) sobre o meu percurso nos seus vários contextos. Na verdade, este texto vem dar continuidade a um outro, o texto da conferência de abertura do 1º Congresso Nacional de Supervisão e Formação, realizado na Universidade de Aveiro em 1997, texto esse que foi republicado recentemente (Alarcão, 2020). Nele refleti sobre a minha caminhada entre 1972 e 1997, vinte e cinco anos marcados por períodos de atividade supervisiva e períodos de reflexão e sistematização de saberes sobre este conceito, reveladores da interação entre a atividade e o pensamento. Nessa conferência identifiquei nove momentos significativos, a começar com o mergulho forçado, sem preparação, na prática de supervisão nos estágios tradicionais, uma vivência que considero estar na génese do meu interesse pela temática e da sentida necessidade de formação em mestrado e doutoramento. Na ausência de literatura sobre o assunto, tive de tirar de dentro de mim e extrair das conversas com outros supervisores e do diálogo com a prática, as respostas para as questões que, na altura, se me colocavam. De entre elas, recordo as seguintes: Como ajudar a passar do saber ao saber-fazer? Com criticar sem ferir? Como deixar ao estagiário espaço de liberdade e criatividade, que o mesmo é dizer, espaço para SER professor/pessoa?

Convidada a integrar o corpo docente da UA nos cursos de formação de professores, agarrei o desafio de “sonhar” com uma nova situação do estágio, mas acabei por experienciar a desilusão de ter de reconhecer as dificuldades na sua organização, a falta de articulação entre a universidade e as escolas e entre a teoria e a prática bem como o desinteresse dos professores universitários por esta importante dimensão formativa. Não consegui contrariar a ideia, tantas vezes expressa pelos estagiários e seus orientadores, de que a universidade ensina teoria e a profissão se aprende nas escolas.

Os anos 1990-1997 trouxeram-me duas transições ecológicas muito significativas. Uma diz respeito à assunção do papel de coordenadora da prática pedagógica nos bacharelatos em educação de infância e professores do 1ª Ciclo do Ensino Básico, uma situação absolutamente nova no ensino universitário. Entre as minhas preocupações, salientava-se a seguinte: como articular a universidade e as escolas para, em conjunto, criarmos uma comunidade formativa? Perante a novidade da situação, compreendi que precisava de ouvir os profissionais do terreno e com eles dialogar para, em conjunto, podermos ensaiar, refletir e monitorizar. Foi o que fiz, com resultados muito positivos e com apoio da minha equipa em que destaco uma das co-autoras deste artigo, a Idália Sá-Chaves. A outra circunstância teve a ver com a criação e coordenação do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão. Esse novo projeto requereu de mim um pensamento muito aprofundado sobre o que é a supervisão na sua essência. Só indo ao âmago desta questão foi possível identificar os conteúdos nucleares, que foram traduzidos em disciplinas incidindo sobre: o conceito de supervisão, a articulação entre conhecimentos da especialidade e da supervisão, processos de observação e avaliação, compreensão das interações intra e interpsicológicas. A minha afirmação da indispensabilidade desta última componente pode ter tido a ver com algumas (felizmente poucas) experiências menos positivas sofridas no meu tempo de estagiária e de doutoranda, que aqui registo como mais um sinal da relação de sentido entre a vivência e a cognição.

O período de 1992-2001 foi um período de viragem na minha conceptualização da supervisão e deve-se ao facto de ter assumido o cargo de vice-reitora. O que tem isso a ver com a

supervisão, poderão perguntar-se, e com razão. Também eu diria, à partida, que nada tem a ver. Mas teve. Essa experiência despertou-me para a supervisão institucional, para o olhar atento e prospetivo das chefias e para o papel dos diretores e coordenadores na liderança, na dinamização do coletivo e na monitorização dos processos. É dessa época a minha redefinição de supervisão caracterizada a partir do seu objeto de estudo e objetivo de ação: “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (Alarcão, 2002, pp. 231-232).

A minha aposentação, em 2005, trouxe-me o tempo para pensar, amadurecer ideias, sistematizar reflexões, dialogar com outros pensadores, perscrutar tendências. Foi neste contexto que desafiei um ex-aluno de licenciatura, mestrado e doutoramento, o Manuel Bernardo Canha, a escrever comigo um novo livro sobre supervisão e que, fundamentalmente respondesse à questão sobre o que é a supervisão num momento em que nos apercebíamos da crescente ambiguidade conceptual que se estava a criar à sua volta e da falta de compreensão da sua articulação com um conjunto de conceitos conexos, articulação que tentámos compreender e explicitar. Intitulámo-lo de *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Parece-me interessante salientar neste título, por um lado o retomar da ideia de desenvolvimento, associado à supervisão, ideia forte do primeiro livro que escrevi sobre a supervisão, em 1987, com José Tavares, E, por outro lado, a associação à ideia de colaboração, já presente nessa obra, ao defendermos a importância da supervisão colaborativa em contexto de formação contínua, um tema que hoje está na ordem do dia, entre nós, e que a minha colega Maria do Céu Roldão irá abordar.

É, aliás, neste contexto de interesse pela supervisão colaborativa, entre pares, que tenho vindo a atuar desde 2010, em resposta aos vários pedidos de agrupamentos de escolas por todo o país, para realizar sessões de esclarecimento sobre o assunto. Tendo a perceção de que a supervisão não era compreendida na sua essência e, por isso, muitas vezes praticada erradamente, tentei desmistificar os receios que apelidei de “fantasmas a combater” (Alarcão, 2020). Colocando frente a frente dois possíveis paradigmas, defendi uma supervisão clínico-reflexiva, associada ao desenvolvimento profissional, partilhada e integrada na supervisão institucional inerente ao meu conceito de escola reflexiva, explicitado como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p.16).

Apercebo-me que, hoje em dia, a temática da supervisão na formação inicial renasceu como atividade a repensar e tema a estudar, na sequência do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, que faz, creio que pela primeira vez, uma referência tão explícita a esta componente da formação que, como nós sabemos, é fulcral no processo formativo dos aspirantes a professores. Mas o meu afastamento das lides académicas e supervisivas impõe que não fale do que já não acompanho e, por isso, não vou comentar. Basta-me sentir gratificada por saber que a geração que me sucede está a olhar para esta problemática e espero que o futuro traga profundas transformações no que diz respeito às relações entre as instituições formativas, ou seja, as universidades e politécnicos e as escolas, um desejo que acompanhou praticamente toda a minha trajetória como supervisora.

Olhando retrospectivamente para a trajetória do meu percurso torna-se-me evidente uma evolução, reflexo das diferentes situações com que me deparei e da reflexão que sobre elas fui

fazendo. É assim que se explica a diferença entre a caracterização da supervisão apresentada em 1987, em 2002 e em 2013. A primeira encara a supervisão numa relação binária e percebe o supervisor como professor de professores, fundamentalmente no contexto da formação inicial embora já refira a justificação da sua presença na formação contínua: "... entendemos SUPERVISÃO como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (Alarcão e Tavares, 1987: p. 18) (maiúsculas no original). A segunda, a que já acima me referi, mas aqui repito, reflete uma conceção mais alargada da supervisão, abrangendo a formação contínua e a supervisão institucional e apontando para o supervisor como líder de comunidades e para o objeto da supervisão como "a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes" (Alarcão, 2002: p.231-232). A terceira, reflexo do reconhecimento atual da complexidade dos fenómenos e da articulação entre os vários elementos seus constituintes, incide sobre os vários conceitos e processos de que a supervisão se socorre ou que disponibiliza aos outros saberes e saberes-fazer: "... a nossa análise salienta a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente" (Alarcão e Canha, 2013: p.19).

Evolui assim de uma supervisão mais orientada para a formação inicial de professores, (uma necessidade nos anos 80) para uma supervisão que, incidindo sobre a escola, integra no seu seio a formação contínua, a formação e integração profissional dos novos agentes e o desenvolvimento profissional de todos. Nesta evolução, encontro uma constante: a supervisão como processo de acompanhamento, de desenvolvimento e aprendizagem, feito de desafios e apoios e alicerçado na observação, na reflexão, na monitorização e no diálogo construtivo.

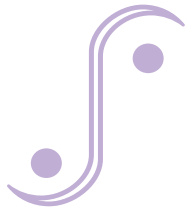
Não gostaria de terminar estas minhas reflexões sem colocar em destaque a importância do SER supervisor. Saber como fazer supervisão é importante. Senti isso desde o início quando vivi a experiência do que chamei "o mergulho". Mas não há saber que possa substituir a dimensão relacional que é fundamental na supervisão. E essa, possui-se e/ou trabalha-se a nível do ser, integrando a predisposição, a experiência e a reflexão sobre a experiência.

## Supervisão e percursos de vida/Transgressões do olhar - Idália Sá-Chaves

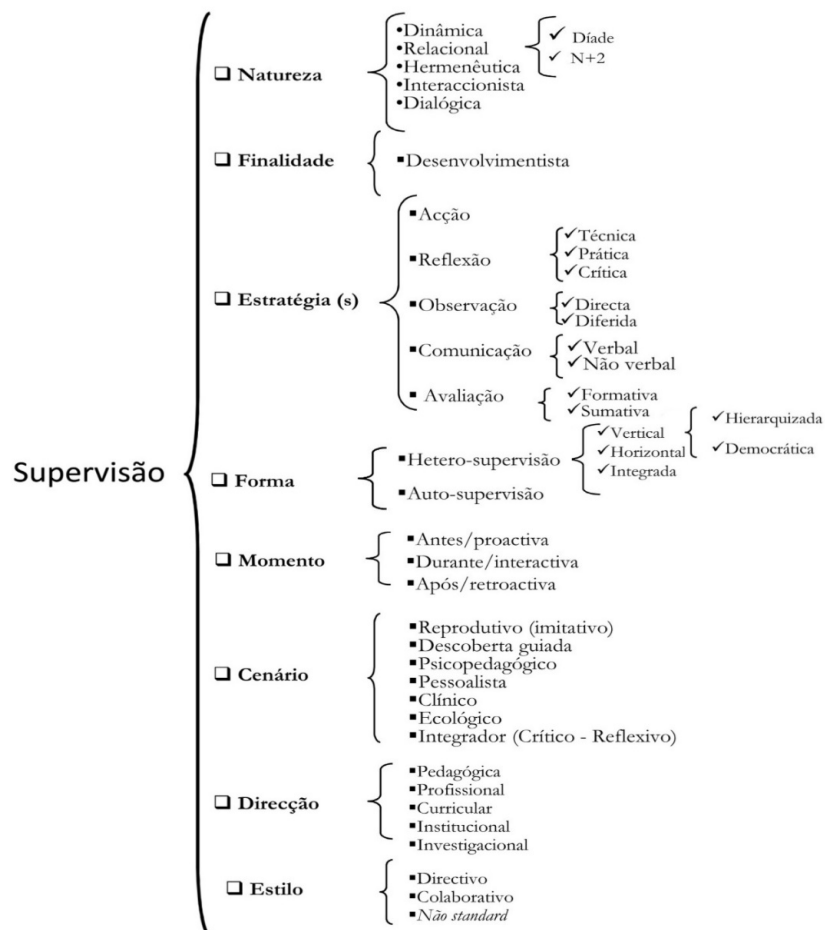
No breve relance de um olhar retrospectivo é sempre muito grata que retorno à reflexão sobre os processos formativos que, ao longo do tempo, me foram aproximando de tantos pensadores de referência e que, nessa aproximação, me permitiram a continuada reelaboração do meu próprio pensamento numa linha de desenvolvimento profissional, pessoal e humano que reconheço ainda inacabada

e aberta. Nesta oportunidade as minhas palavras vão especialmente para Isabel Alarcão, enquanto orientadora da minha tese de doutoramento, e não apenas, pelos caminhos alternativos, sedutores e desafiantes que me mostrou no que se refere ao repensar as questões educacionais ligadas à construção da profissionalidade, ao aprofundamento da identidade docente e da matriz subjacente ao conhecimento profissional, bem como à (re)conceitualização dos processos de formação e de desenvolvimento humano a partir de um olhar (que me ensinou a ser) (super)visivo. Procurarei, em também breves apontamentos, contribuir para uma (re)leitura da matriz do conceito de supervisão, através de algumas das ideias que, ao longo do tempo, emergiram a partir de sempre novos referentes e que foram sendo validadas na própria ação. Emergência que, enquanto articulação da *praxis*, da *poiesis* e da *teoria*, aconteceu sempre na conjunção reflexiva, vivencial e crítica dos sucessivos referenciais teóricos e dos processos empíricos de formação e de supervisão experiencialmente desenvolvidos e refletidos em diferentes contextos de trabalho, circunstâncias, lugares, tempos e equipas (inter) atuantes. Ideias essas que, inscritas num paradigma de reflexividade reflexiva, ecológica e crítica, puderam num prolongado e persistente exercício de *knowing-in-action* (Schön, 1983): (a) Ampliar e refinar conceitos, metodologias, estratégias e técnicas; (b) Fazer emergir e legitimar conhecimento de especialidade no contexto das conceções e dos processos supervisivos; (c) Reafirmar a importância dos princípios que fundam os pressupostos de um paradigma de formação em afirmação e, ainda, (d) Repensar a importância das variáveis de contexto, da diversidade, da singularidade e da implicação pessoal na adequação e reajuste, em tempo útil, do pensamento estratégico em ação. Ou seja, ousar alguns desvios e *transgressões* que, aceitando as condições do incerto, da invisibilidade e do imprevisível, mas também, da possibilidade e da esperança, humanizam e dão sentido a novas epistemologias pessoais e coletivas de maior alcance e significado. Destacamos: 1) Os contributos das *perspetivas sistémica* e complexa para uma visão global, multidimensional e aberta do conceito; 2) O *fenómeno da emergência* como novo *constructo* a partir da interação dialógica e interpessoal; 3) O *portfolio movement*; 4) A *critical friendship* e, ainda 4) A possibilidade das *utopias viáveis*.

1) A primeira ideia refere-se à natureza complexa e evolutiva da matriz conceitual que, diretamente relacionada com novos e continuados contributos aduzidos pela investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, relewa o carácter dinâmico e expansivo do próprio conceito. Trata-se de considerar a possibilidade de aprofundar o olhar sobre as perspetivas de formação/supervisão na sua integralidade, multidimensionalidade (natureza, finalidade, objetivos, estratégias, funções, momento, cenário, direção e estilo) e na variabilidade contextual do seu acontecer. Ou, se dito de outro modo, a vantagem de considerar o conceito na sua complexidade e organização sistémica percebidas como suas características intrínsecas e matriciais. Configuração, que facilita quer a compreensão global do conceito, quer a consideração de alternativas de escolha, decisão e de ação em função dos paradigmas que justificam, para cada qual, a opção que julga dever ser tomada em cada momento e circunstância. Uma possibilidade então de, através dessa escolha perante alternativas, ter vez e voz próprias, sentido de autoria e sobretudo de afirmação de uma competência *não standard* que se distancia das conceções mais tradicionais de supervisão e de formação (Sá-Chaves, 2002). Conforme figura seguinte (2017), inscreve-se num paradigma emergente de reflexividade crítica, que interpela (e reconfigura) os modelos de formação de racionalidade técnica e instrumental e propõe leituras mais complexas e integradoras do exercício da docência, da formação e da relação supervisiva nos processos de desenvolvimento.



## Anexo único



Supervisão – Reconfiguração da matriz conceptual

(abordagem multidimensional)

2) A segunda ideia tem a ver com *fenómeno da emergência*, ou seja, com a consideração de um novo *constructo* a partir da interação dialógica e interpessoal. Trata-se, de acordo com Le Moigne (1990), de um novo elemento a considerar na relação comunicacional que coincide com o próprio conteúdo da partilha e que, não obstante a sua imaterialidade, constitui parte integrante e decisiva na decisão quanto ao decurso da ação formativa e supervisiva. Referimo-nos ao conceito de *troisième inclu* emergente logo que a interação tem início e cujo teor, gerador da qualidade do clima relacional entre os interlocutores, vai poder abrir um vasto campo de possibilidades de intercompreensão facilitador dos mecanismos de construção partilhada de conhecimento. Um acontecer que, na própria ação e na reflexão concomitante, incita e estimula as linguagens, a procura e encontro de sentidos, o seu continuado reajuste e a produção de uma narrativa formativa comum e agregadora das singularidades próprias de cada participante. Destaca-se então, na relação supervisiva, como um cuidar da palavra, no labirinto dos jogos semânticos que, com elas, se produzem. Ou seja, das palavras na sua polissemia, quer como portas que se abrem e acolhem, quer também e com frequência como intransponíveis muros de silêncio sobre os quais nenhuma relação se inscreve e nenhum saber acontece.

### 3) O *portfolio movement*

É nesta possibilidade dialógica e (multi)referencial na qual a relação supervisiva desevolvementalmente acontece e no reconhecimento da importância da palavra atenta e cuidativa, que o movimento *portfolio reflexivo* emerge também. Dando visibilidade ao *terceiro incluído*. Enquanto estratégia de partilha e instrumento de (co)presença continuada na própria relação, através do registo escrito, quase epistolar, o *portfolio* contempla a possibilidade de intercompreensão pessoal entre cada díade/grupo em interlocução e uma oportunidade única de enriquecimento concetual, confiança mútua e segurança afetiva nas dialogias possíveis e plurais. Como referido em outra ocasião, trata-se de uma raríssima possibilidade de passar de uma aprendizagem solitária a uma aprendizagem comum e solidária. Constitui, por isso, um processo formativo, reflexivo, continuado e sistemático cuja matriz compreensiva permite conhecer e acompanhar o fluir dos processos de construção de conhecimento, dando aos formandos *feedback* apropriado e oportuno e aos formadores indicadores que facilitem os processos de supervisão e regulação das aprendizagens, das propostas de formação e dos processos de desenvolvimento pessoal sustentados. De entre outras (Sá-Chaves, 2002), destacam-se as seguintes características/princípios implícitos ao seu uso inteligente, contextualizado e crítico: (a) O respeito pela pessoa, pela sua diferença, singularidade e dignidade (*princípio de pessoalidade*); (b) A importância dos processos de tomada de consciência dos fatores que interferem, positiva ou negativamente, nas decisões de mudança e de desenvolvimento (*princípio de consciencialização*); (c) O papel decisivo dos contextos e da imprevisibilidade das suas dinâmicas no decurso dos acontecimentos (*princípio de contextualização*); (d) A implicação pessoal na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, sabendo que ninguém aprende e se forma na vez de ninguém (*princípio da auto-implicação do sujeito*); (e) A constatação do *efeito de acréscimo* que a diversidade aduz e do papel dos interlocutores nessa ampliação de referentes (*princípio do efeito multiplicador do diverso*); (f) A evidência do caráter inconcluso de todos os processos e da sua natureza aberta (*princípio de inacabamento*) e, por



fim (g) A importância da aprendizagem ao longo da vida, enquanto garante de desenvolvimento continuado e sustentado (princípio da *continuidade da formação*). Deste ponto de vista, o *portfolio* reflexivo constitui, sobretudo, uma estratégia de supervisão na qual a avaliação formativa continuada e personalizada garante o refazer das aprendizagens e da consciência de Si e potencia a sua qualidade final percebida, então, como *produto*. Na fase final de cada percurso formativo o *portfolio*, enquanto (meta)narrativa, mais ou menos longa, conta uma história de aprendizagem, pessoal e sempre única, que pode ser *lida* e, conseqüentemente avaliada e percebida, tendo como referência os objetivos e os conteúdos inscritos e aceites, desde o início, no respetivo programa de formação, bem como o impacto das circunstâncias no próprio processo.

#### 4) A *critical friendship*

É também nesta linha, que a ideia de supervisão pode ganhar ainda maior consistência, significado e proximidade se, ao considerar na relação supervisiva não apenas o olhar do supervisor, de matriz vertical e decorrente dos diferentes tipos e níveis de experiência, mas também, o olhar de outros formandos, de matriz horizontal que, pela semelhança de processos, vivências e expectativas que permite, desencadeia novos tipos de relacionamento, mais abertos e empáticos por estarem afastados os temores próprios da avaliação na sua conceção mais tradicional de julgamento e classificação. O exercício de uma estratégia fundada na *critical friendship* (Sá-Chaves, 2002) é sempre um fator de aproximação, de construção de confiança e de um espaço único e próprio de interlocução no qual a possibilidade de partilha de dúvidas, projeção de sonhos e, sobretudo, de consonância de linguagens o torna um espaço mediador privilegiado, reconfortante e enriquecido. Torna-se desse modo uma possibilidade única de acrescentar ao modelo mais habitual um tipo de mediação supervisiva paralela que, não apresentando desde logo uma intencionalidade estratégica de natureza concetual e ou curricular, pode entender-se como interação generosa, construída na solidariedade que se estabelece na relação horizontal entre formandos e na qual se entrecruzam os saberes e as afinidades. Configura um tipo complementar de relação supervisiva, cuja ação mediadora se traduz sempre numa função de ajuda, de estimulação, de encorajamento e de ativação das aprendizagens num sentimento de Si que, de tão próximo, e por vezes, se funde com o sentir do outro. Um cuidar que, pela sua natureza amigável, sem deixar de ser generosa e crítica, abre novos horizontes ao fazer supervisivo.

#### 4) Danças do olhar e *utopias viáveis*.

A reconceptualização do conceito, através da abertura de possibilidades outras na configuração da ação supervisiva, quer quanto ao uso de estratégias, instrumentos e recursos de aprofundamento da qualidade da relação, da comunicação e da formação que lhe são inerentes, seja ainda, na procura de climas e ambiências formativas menos impessoais, frias e anódinas desafia os novos paradigmas à procura de mais proximidade, de mais profunda empatia e de mais afetuoso relacionamento interpessoal. Uma procura de humanidade na extensão dos laços com os quais a comum condição humana continuamente se faz e se desfaz. Procura essa inscrita, desde este desígnio, no âmago das conceções de formação, de avaliação e

de supervisão que, assim, elas mesmas, se vão transformando, legitimando e dignificando. Abrindo-se a outros sentires geradores de outros saberes, num *continuum* que há muito pede o derrube de fronteiras. Visões expandidas. Que, no frio temor do presente, possam acalentar a crença e a esperança de que o próprio conceito rompa os seus limites escolarizados e académicos para poder ser compreendido como exercício humano de cuidado, atenção e interajuda. De mútua orientação de cada um relativamente a cada outro com uso sábio dos instrumentos, informação e conhecimentos de que já se dispõe. Nas relações parentais, de vizinhança próxima ou longínqua, de amizade e compromisso, de trabalho e de serviço, num círculo de inclusão do Outro na nossa esfera de especial cuidado. Utopias? Inéditos? Sim. Mas viáveis como sabiamente lembrava Paulo Freire (2014).

### **Da supervisão iniciante ao *continuum* do conhecimento profissional – para uma resignificação concetual - Maria do Céu Roldão**

O meu percurso profissional cruzou-se com o conceito de supervisão, ainda muito pouco articulado, na experiência que partilhei com a maioria dos professores da minha geração e seguintes, no período designado de estágio ou prática profissional supervisionada, situado concetual e temporalmente e no *locus* da formação inicial, associado à preparação para o exercício da profissão. Toda a minha formação neste campo foi largamente subsidiária, desde o início, da teorização de Isabel Alarcão, influência seminal neste domínio.

Trabalhando na formação inicial de professores desde a década de 1980, esse continuou a ser por muito tempo o foco central da minha reflexão. Contudo, as tentativas de enriquecer a componente da prática pedagógica ou estágio nos cursos de formação, levou-me rapidamente à constatação de que se verificava um desaparecimento total da prática de supervisão nos contextos de trabalho, ou. Se surgia, era associado a questões disciplinares graves ou a processos de avaliação de desempenho. Visibilizou-se assim, para mim, um dos fatores mais poderosos da dualidade de culturas vivida pelos docentes e com consequências dramáticas na afirmação da sua profissionalidade e no aprofundamento do conhecimento profissional que se lhe associa - a cultura da formação pré-profissional e a cultura instalada nas práticas e contextos de trabalho em que haviam de mover-se ao de toda uma vida.

Retomando textos recentes em que me ocupei deste fenómeno (2012, 2014), assinalo que falar de supervisão tem vindo a ganhar mais espaço no discurso das escolas e professores, e nos próprios documentos normativos. Pode constatar-se que, por razões socio-históricas que são clarificadoras, ainda é porventura muito incipiente ou marginal o lugar da supervisão nas culturas da escola e dos professores. A história do conceito e seus usos funcionais, apoiada nos respetivos referentes teóricos, ilumina o facto de que parte desta dificuldade resulta de que a supervisão se associou muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, o que gerou alguma da “relutância” dos professores e escolas (Mosher e Purpel, 1972) que a investigação documenta face a processos supervisivos (Roldão, 2012).

### a) Conhecimento e ação – o *missing link* para um desempenho profissional

Retomando quadros teóricos associados a modelos de supervisão de matriz humanista, clínica e ecológica, (Alarcão e Roldão, 2008; Vasconcelos, 2009), ou mais especificamente de matriz emancipatória (Vieira e Moreira, 2010), a supervisão constitui-se, em todos eles, como um *dispositivo processual de melhoria e desenvolvimento, acompanhado ou participado*.

Coloca-se assim o foco central da supervisão pedagógica, na perspetiva que defendemos, na sua valia como dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado. Assenta esta afirmação de utilidade e necessidade no reconhecimento de que a ação docente transporta na sua tradição e cultura uma fortíssima componente individual e solitária no que ao exercício da prática de ensinar se refere, sedimentada numa gramática escolar desatualizada face à realidade da educação no período pós-massificação escolar.

O facto de exercermos a docência, na sua vertente acional, ao longo de uma vida, em modos solitários, impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados, como é prática em outras profissões que se exercem numa lógica mais grupal e pragmática, como as da saúde, por exemplo.

Esse modo individual de organização do trabalho, que é o nosso, persiste, e está naturalizado na cultura: damos aulas sozinhos, ao longo dos anos todos da nossa vida, seja no 1º ciclo ou na universidade. Mesmo se falamos de partilha constantemente – outra das palavras “mágicas” que operam como substituto e ocultador da realidade, parafraseando Bachelard, na sua análise de “obstáculos epistemológicos” face ao conhecimento (Bachelard, 1986) - ela acontece no planeamento grupal, mas fica fora do reduto da sala de aula, que se constitui e se reproduz em gerações sucessivas, como o “jardim secreto” da prática de desenvolvimento do currículo, na expressão muito citada de Ivor Goodson (2008).

A supervisão configura assim, na sua perspetiva desenvolvimentista, que subscrevemos, um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores. Corresponde a novas e reais necessidades da sociedade face à escola, às quais esta não tem conseguido responder satisfatoriamente. Se se pretende de facto cumprir um mandato de equidade na garantia de educação de qualidade para todos, e se essa demanda se sustenta não só na conceção democrática, que aqui reafirmo, como também nas próprias necessidades de *upgrading* e qualificação requeridas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento económico, então importa pensar de novo os *comos* e os *para quês* da organização da escola e do trabalho dos professores. Ignorá-lo, mesmo quando se implementam com grande empenho inúmeros programas de melhoria, apoios de discriminação positiva face ao insucesso, tentativas de melhoria da qualidade e/ou exigência conceptual do conteúdo dos currículos, compromete a ação. Nada disso transformará estruturalmente a situação de ineficácia relativa da escola (e não tem transformado) enquanto a lógica e a organização do trabalho de ensinar que à escola e aos professores cabe, não for ela mesmo reconvertida em modos mais eficazes e adequados à população que hoje e no previsível futuro será a “cliente” da escola – todos os cidadãos.

## b) Conceito de supervisão em uso

Para a explicitação do conceito de supervisão, retomaremos a abordagem de Alarcão e Roldão num trabalho que integrou, entre outros, dados de um estudo empírico sobre supervisão num curso de formação inicial desenvolvido pela autora. A síntese desses resultados expressa bem a apropriação do conceito que as próprias autoras subscrevem (Alarcão e Roldão, 2008, pp 25-26 ):

“O supervisor é, segundo os sujeitos deste estudo, “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.”

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

## c) Objeto da supervisão – a ação de ensinar

A primeira questão que se coloca ao desenho de dispositivos supervisivos na escola e para além do tempo preparatório, situa-se a montante e tem a ver com o próprio objeto da supervisão. Supervisiona-se o quê? Com que fins?

É justamente nesta clarificação do objeto que assumem centralidade o *desempenho profissional* e o *conhecimento profissional* que se requer para fundamentar esse desempenho. Estas dimensões absolutamente centrais são muitas vezes abordadas de forma impressionista como se existisse uma forma de ensinar “natural” que se aprecia como boa ou menos boa em função de percepções subjetivas. Ou como se bastasse estudar o envolvimento organizacional, sociológico ou formativo para compreender o processo de ensino – tomado como coisa certa que todos sabem o que é. Estas representações simplistas de uma atividade social são por via de regra pré-profissionais, agarradas ainda ao senso comum que obstaculiza um olhar mais científico sobre o ato de ensinar que permita a sua melhoria sustentada. O próprio professor que frequentemente se autoexamina, manifesta muitas vezes dificuldade em ser mais analítico e situar com algum critério as zonas a carecerem de melhoria ou as mais bem sucedidas, bem como na identificação e procura de conhecimento que as sustente.

Este conhecimento profissional do professor é assim muitas vezes assimilado a conhecimento “prático” o que está muito distante do tipo de saber que se requer de um profissional, mesmo se o seu desempenho se constitui como uma prática socialmente identificável, de natureza analítica, teorizante e questionadora, de que resultará desejavelmente uma melhor prática. O conhecimento de um profissional (Rodrigues, 1997; Roldão, 2007) não se acomoda no “saber como se faz”

próprio do “prático” ou mesmo do “técnico” – este com alguma especialização funcional. Antes exige saber fazer porque se *sabe como se faz*, e saber *analisar e melhorar o como faz*.

No sentido de clarificar esta zona concetual mobiliza-se aqui texto da autora produzido noutra sede, relativo à função e conhecimento do professor quando visto como um profissional. A explanação do tipo de componentes do conhecimento profissional adiante exposta (Roldão, 2010, pp.4-6,) é subsidiário da teorização de Lee Shulman (Shulman, 1987):

*“Ensinar assume-se como a acção intencional, sustentada por saber específico, que consiste em fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1998). É esta função que requer e legitima a existência e necessidade social de um grupo distinto de profissionais – os professores.*

*O conhecimento profissional do professor, necessário para ensinar, é complexo e compósito (Roldão, 2007). Requer a articulação e uso integrado das dimensões seguintes: conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didáctico-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em acção integrador que se traduz na condução de cada acto pedagógico singular – cada situação de ensino.*

*A operacionalização de um acto profissional (o acto pedagógico, ou o acto médico, por exemplo) é passível de ser analisada com rigor se se concretizarem de forma clara, em acções observáveis e analisáveis (Ver Quadro) as diferentes dimensões implicadas em ensinar: planear/conceber; realizar; avaliar e reorientar). As operacionalizações responderão à questão: em que se traduz, por exemplo, a acção de planear o ensino? Ou de a avaliar? Que faz um docente que revela o modo como desenvolve esta dimensão? Que precisa de saber para a fazer com segurança? E o mesmo para todas as outras”*

#### d) O processo supervisivo em acção

A referida falta de familiaridade com práticas de supervisão na vivência quotidiana de professores e escolas - que julgamos deveria ser incorporada de forma participada nos dispositivos regulares do quotidiano de trabalho - afigura-se sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade.

Os espaços institucionais podem ser os existentes – departamentos, secções, conselhos de turma - ou outros criados de acordo com a visão e a opção de cada coletivo. Nenhuma vantagem poderá advir da uniformização destes eventuais dispositivos a criar. Bem ao contrário, a sua conceção e desenvolvimento serão produtivos na medida em que se ajustarem às especificidades das situações.

No sentido de clarificar passos que são essenciais a um processo supervisivo, assinalam-se algumas vertentes a ter em consideração:

1. Co-construção pelos intervenientes de um referencial comum para análise do desempenho

Que áreas estão em causa na acção de ensinar?

Como se manifesta o que um professor faz/deve fazer em cada área? (descritores)

- Que critérios emergem do trabalho observado como necessários à melhoria?  
Como referenciar, de forma útil, a especificidade de cada situação dos aprendentes?
2. Modalidades possíveis
    - Rotação de pares que se supervisionam mutuamente, trocando de papéis, com o mesmo referencial.
    - Grupo de professores com um (ou mais) supervisor.
    - Observações e preparação de discussão de aspetos focados, no campo dos descritores globais da ação docente (p.e. diferenciação de tarefas; comunicação na aula; organização de problemas para matemática...).
    - Trabalhar juntos no longo termo (um grupo, um departamento, um conselho de turma ou equipa de docentes) – dimensão processual.
    - Garantir o pré e o pós observação no âmbito do processo supervisionado.
    - Discutir o trabalho observado ou descrito – sempre.
    - Aperfeiçoar a docência dos mesmos conteúdos, retomados, após supervisão, por outro ou o mesmo docente, incorporando os contributos de cada aula anteriormente analisada – “*lesson studies*”(Elliott, 2012).
  3. Dimensões organizativas
    - Temporalidade longa do processo: múltiplos encontros - foco no planear, no realizar, no observar, no avaliar e reorientar as estratégias de ensino e a organização do trabalho.
    - Necessidade de registos com utilidade para uso - feitos a partir da observação pelos participantes, partilhados em discussão.
    - Construção de referentes comuns (que se entende por...que critérios para.) – Discussão destes descritores sempre prévia a qualquer observação.
    - Organização de espaços e calendarização para debater todo o processo, e para retorno dos feedbacks mútuos.
  4. Pistas para organização de registos
    - Partir das descrições naturalistas – seu confronto e discussão.
    - Identificar as dimensões de ensinar que estão presentes - estabelecer uma primeira base de registo.
    - Organizar exemplos de cada dimensão a trabalhar, a partir da experiência analisada.
    - Elaborar uma estrutura-base de registo, com descrição de elementos e espaço para notas.
    - Discussão comum dos registos de encontros supervisionados (acertados com o referencial, que a partir deles se vai enriquecendo).
    - Uso permanente dessa base nas discussões – seu ajustamento.
  5. *Elementos promotores de uma supervisão eficaz em contexto colaborativo*
    - Convergência conceptual.

Acordo na definição de objetivos.

Gestão partilhada.

Antecipação de ganhos individuais e comuns (Tripp, 1989, cit in Alarcão e Canha, 2013).

6. *Operacionalização – algumas questões face a cada prática de ensino observada ou analisada*

O que faz? Com que finalidade?? (descrição/discussão da intencionalidade).

Como faz? O professor usa uma/várias estratégias para fazer os alunos aprender? Qual/quais? (desenvolvimento do ensino, estratégia).

Como se exprime na aula? Como organiza a interação? Com quem, de quem para quem? (comunicação).

Porque faz assim? Como legitima e explica as suas escolhas? (Descrição/discussão analítica da ação e do pensamento do professor – interrogação da teoria do professor).

Como gera e gere dispositivos de regulação e avaliação do aprendido? (regulação e reorientação).

Como analisa a sua ação? Com que grau de mobilização de conhecimento/profissional? (autoanálise).

Estas foram, sinteticamente, algumas linhas mestras do percurso concetual que eu própria vivi e procurei imprimir ao meu desempenho formativo de professores, deslocando a supervisão do seu posicionamento, ainda que relevantíssimo, na iniciação orientada ao trabalho profissional, para um espaço e tempo mais alargados, como um instrumento permanente, indispensável à alimentação desse conhecimento no contexto quotidiano de trabalho e ao longo do desenvolvimento profissional de toda uma vida. Tal ressignificação implica que se concebam, nas e pelas escolas, formatos de supervisão eficazes, em que a construção de conhecimento profissional é o eixo, e que por isso continua a requerer análise, crítica reguladora e orientação, a desempenhar em grupos colaborativos- os formais ou outros – que assegurem a constante supervisão *no interior da ação profissional*, tendo em vista a sua constante melhoria.

Concebida como um dispositivo contínuo de enriquecimento, a supervisão pode constituir-se como um elemento poderoso de melhoria, nas mãos dos professores. Para isso importa assumir que é na supervisão instituinte em contextos de trabalho que se situa o tempo e o modo de mobilizar e construir conhecimento profissional, tornando as escolas lugares onde se desenvolvem os profissionais de ensino e se produz e regula o seu conhecimento, e se melhora o seu agir profissional enquanto indivíduos e comunidade.

## Conclusão

A narrativa tripla que os textos supra configuram assinala algumas linhas-mestras quer da emergência quer dos desenvolvimentos do conceito de supervisão.

Trilhando um referencial teórico comum, as autoras assinalam:

- a natureza desenvolvimentista do conceito;
- a sua raiz ancorada nas necessidades da preparação para o desempenho da profissão docente;
- a sua miscigenação com aspetos de avaliação e iniciação ou correção, que o distanciam do sentido nuclear;
- os desenvolvimentos temporais, profissionais, metodológicos e institucionais que tornam o seu significado atual muito mais amplo e plurifacetado, nomeadamente pela inserção nos sentidos de desenvolvimento profissional e organizacional;
- dimensões de operacionalização e uso que podem enriquecer de forma transformadora o sentido da própria profissionalidade docente e do seu desenvolvimento dinâmico.
- a relevância de conceitos centrais do desenvolvimento humano na realização harmoniosa de uma supervisão humanista – amizade crítica, interação dialógica, reflexão crítica, abordagem sistémica.

Convergindo e complementando-se, poderão contribuir para uma sustentação mais problematizadora das práticas e tentativas que se vão gerando nos contextos de trabalho, pela discussão analítica e questionante que os docentes queiram sobre eles desenvolver, trabalhando na ótica de uma utopia viável.

## Referências

- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro. Coleção Educação e Formação - Cadernos Didáticos, nº 8.
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NovaCIDInE.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.217-238) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Em Alarcão, I. (org) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora (pp.11-24). Coleção NovaCIDInE.
- Alarcão, I. (1991) *Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores*, Aveiro: Cadernos CIDInE,1, 5-22.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bachelard, G. (1986). *La Formation de l'Esprit Scientifique*. (13ª ed.). Paris, PUF.
- Clandinin, D.J. e Connelly, F.M. (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story In Qualitative Research*. San Francisco: Josse-Bass
- Freire, P. (2014) *Pedagogia dos sonhos possíveis*, São Paulo: Paz e Terra.



- Glickman, c. & Gordon, S. P. (1991) Clarifying developmental supervision, *Educational Leadership*, Vol. 48, nº 6.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (2012). Meet the editors of... *International Journal for Lesson and Learning Studies. An interview with: Professors John Elliott and Lo Mun Ling*.
- Le Moigne, J.-L. (1990) *La Modélisation des Systèmes Complexes*. Paris, Dunod.
- Maffesoli, M., *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, Vozes; 1998.
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: a Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rodrigues, M.L.(1997) *A Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Roldão, M.C (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.) (2014), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN – 978-989-8366-78-8 Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7ao%20Supervisao%20Lideran%C3%A7a.pdf>
- Roldão, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria : uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12/2012: 7-28.
- Roldão, M.C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. *Situações de Formação, brochura nº 1*. ME e Universidade de Aveiro: Apoio ao lançamento do ano probatório, 2009. ISBN: 978-972-789-315-7
- Roldão, M.C. (2007) Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, Jan-Abril. Vol. 12, nº 34, 94-103.
- Sá-Chaves, I. (2018) Training, development, and innovation. For a poetics of deviation, *Journal of Innovation Management*, 6, 4, 15-21. <http://hdl.handle.net/10216/118596>. DOI: [https://doi.org/10.24840/2183-0606\\_006.004\\_0002](https://doi.org/10.24840/2183-0606_006.004_0002)
- Sá-Chaves, I. (2017) Supervisão. Contextos, circunstâncias e razão pedagógica.in Cohen, M. A. (2017) *Supervisão, Liderança e Inclusão*, Edições Pedagogo, ps. 13-30.
- Sá-Chaves, I. (2013) About my portfolio's experience - a personal note. *Portfolios: a powerful tool to promote reflective thinking and human development*. <http://www.eportfolio.eu/articles/miscellaneous>
- SáChaves, I. (2005) *Os portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos Educativos*, Cidine,17; Porto, Porto Editora.
- SáChaves, I. (2002) *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, Tese de Doutoramento, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14
- Vasconcelos, T.(2009). *Pratica Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências*. Lx IPLx e Edições Colibri
- Vieira e Moreira (2010) *Supervisão e avaliação do desempenho docente - para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP

