

AUTORES
Marta Ivone Gaspar
(coordenação)
Ana Carlos
Fernanda Lamy
Filipa Seabra
Lúcia Massano
Paula Silva
Rui Eira
Sandra Galante
Susana Henriques

Supervisão



Modelos e processos

Ficha Técnica

Título: Supervisão: Modelos e processos

Coordenação: Maria Ivone Gaspar

Autores: Ana Carlos, Fernanda Lamy, Filipa Seabra, Lúcia Massano, Maria Ivone Gaspar, Paula Silva, Rui Eira, Sandra Galante, Susana Henriques

Coordenação de edição: Francisco Martins

Imagem de capa: jma

Editor: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Data de edição: janeiro de 2019

Local: Rua Diogo Botelho,1327|4169-005|Porto | Portugal

ISBN: 978-989-54364-0-8

Índice

Índice das figuras	8
Índice dos quadros	9
Índice das tabelas	10
Introdução	14
I PARTE - A narrativa da investigação	19
CAPÍTULO I – Reflexões teóricas.....	20
1. Em torno do conceito de supervisão	21
1.1. Supervisão	21
1.2. Supervisão na pedagogia.....	27
2. Modelos de supervisão	36
Considerações finais	46
Referências	47
CAPÍTULO II – Processos de supervisão em contextos educacionais e formativos	51
Eixo 1 – Supervisão na formação de professores.....	52
1. Supervisão na formação inicial de professores.....	53
A – Enquadramento da investigação.....	54
A.1. Profissão de professor e respetiva formação.....	54
A.2. Princípios orientadores da formação	55
B – Formação inicial em Portugal	62
B.1. Enquadramento legal da formação inicial.....	65
B.2. Supervisão na formação inicial	67
C – Estudo empírico.....	70
C.1. Opções Metodológicas	70
Considerações finais	87
2. Supervisão na formação contínua de professores.....	89
A – Enquadramento da investigação.....	89
A1) Determinação do objeto	90
A2) Metodologia	90
A3) Fontes e processos de recolha de informação.....	92
A4) Indicadores de referência.....	93

B – Caracterização dos centros de formação	93
B1) Dimensão sociogeográfica.....	93
B2) Suportes ou vínculos	96
B3) Organização e gestão	102
B4) Organização e funcionamento	109
B5) Supervisão: processos, regulação e avaliação.....	112
C – Intervenção das escolas associadas	118
C.1. Papel das escolas associadas	118
C.2. Momentos e modos de intervenção	118
C.3. Formação obtida.....	119
Considerações finais	119
Referências	122
EIXO 2 – Supervisão no ensino não formal.....	128
1. A Educação não formal na confluência com a educação formal	129
2. A pedagogia experiencial na base do currículo não formal.....	135
3. O campo pedagógico não formal objeto de supervisão	151
4. Processos de supervisão em ensino não formal	162
Considerações finais	179
Referências	180
Eixo 3 - Supervisão no ensino em contexto online	185
1. Modelo de análise: supervisão pedagógica online	186
2. Estratégia metodológica	191
3. Principais resultados	192
Considerações finais	197
Referências	198
CAPÍTULO III - Princípios orientadores para um observatorio em supervisão pedagógica	201
1. Caracterização e pertinência dos observatórios em Educação relativamente ao campo da supervisão.....	202
2. Experiências de gabinetes ou observatórios nesta área.....	211
2.1.«De par em par».....	211

2.2. Projeto de intervenção – amigos críticos em escola TEIP	213
2.3. Supervisão de professores e psicólogos educacionais no ISPA.....	215
2.4. Análise transversal das diferentes iniciativas.....	216
3. Um observatório em supervisão pedagógica: que orientação?	218
3.1. A supervisão na formação de professores	219
3.2. A supervisão em contextos de educação não formal	224
3.3. A supervisão em contextos de ensino superior online	226
Considerações finais	229
Referências	233
ANEXOS AO CAPÍTULO II.....	237
ANEXOS ao EIXO 1 - Supervisão na formação de professores	238
Componente – «formação inicial de professores»	238
Anexo 1 - Quadros com Itens	238
Anexo 2 - Entrevista ao orientador-cooperante	244
Anexo 3 - Entrevista ao estagiário.....	249
Anexo 4 - Entrevista ao diretor departamento coordenador (ou coordenador de Grupo)	251
Anexo 5 - Entrevista ao orientador científico.....	256
Anexo 6 – Perspetivas sobre supervisão Pedagógica.....	260
Anexo 7 - Práticas de supervisão pedagógica dos entrevistados.....	265
Componente – «formação contínua de professores»	266
Anexo 1 - GRELHA NORTEADORA DO ESTUDO SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	266
Anexo 2 – Guião da caracterização dos centros de formação de professores	268
Anexo 3 – Guião entrevista a diretores dos centros de formação.....	270
Anexo 4 – Questionários a formadores e a formandos	274
ANEXOS ao EIXO 2 - Supervisão no ensino não formal	285
Anexo 1 - Questionários aos ensinantes participantes no estudo.....	285
Anexo 2 - Questionários aos educandos participantes no estudo.....	313
II PARTE – PRODUTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	318
1 - Comunicações.....	319

Supervisão na formação contínua de professores	320
A supervisão numa visão integrada do currículo	338
A formalidade em educação.....	352
O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online	370
Observatórios de Educação em Portugal: Definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade	381
2 - Artigos.....	390
Supervision in continuous teacher training.....	391
Observatórios de educação em Portugal: definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade	413
Supervisão no Ensino Superior Online: que práticas?.....	430
Formação inicial de professores: que supervisão na qualificação docente?	447

Índice das figuras

	Pág.
Figura 1 – Objetivos do projeto	14
Figura 2 – Eixos do projeto e sua resultante	15
Figura 3 – Estrutura do projeto	16
Figura 4 – Evolução para a supervisão pedagógica	26
Figura 5 – Campo da supervisão	33
Figura 6 – Variáveis da supervisão	39
Figura 7 – Correlação entre a idade e o conceito de supervisão	98
Figura 8 – Correlação entre as habilitações e o conceito de supervisão	98
Figura 9 – Relação entre formação e a prática docente supervisionada	100
Figura 10 – Correlação entre habilitações acadêmicas e modelo de supervisão	106
Figura 11 – Correlação entre a idade e modelo de supervisão	106
Figura 12 – Conceitos nucleares e respectivas ligações	113
Figura 13 – Sistema de categorias	113
Figura 14 – Formalidade no campo educativo – <i>continuum</i>	129
Figura 15 – Dimensões estratégicas do currículo não formal desenvolvido em visitas de estudo	135
Figura 16 – Ciclo de aprendizagem, proposto por Kolb	143
Figura 17 – Fatores críticos de aprendizagem experiencial, segundo Race	144
Figura 18 – As três dimensões de influência na aprendizagem e no desenvolvimento	146
Figura 19 – Elementos de aprendizagem baseada na experiência de segunda ordem	147
Figura 20 – A supervisão como eixo de integração curricular formal de contextos não formais	149
Figura 21 – Ambientes fundadores da supervisão do ensino não formal	162
Figura 22 – Contexto pedagógico de uma CoP com dimensão Formal não formal	165

	Pág.
Figura 23 – Elementos condicionantes de um modelo de supervisão do ensino não formal	177
Figura 24 – Representação do eixo 3	184
Figura 25 – Modelo de análise – esboço	189
Figura 26 - Mapa conceptual do conceito de observatório em educação em Portugal	206

Índice dos quadros

	Pág.
Quadro 1 – Categorias e focos de supervisão	22
Quadro 2 – Categorias e âmbito do significado de supervisão	36
Quadro 3 – Síntese de modelos de supervisão	41
Quadro 4 – Estrutura curricular do 1.º ciclo de estudos	65
Quadro 5 – Pressupostos da supervisão	76
Quadro 6 – Requisitos da supervisão	77
Quadro 7 – Âmbito da supervisão	78
Quadro 8 – Implicações da supervisão	79
Quadro 9 – Tipologias de relação na supervisão	80
Quadro 10 – Consequências da supervisão no ensino	82
Quadro 11 – População	96
Quadro 12 - Afirmações associadas ao conceito de supervisão	99
Quadro 13 – Recursos	104
Quadro 14 - Comparação dos currículos formal e não formal, quanto aos seus elementos estruturantes	130
Quadro 15 – Caracterização sumária dos paradigmas educativos descritos por Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira	139
Quadro 16 - Processos de supervisão com aplicação no ensino não formal	173
Quadro 17 - Análise de conteúdo a partir das entrevistas	193

Quadro 18 – Sistematização da análise de iniciativas de promoção da supervisão	216
--	-----

Índice das tabelas

	Pág.
Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica - estagiários	71
Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica – orientador cooperante	72
Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica – coordenador de departamento	73
Tabela 4 – Caracterização sociodemográfica – elemento do ensino superior	74
Tabela 5 – Amostra de formandos	97
Tabela 6 – Amostra de formadores	105
Tabela 7 – Participantes respondentes e taxas de respostas aos questionários	152

Notas biográficas

Ana Paula Carlos, nascida em Lisboa, em 1970, vive no Algarve desde 2006, licenciada em História e mestre em Supervisão Pedagógica, tem sido professora do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário desde 1995. Focalizada na área da Educação, com a atividade profissional centrada no ensino, tem interesse na investigação, em particular nas temáticas ligadas a lideranças e supervisão, a que dedica o tempo disponível, colaborando em projetos que as integram.

Fernanda Lamy é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses e mestre em Supervisão Pedagógica. É, também, formadora do Centro de Associação de Escolas dos concelhos de Albufeira, Lagoa e Silves e Supervisora, pelo IAVE, das provas do Exame Nacional de Português. É igualmente coautora de livros de exercícios de Português e publicou alguns artigos. Desenvolve ainda vários projetos na escola onde leciona. Tem interesse pela investigação na área da Educação com destaque para a formação de professores, incidindo no ensino e na supervisão, com algumas comunicações e publicações de artigos nestas matérias.

Filipa Seabra é Professora Auxiliar da Universidade Aberta, onde tem estado ligada ao Mestrado em Supervisão Pedagógica. Doutorada em Ciências da Educação na área do conhecimento do Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa e Licenciada em Psicologia pela Universidade do Minho. É membro integrado do Laboratório de Educação a Distância e e-learning (Universidade Aberta) e colaboradora do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. É elemento da direção da European Association of Curriculum Studies e do European Journal of Curriculum Studies.

Maria Ivone Gaspar é doutorada em Ciências da Educação, professora aposentada da Universidade Aberta onde coordenou o mestrado em Supervisão Pedagógica desde a sua criação (2004) até 2013 e colaborou na criação do doutoramento em Educação, sendo membro da comissão científica da especialidade em Liderança Educacional, de 2010 a 2013. Tem desenvolvido investigação, com publicações, nas áreas de Currículo e de Metodologias de Ensino e de Aprendizagem, aplicadas nas modalidades presencial e elearning.

Lúcia Massano é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Ingleses e Alemães, com pós-graduação em Políticas e Gestão de Recursos Humanos e mestre em Administração e Gestão Escolar, tem lecionado o ensino secundário na escola pública onde, em paralelo, tem exercido funções de gestão a par da dinamização de projetos nacionais e internacionais, como “Projeto Nónio século XXI- Microsoft Partnership”, e “YECM – Youth Environment Council of Ministers”, Bruxelas. Os seus interesses na investigação centram-se nas áreas de supervisão e liderança em educação.

Paula Silva é Licenciada em História (Variante arte), detentora de uma Especialização em Administração Escolar e de um Mestrado em Supervisão Pedagógica. Tem exercido a sua atividade profissional, como professora do 2º ciclo do ensino básico no Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho (Valença), após um percurso com funções diretivas. Tem participado em projetos de investigação na área da supervisão e da autoavaliação das escolas.

Rui Eira é mestre em Supervisão Pedagógica e leciona como professor convidado da unidade curricular de Seminário de Prática Pedagógica em Ciências Agropecuárias, do Curso de Profissionalização em Serviço, pela Universidade Aberta. Tem experiência de vinte anos, na Casa Pia de Lisboa, em design e operacionalização de atividades de visita de estudo em contexto de educação não formal. É doutorando em Educação com interesse na investigação neste campo, com destaque para as TIC e a supervisão com participação em projetos nestas áreas.

Sandra Galante é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Portugueses e Franceses (Ramo de Formação Educacional) e Mestre em Supervisão Pedagógica.

É professora do Ensino Básico e Secundário, formadora certificada pelo CCPFC e integra atualmente a Direção do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. Focalizada na Educação, tem interesse na investigação em supervisão e formação contínua de professores, com participação em diversos projetos nestas áreas.

Susana Henriques é Professora Auxiliar da Universidade Aberta, no Departamento de Educação e Ensino a Distância, onde tem estado ligada ao Mestrado em Supervisão Pedagógica e ao doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional. Doutorada em Sociologia com especialidade em Educação, Cultura e Comunicação, Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação e Licenciada em Sociologia pelo Instituto Universitário de

Lisboa (ISCTE-IUL). É investigadora do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL) e do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (Universidade Aberta).

Introdução

A Supervisão tem conquistado espaço em vários campos profissionais ainda que esteja longe de se afirmar como algo acolhido benéfica e construtivamente em alguns dos campos de trabalho com forte importância no desenvolvimento humano. É conhecida como uma função que apresenta uma faceta expressa em dilemas, tais como: necessária/desnecessária, abundância/carência, acarinhada/desprezada, próxima/longínqua e útil/inútil. Há um apelo constante à importância da Supervisão sendo frequentemente apontada a sua ineficiência ainda que exigida numa sucessão de documentos que se distribuem por diferentes áreas da vida em sociedade.

Aponta-se a ineficácia da supervisão como uma das principais causas do fracasso de projetos, de funções, de áreas de trabalho ou de simples atividades; em paralelo, parece existir um receio constante, mas tímido ou exuberante da supervisão. Clama-se pelo exercício da supervisão no desempenho de qualquer profissão e, em simultâneo, desgasta-se o seu significado pelo sentido invertido, e até perverso, que se lhe atribui. Esta tensão entre o desejo de supervisão e o receio em relação a essa prática radica numa outra tensão – aquela que existe entre supervisão como processo promotor de crescimento e melhoria, ou como processo de controlo.

Mas se é, vulgarmente, uma palavra assertiva na maior parte das áreas que foi invadindo, o mesmo não tem acontecido quando transportada para a área da pedagogia. Muitas questões se levantam em torno do seu conceito e, ao longo das últimas décadas, aponta-se como um bom exemplo de como a diversidade de significados atribuídos à mesma palavra se projeta na ineficácia da sua ação.

A clarificação do significado só por si, não é sinónimo da aceitação da sua efetivação; ou seja, admitir que a supervisão atue e desempenhe funções dentro do campo profissional bem como dos meios, processos e atores nesse domínio.

Aqui parece residir o núcleo das grandes dificuldades para que a supervisão se torne evidente, eficaz e eficiente.

Assim, importará uma abordagem que passe por tentativas de respostas a quatro questões: O que significa supervisão? Quais são os seus fundamentos? Qual é o seu foco de ação? Que enquadramento funcional exige?

Estas questões estão na base da problemática que sustenta este projeto desenvolvido em torno do conceito de supervisão, apresentação de diferentes modelos de supervisão, conhecimento de processos de supervisão em contextos educacionais e formativos, visando a

proposta de criação de um observatório e a tentativa de encontrar e conjugar um conjunto de princípios que orientem e desenhem referenciais para processos de supervisão. Neste sentido, enunciaram-se e prosseguiram-se os objetivos registados na figura 1.

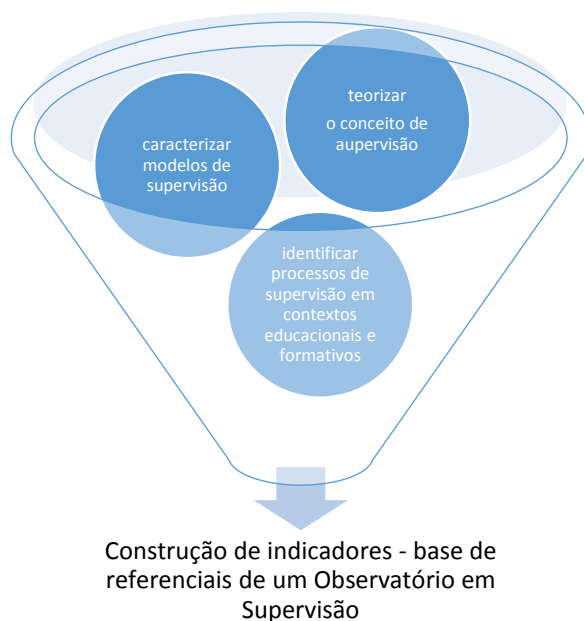


Figura 1 – Objetivos do projeto

Entendeu-se que os dois primeiros objetivos - teorizar o conceito de supervisão e caracterizar modelos de supervisão – serviriam de antecâmara às principais linhas de força deste projeto que estão refletidas nos dois objetivos registados a seguir - identificar processos de supervisão, em contextos educacionais e formativos e construir indicadores, base de uma matriz referencial para processos de supervisão. O conjunto de objetivos enunciados intenta (ou intenciona), portanto, o enquadramento da supervisão numa perspetiva concetual, traçando a sua evolução quanto ao objeto e à funcionalidade, de modo a situá-la ao serviço da pedagogia. E, de um modo incisivo, procuram demonstrar as evidências do domínio da supervisão pedagógica em Portugal, através de um trabalho empírico realizado em três eixos: a supervisão na formação de professores, a supervisão no ensino não formal e a supervisão no ensino em contexto *online*. Tendo como alicerces os referentes identificados, e não esquecendo as denúncias sociais, será desenhada uma matriz de indicadores sugeridos como princípios orientadores para alguns modelos de supervisão no que respeita à ideia que os define. Em nossa opinião, poderão tornar-se nos fundamentos de um desejado «Observatório em supervisão». Por outras palavras, este projeto é movido por dois objetivos essencialmente de natureza teórica e um terceiro objetivo com intenções de natureza empírica a atingir através da recolha

de dados em campos específicos, embora com amostras reduzidas. Assim, o terceiro objetivo configura os eixos que sustentam o projeto e que pretendem desembocar no quarto objetivo considerando-o, em parte, como a sua resultante tal como sugere a figura 2.



Figura 2 – Eixos do projeto e a sua resultante

Sublinha-se que o designado, aqui, por «resultante» integra os eixos deste projeto, considerados como a sua base de apoio. Cada um dos objetivos é desenvolvido *per se* no pressuposto de focos comuns. Embora perante a diversidade na *praxis* da supervisão, sedimentam-se nas narrativas que realizando os objetivos de natureza teórica, determinam e dão sustentabilidade ao referencial para o desenho da matriz esperada como algo orientador de um observatório em supervisão pedagógica, situado num horizonte mais longínquo.

Este relatório estrutura-se em duas partes. A primeira parte - a narrativa da investigação - integra três capítulos que, sendo diferentes pela natureza do conteúdo que abordam e pelas implicações da metodologia que seguem, estão ligados pelo tema e articulados pelo discurso construído com base na investigação realizada.

O primeiro capítulo é exclusivamente de natureza teórica e tem como título «Reflexões teóricas»; seguindo uma perspetiva generalista e reflexiva, suporta as linhas estruturantes do projeto na pretensão de lhe dar fiabilidade e consistência.

O capítulo mais longo será o segundo pois ele apresenta, desenvolve e conjuga aquilo que ressalta como os eixos de desenvolvimento do projeto, já referido – a supervisão na formação de professores, a supervisão no ensino não formal e a supervisão no ensino superior em contexto *online*. O projeto associa estes três eixos num esforço de interligação e com o desenho que exalta a sua complementaridade. Relevam-se os processos metodológicos escolhidos e seguidos, sendo alguns marcados por trabalho empírico. Tem por título «Processos de supervisão em contextos educacionais e formativos».

O terceiro capítulo privilegia a teoria enriquecida com o conhecimento e a experiência adquiridos no exercício da profissão docente por parte dos investigadores implicados, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo da parte empírica do projeto, visando apresentar um conjunto de indicadores que, devidamente justificados, sustentarão os princípios orientadores como referentes para processos de supervisão, visando a constituição de um observatório em Supervisão. Tem por título «Referenciais para um observatório em supervisão pedagógica»

Reforçamos esta relação numa sequência que representamos na figura 3. Assumimos, contudo, fontes onde recolhemos informação que estrutura o desenvolvimento dos referidos capítulos pois para cada um deles haverá um enriquecimento dessas fontes tendo em conta a investigação específica ao objeto de estudo desse capítulo. O último receberá inspiração de tudo o que anteriormente foi apresentado.



Figura 3 – Estrutura do projeto

Incorporamos, nesta primeira parte, um conjunto de anexos que suportaram a investigação empírica nos eixos 1 e 2.

Na segunda parte, apresentam-se os principais produtos desta investigação separados em duas secções: comunicações apresentadas em Congressos e artigos publicados em revistas.

Importa ter presente que este projeto está vinculado às orientações do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica e conta com a dedicação de nove investigadores, incluindo a coordenadora, distribuídos pelos diferentes eixos e localizados em pontos diversos do país, desde o Norte ao Sul. Esta situação permitiu a diversidade geográfica de algumas das componentes empíricas.

I PARTE - A narrativa da investigação

CAPÍTULO I – Reflexões teóricas

Reserva-se o primeiro capítulo deste estudo, tal como acima referido, para um texto que resulta, sobretudo, de uma abordagem teórica com início no conceito de supervisão visando situá-lo no âmbito da supervisão pedagógica. Depois, partindo de um conceito de modelo, destacam-se e clarificam-se alguns dos modelos de supervisão incidindo, particularmente, na supervisão pedagógica. Assim, este capítulo estrutura-se na sequência de dois pontos - «em torno do conceito de supervisão» e «modelos de supervisão» -; não será muito extenso pretendendo, apenas, dar algum suporte geral à globalidade do estudo.

1. Em torno do conceito de supervisão

Parece importante desenvolver este primeiro ponto tomando o conceito em duas perspetivas: uma caracterizada pela generalidade do seu âmbito e outra restrita ao campo pedagógico. Tal decisão conduziu à criação de dois subpontos.

1.1. Supervisão

Traduzida, literalmente, por «um olhar sobre», a *supervisão* tem por objeto o trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização. Insere-se, portanto em respeito pela sua etimologia, numa estrutura vertical e o seu desempenho terá de ser marcado pelo exercício em autonomia, embora envolva processos colaborativos. Tem uma base epistemológica, sustentada na orientação de práticas profissionais o que pressupõe observação, exige acompanhamento, podendo mesmo enquadrar a avaliação. Os atributos dominantes da supervisão são, portanto, a orientação, a observação, o acompanhamento e a avaliação. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos, intervenientes em processos de observação, orientação, decisão e avaliação (com implicações na liderança). Ao encará-la na transversalidade funcional, alguma literatura desta área referencia-a numa estrutura horizontal, surgindo, então, identificada com a observação sobre o próprio (de si sobre si) o que alastra à reflexão sobre as suas práticas profissionais, ou seja, à reflexão sobre a ação, resultando na perspetiva da *autovisão*. Na mesma estrutura, insere-se a perspetiva da *intervisão* que mais não é do que a realização de um trabalho entre pares (na relação hétero) que contemple a observação, o acompanhamento e mesmo a avaliação, podendo-se assumir como uma supervisão colaborativa. Parece desenhar-se uma linha que bifurca marcando uma visão mais estrita, vertical, e associada ao controlo, dirigida à formação inicial e uma visão mais alargada, horizontal

e associada ao desenvolvimento profissional, ligada naturalmente ao desenvolvimento da carreira.

São apontados como principais modos de supervisão a individual, a diádica, a de grupo e a de equipa; o supervisor terá, respetivamente, uma relação individual com o supervisionado, com dois supervisionados ou com um grupo ou uma equipa¹ de supervisionados (Bernard & Goodyear, 1992).

Importará destacar que a supervisão pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns pessoas, processos e organizações e abarca domínios como a administração, a educação, a saúde e serviços diversos. Mas, em qualquer dos domínios de atuação, impõe-se a presença de respostas a algumas questões, tais como: qual é o objeto da sua ação? quais são os seus referentes e os seus *standards*? que modelo persegue? que instrumentos utiliza? e, ainda, qual a modalidade temporal a que se sujeita - periódica ou contínua?

Para alguns autores, a supervisão corresponde à intervenção providenciada por um membro *sénior* de uma profissão a um membro *júnior* da mesma profissão, enquanto para

¹ Grupo e equipa não são sinónimos nem quanto à organização nem quanto ao funcionamento. Hawkins e Shohet (2009:156) recordam que os grupos classificam-se segundo os papéis dos líderes e dos participantes, distinguindo quatro tipos em supervisão: (i) autoritária, onde o supervisor supervisiona um-para-um no grupo com os membros que procuram «olham para», (ii) participativa, onde os participantes são convidados a contribuir com e para a supervisão, (iii) cooperativa, onde o facilitador assume a responsabilidade pela gestão dos limites do grupo, mas deixa a supervisão aos membros do grupo e (iv) grupo de pares, onde todos os membros assumem a responsabilidade conjunta de tudo na supervisão. Katzenbach e Smith (1993 in Hawkins e Shohet, 2009:162-163) distinguem as características do grupo e da equipa em supervisão, tal como sintetizamos a seguir:

Grupo de trabalho	Equipa de trabalho
Forte e claramente focado na liderança.	Partilha papéis de liderança.
Responsabilidade (ou prestação de contas) individual	Responsabilidade (ou prestação de contas) individual ou mútua).
A proposta do grupo é a mesma, com uma missão organizacional mais ampla.	Os objetivos são específicos da equipa e decididos por ela própria.
Produtos de trabalho individuais.	Produtos de trabalho coletivos
Executa reuniões eficientes.	Encoraja discussões abertas e reuniões ativas para resolução de problemas.
Mede a sua eficácia indiretamente pela sua influência sobre os outros.	Mede o desempenho diretamente avaliando produtos de trabalho coletivo.
Discute, decide e delega.	Discute, decide e faz o trabalho real em conjunto.

outros a supervisão é uma função desempenhada por alguém para ela profissionalmente preparado, ou seja, o supervisor tem um papel para o qual é, especificamente, formado. Na generalidade, a supervisão pode ser definida como um modo de controlar, superintender ou guiar e estimular atividades de outros promovendo o seu desenvolvimento (Douglass & Bent, 1953, cit. Thakral, 2015). Sublinha-se que a palavra desenvolvimento aparece, muitas vezes, entroncada no conceito de supervisão².

Kadushin (1976, cit. Hawkins & Shohet, 2009:57) a propósito da supervisão em trabalho social atribui-lhe três maiores funções educativas: apoio, sustentáculo (sustentação) e gestão (administrativa); Proctor (1988b, cit. idem) faz uma distinção similar ao descrever os principais processos em supervisão para os quais usa os termos formativo, reconstituente (ou restaurativo) e normativo. Na fusão destas ideias surgem três maiores categorias de funções - desenvolvimento, apetrechamento e qualidade - em que a do apetrechamento faz interface tanto com a de desenvolvimento como com a de qualidade. No conjunto, segundo os mesmos autores, poderemos agrupar em cinco categorias as funções da supervisão, distinguindo-se cada uma delas pelos focos que a direciona. Esta relação está representada no quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e focos de supervisão

Categorias da função de supervisão	Principais focos dentro da categoria
Desenvolvimento	Providenciar um espaço regular aos supervisionados para refletir sobre o conteúdo e o processo do seu trabalho.
	Desenvolver conhecimento e competências.
Desenvolvimento/ Apetrechamento	Receber informação de qualquer perspetiva relacionada com o seu próprio trabalho.
	Receber feedback quer do conteúdo quer do processo.
Apetrechamento	Ser validado e suportado tanto como pessoa tanto como trabalhador.
	Estar seguro de que, quer como uma pessoa quer como um trabalhador, ninguém está livre de passar dificuldades, problemas e projeções individuais.

² A associação entre aprendizagem e desenvolvimento é muito bem trabalhada por Alarcão e Tavares (2010).

Qualidade/ Apetrechamento	Ter espaço para explorar e expressar angústias (tristezas) pessoais, renovar estímulos, transferências ou contra transferências que possam ser trazidas pelo trabalho.
	Planificar e utilizar melhor todo o tipo de recursos.
	Ser proactivo em vez de reativo.
Qualidade	Garantir trabalho que apresente melhoria de resultados; caminhar tendencialmente para a excelência.

Fonte: Adaptado de Hawkins e Shohet (2009)

Os focos registados são indicadores de modos de funcionamento da supervisão e poderão tornar-se contributos para a sua definição.

Será necessário explicitar o conteúdo da supervisão, isto é, a sua propriedade e âmbito o que obriga a formulação de um contrato que clarifique o que é oferecido pelo supervisor e aquilo que é requerido ao supervisionado, o que contemplará, ainda que implicitamente, uma definição de supervisão. Hawkins e Shohet (2009) distinguem alguns tipos de supervisão que registamos: (i) supervisão tutorial em que o supervisor se assume como um tutor, concentrado quase totalmente na função «desenvolvimento»; (ii) supervisão de estágio que enfatiza o papel de aprendiz para os supervisionados; (iii) supervisão gerencial em que o supervisor é sobretudo o gestor dos supervisionados; (iv) supervisão de consultoria em que os supervisionados assumem a responsabilidade pelo trabalho que fazem com os seus clientes (nesta categoria incluem-se também os alunos) - consultam o seu supervisor que não é nem treinador nem gestor. Este último tipo de supervisão é para praticantes (quer supervisores quer supervisionados) experientes e qualificados, mas em qualquer dos tipos há anúncio de objetivos.

A supervisão (idem) deverá ter em conta as diferenças de cultura e de contexto concretizadas na compreensão da cultura, nas orientações culturais, na interpretação do conhecimento, na pertença a comunidades religiosas, nas expressões e manifestações comportamentais e nos modos de distribuição e apropriação do poder. Os mesmos autores afirmam que todas as situações de supervisão envolvem pelo menos quatro elementos: o supervisor, o supervisionado, o cliente e o contexto de trabalho. A supervisão é, portanto, um trabalho de conjunto que resulta melhor se houver partilha de modelo e de matriz.

No exercício da supervisão será necessário clarificar (i) o quadro de supervisão a implementar; (ii) o processo de supervisão a usar em cada sessão; (iii) as alterações na estrutura básica do trabalho, tendo em conta as necessidades e o estágio de desenvolvimento do

supervisionado; (iv) as espécies de contrato a negociar e os itens (tópicos) a incluir; (v) a possibilidade de construir investigação-ação nas suas práticas de supervisão já que estão constantemente em evolução e desenvolvimento.

A supervisão poderá ser assumida como um processo enquadrador da formação, com capital importância para os contextos, com Bronfenbrenner (1979) a chamar a atenção para os micro, meso e macro sistemas, como definidores de contextos diferentes que terão de antecipar e apoiar a sua interligação.

A supervisão pressupõe, assim, investigação e ação e exige uma cultura de aprendizagem.

Hawkins (1979, 1980, 1986, 1991, 1994a, 1994b) sintetiza os principais atributos de tal cultura e o modo como afetam a supervisão: (i) aprendizagem e desenvolvimento são vistos como um processo contínuo ao longo da vida; (ii) cultura de aprendizagem enfatiza o potencial das diferentes situações de trabalho para a aprendizagem tanto individual como organizacional; (iii) «boa prática» emerge quer duma ação cultural que está sempre lidando com os últimos problemas e crises quer duma teorização da cultura que é desenrolada a partir da investigação; (iv) «boa prática» vem do *staff*, equipas e departamentos que estão bem equilibrados em todas as partes dos ciclos de aprendizagem e que vão da ação para a reflexão, para o novo pensamento, conduzindo ao planeamento e retornando à ação.

Isto significa que a supervisão necessita de evitar tanto corridas a soluções fáceis como a imersão em teorizações abstratas.

Para Hawkins e Shohet (2009),

Supervisão transporta a atitude que corresponde à questão «Como posso ajudar os supervisionados a maximizar a sua aprendizagem na sua situação para que eles possam ajudar o cliente a aprender também?»; em vez da atitude que traduz a questão «Como posso assegurar que os supervisionados não cometem erros e seguem o caminho que eu penso ser correto?» (p. 203).

Aprender é um valor importante dentro dos nossos próprios direitos, abrangendo o pessoal e o coletivo.

É frequente afirmar que o questionamento é um meio para ajudar a criar a cultura de aprendizagem e que projeta desenvolvimento.

Consideramos que a supervisão é, de facto, uma visão sobre algo que pressupõe estratégia clara traduzida num processo com base em conhecimento (ou formação) especializado e uso de meios adequados ao contexto, sustentados na observação, orientação e acompanhamento visando o desenvolvimento da prática profissional plasmada na qualidade. Aceitamo-la como um indicador de excelência em qualquer sociedade.

Sublinhamos a importância da observação e a necessidade de instrumentos ao seu serviço que deverão ser focalizados e estratégicos.

Se a supervisão é necessária a todas as organizações será imperativo que cada uma a suporte numa declaração de política clara. Kemshall (1995, in Hawkins & Shohet, 2009)³ sugere que a referida política apresente:

1. a finalidade e função da supervisão;
2. o modo como a supervisão contribui para os objetivos gerais da atividade;
3. os níveis mínimos de conteúdo e procedimentos relativos à supervisão;
4. os requerimentos mínimos dos contratos de supervisão, incluindo frequência e marcação de agenda;
5. uma declaração de prática anti discriminatória;
6. o modo como a supervisão será registada e a situação das notas de supervisão;
7. uma declaração explícita da relação entre supervisão e avaliação;
8. os direitos e responsabilidades do supervisionado e do supervisor;
9. os métodos para resolver desentendimentos e/ou conflitos durante o processo;
10. o tipo de confidencialidade esperado e garantido;
11. uma declaração clara da forma como um 'fraco desempenho' será tratado e um 'bom desempenho' reconhecido (p: 214).

Com um percurso explícito de há mais de um século, em atividades que têm como foco o olhar sobre a ação humana, tem diversificado os seus campos de estudo aumentando, portanto, as áreas de implementação e conseqüente investigação. Surge, pois, com um sentido estratégico, reconhecendo-se-lhe a possibilidade de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus agentes.

É comum aceitar que, generalizada em várias e diferentes áreas, foi bem acolhida e fortemente operacionalizada na área clínica a partir da qual tem, lenta e paulatinamente, entrado na área da pedagogia, tendência que se representa na figura 4.

³ tradução livre

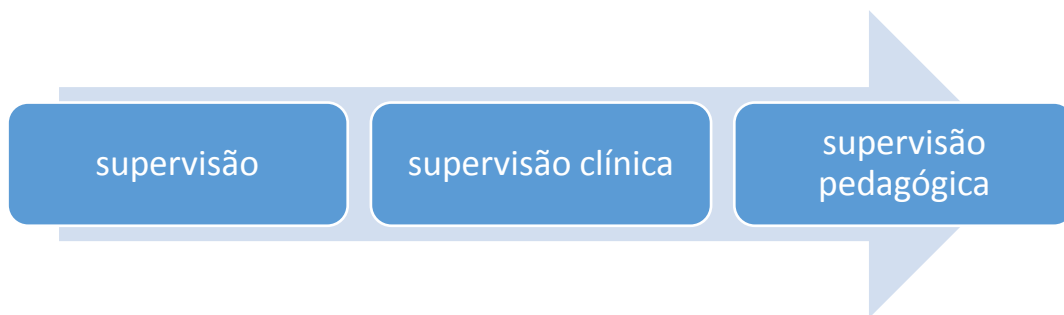


Figura 4 – Evolução para a supervisão pedagógica

Segundo Glathorn (1984) a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes - clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento direcionado e monitorização administrativa. Em todos estes campos, o supervisor pretende o desenvolvimento, o melhoramento ou aperfeiçoamento da pessoa como o objeto supervisionado no desempenho profissional.

Todas estas vertentes serão aplicáveis no campo da pedagogia, onde admitimos se ramifique pelas áreas direcionadas para o apoio personalizado docente e administrativo/organizativo no lado institucional. Elegemos o campo da pedagogia como centro do ponto seguinte, com a certeza de que «Supervisão» continua a ser uma das palavras longe de consenso semântico em muitas comunidades científicas. É um conceito polissémico, sobretudo, pela diversidade das linhas de abordagem e pela dificuldade na estabilização do seu foco de análise.

1.2. Supervisão na pedagogia

As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão aplicado à pedagogia substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares; mas é com a inspeção que as interferências têm sido mais frequentes. Portanto, estabelecer a diferença entre supervisão e inspeção tem sido a preocupação de muitos investigadores, como por exemplo Tyagi (2011, cit. Thakral, 2015) ao sugerir que a inspeção tem estado ligada à apreciação (ou avaliação) das escolas, professores e estudantes feita por inspetores enquanto a supervisão é uma atividade mais relacionada com a apreciação dos aspetos académicos da instituição visando a promoção (ou o reforço) das práticas de ensino e aprendizagem.

Thakral (2015, recordando Tyagi, 2011 e citando Bhatnagar & Aggarwal, 2006) indica a natureza e as características que distinguem a Supervisão moderna da tradicional Inspeção:

Supervisão moderna tem uma abordagem positiva – criativa e construtiva - enquanto inspeção é um processo de crítica e detecção de falhas.

Supervisão moderna é democrática na abordagem, enquanto inspeção tradicional é burocrática e autoritária.

Supervisão moderna focaliza-se na qualidade da gestão como um todo, enquanto a inspeção tradicional preocupa-se com inspeção da sala de aula e auditoria de contas.

Supervisão é participativa enquanto a inspeção tradicional tende a ser trabalho de ‘um homem só’.

Supervisão moderna tem um papel contínuo a desempenhar: estimular, coordenar e avaliar os esforços dos professores e dos estudantes, melhorar a situação do ensino e da aprendizagem. A inspeção, pelo contrário, é de curta duração.

Supervisão é um processo informal, ao contrário da inspeção que é formal e provoca medo.

Supervisão é científica na natureza; a abordagem arbitrária do inspetor é substituída pela abordagem prudente (ponderada) do supervisor.

Supervisão moderna coordena e integra, por natureza. Por outro lado, à inspeção tradicional faltam esforços de coordenação e integração.

Supervisão moderna utiliza uma variedade de dispositivos como seminários, visitas a turmas, a escolas, painel de inspeção e ferramentas científicas de avaliação para avaliar o progresso e a qualidade para encontrar medidas para a melhoria. Na Inspeção, por outro lado, visitas a escolas e turmas são entregues a um inspetor (pp. 81-82).

Moswela (2010) afirma que a supervisão intende ajudar os professores a promover o ensino assistindo-os diretamente, enquanto a inspeção tem como intuítos (ou alvos) verificar o cumprimento dos objetivos do currículo (no sentido do plano de estudos prescrito) pelo professor e em caso de falhas cuidar deles criticamente.

Rangel (2001:57) define três ações na supervisão em educação como “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o caráter inspetivo à prática supervisiva. A autora, provavelmente conhecedora da realidade brasileira, querera identificar a inspeção com a monitorização. Ou a inspeção, aqui, não terá a carga significativa de avaliação/repressão como comumente se supõe. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, entende-se a supervisão pedagógica com perspectiva mais aplicada ao professor já no desenvolvimento da sua carreira do que aplicada ao candidato a professor e tem um caráter mais fiscalizador ao nível administrativo e de aplicação das inovações (Alarcão & Tavares, 1987).

Roldão (2012) recorda,

Mosher e Purpel argumentam em favor de um conceito de supervisão que combine harmoniosamente as tradições do que designam por *supervisão científica* (centrada na melhoria do desempenho e dos resultados) e *supervisão democrática* (em que se valoriza o desenvolvimento profissional do professor e se acentua a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva) (p. 9).

A mesma autora associa no objeto da supervisão, o desempenho com o desenvolvimento profissional do professor. E, no âmbito da temática da profissionalidade docente, defende “a necessidade de pensar a supervisão como um dispositivo central permanente das escolas, no sentido de construir a proclamada melhoria do ensino e aprendizagem” (Idem:12).

Contudo, Mosher e Purpel (1972) referem que:

A dificuldade de definir supervisão no campo da educação também resulta, em grande parte, de problemas teóricos não resolvidos. Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar (...). As nossas teorias da aprendizagem são inadequadas, os critérios para medir a eficácia do ensino são imprecisos, e existe um profundo desacordo acerca de qual o conhecimento – isto é, o currículo – que é mais importante ensinar (...). Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos (p. 3).

É comum afirmar que a investigação sobre o ato de ensinar continua com muitas imprecisões, incluindo o seu significado e conteúdo. Se tal investigação pressupõe algumas operações com destaque para a observação e avaliação, questiona-se «o que» e «o como» se observa. As respostas ao «o que» vêm na formulação clara do objeto a observar e dos objetivos a atingir nessa observação. Tangem-se, portanto, os objetivos da supervisão pedagógica cuja rejeição tudo indica implicar, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros. Esta atitude gera e determina um foco de resistência poderoso, mesmo quando a supervisão não engloba a avaliação (Roldão, 2012).

A operação «avaliação» é responsável, em grande parte, pelas situações mais nebulosas no âmbito da supervisão, pelo que o conceito complica-se na sua definição mas sobretudo na sua assunção quando, de algum modo, integra a função de avaliar, como juízo que conduz a uma classificação. Reveste-se de particular importância a avaliação formativa do supervisor em detrimento da avaliação somativa.

Roldão (2012) escreve:

Não subsistem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que, em última análise pode significar despedimento ou emprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias e sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que se lhes diga o que devem ou não fazer, particularmente se há indícios de ameaça sob esse tipo de ajuda (p. 10).

A ameaça parece situar-se na possibilidade de apreciações ou julgamentos negativos, mais ainda quando estes se possam transformar em classificações indesejáveis e, provavelmente, demolidoras na carreira profissional.

Mas Roldão (Idem) acrescenta que são três as razões mais comuns para justificar a resistência à supervisão: (i) associação a funções de controlo; (ii) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado e (iii) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas.

A supervisão torna-se numa necessidade cada vez mais forte para compreender a qualidade do ensino que, naturalmente, terá uma relação direta com o acréscimo e transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes e do modo como eles exercem a sua função principal de ensinar na perspetiva da consecução da efetiva aprendizagem.

Mais uma vez se recorda Rodão (2012) quando escreve:

No contexto do exercício da profissão docente, nas escolas, a supervisão tem estado ausente do figurino da legislação que regula as escolas e a própria autonomia da organização. (...) referem-se funções de coordenação e orientação do trabalho docente dos pares, mas tal indicação não se objetiva em supervisão direta da ação de ensinar, sendo apropriada nas práticas como uma coordenação/orientação discursiva, por vezes burocrática, que, nalgumas situações de maior investimentos dos atores, é trabalhada por meio de análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos – mas permanece exterior à observação e análise da prática docente em aula (p. 15).

Este quadro tem estado, recentemente, em dissonância com pressões exercidas através dos relatórios de avaliação externa de escolas e do seu referencial que inclui, no domínio da prestação do serviço educativo, um indicador relativo ao «Acompanhamento e supervisão da prática letiva» o que leva algumas escolas a procurar evidenciar essa prática, mesmo que não seja exigida formalmente pela legislação.

Segundo Mosher e Purpel (1972:78-79), “o objetivo por excelência da supervisão [pedagógica] é a melhoria do ensino (...) Este é um redirecionamento essencial no sentido de desenvolver quer em professores principiantes quer em professores experientes, uma convicção e um valor: que ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de análise intelectual”.

Importa sublinhar este indicador ao longo da profissão de professor.

Entendemos que a supervisão tem sido objeto de estudo em muitos trabalhos realizados na comunidade científica portuguesa, mas não é visível na sua eficácia. Para Roldão (2012):

Pode assim questionar-se, perante a evidência recorrente da ausência de supervisão, no seu sentido clínico e formativo, na prática quotidiana de escolas e professores, até que ponto grande parte do escasso impacto que a formação dita contínua, conferente ou não

de grau, produzida em contexto, em centros de formação ou em sede de instituições universitárias e politécnicas, tem tido na melhoria da qualidade (Canhão, 2003; Roldão, 2003) se pode constituir como uma das variáveis cuja não ativação vem obstaculizando, de forma silenciosa mas persistente, a proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. E, contudo, esse dispositivo – a supervisão – transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas (p. 19).

Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012), o foco da supervisão apresenta-se tendencialmente em três clusters: (i) o cluster da inspeção; (ii) o cluster da profissionalidade pedagógica e (iii) o cluster da administração e regulação. A presente investigação centra-se no cluster da profissionalidade pedagógica, assumindo que o ato determinante desta profissão é o ensino.

A supervisão situa-se na apreciação e assistência aos professores para a melhoria no processo de ensinar e para o seu desenvolvimento profissional o que terá como consequência a aprendizagem dos alunos. Contudo, importa recordar que a função supervisiva ganha destaque e tem um formato próprio no apoio ao futuro professor (formando/estagiário), com base na sua inexperiência e desconhecimento da situação real. Entretanto está ausente na prática quotidiana das escolas e dos professores de tal modo que Alarcão e Tavares (2010) assumem que, no campo pedagógico em Portugal, a palavra «Supervisão» significa vulgarmente “orientação da prática pedagógica”.

Esta delimitação ajuda a compreender como se vem construindo a consolidação das representações da supervisão como apoio ao professor cujo saber ainda é limitado, aparentemente dispensando-a para o profissional em plena autonomia. Poderíamos designar esta visão como tributária de uma teoria de défice, em tudo distante de uma perspetiva de desenvolvimento profissional continuado (Marcelo, 2009, cit. Roldão, 2012:14).

A supervisão objetivada na ação de ensinar tem estado ausente do figurino da legislação que regula as escolas. Em situações com investimento de alguns atores, é trabalhada por meio de análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos. É (quase) sempre arredada a observação e análise da prática docente em aula.

A supervisão terá de ser encarada como um processo; a dificuldade maior estará em «como fazer supervisão», enquanto não se clarifiquem os campos da supervisão e os objetivos pretendidos. A supervisão poderá assumir uma função geradora de conhecimento e transformadora de atitudes, tornando-se suporte da melhoria do desempenho profissional.

É neste sentido que, tal como Roldão (2004:118), consideramos como “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, como inevitáveis e muito complexas, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional”.

A mudança exige percepção clara das suas finalidades e, em particular, das ações e processos que a envolvem e terá de ser acompanhada pela experiência assente na ação, reflexão e colaboração.

Já para E. Stones (1984) o objetivo principal da supervisão pedagógica, quando aplicada à formação inicial, é ensinar os professores a ensinar. Smyth (1984a) explora as virtualidades da supervisão clínica para a formação contínua de professores que assenta em três vetores: ação, reflexão e colaboração, com o acento na observação e reflexão do próprio ensino, e na colaboração e entajuda dos colegas. Reforcemos que o ensino, como função por excelência do professor, é o domínio sobre o qual a supervisão pode trabalhar como ação transformadora de comportamento e geradora de conhecimento, sustentando a melhoria do desempenho profissional.

Estas ideias, segundo Alarcão e Tavares (2010), assentam em dois mundos interligados: o mundo da relação entre ensino e aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e o mundo da relação entre o ensino e a aprendizagem que se estabelece entre o professor e os seus alunos. A ação do supervisor para com os supervisionados (professores) poderá ter objetivos comuns à ação do professor sobre os seus alunos mas os processos da primeira terão de ser diferentes tendo em conta que é uma relação mais próxima por isso mais dialogante e mais pessoal pois é uma relação entre adultos profissionais, relevando «análise de casos», «narrativas», «portefólios reflexivos» e «perguntas pedagógicas».

Senge (1994) apresenta a escola como uma organização aprendente e que assenta em cinco componentes: a liderança⁴ e o equilíbrio pessoal, (ii) a existência de modelos mentais, (iii) a visão partilhada, (iv) a aprendizagem em grupo e (v) o pensamento sistémico.

O supervisor surge, então, como um líder de comunidades de aprendentes. Destacando as palavras de Alarcão e Tavares (2010):

“Compete aos supervisores como líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais (...) Os supervisores devem ser intelectuais transformadores (expressão usada por Giroux em 1988)” p.149.

As tendências supervisivas têm de ser enquadradas no pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas atividades decorrem sem esquecer a complexa definição de conceitos como qualidade e excelência, que sendo objetivos visados

⁴ Importará recordar que, vulgarmente, designam-se como fontes de autoridade para o exercício da liderança a individual, a profissional e a moral.

pelo processo de supervisão podem ser entendidos de formas muito díspares e até conflitantes.

Na prática orientada (o *practicum*, segundo Schön) o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação. Mas a sua função inclui também a atenção à riqueza que pode brotar da consciência de terem cometido erros, de se necessitar de ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. No incentivo ao espírito de descoberta, reflexão e comprometimento (ou compromisso) tornam-se relevantes projetos de investigação-ação, sobretudo no âmbito da formação contínua de professores. O supervisor deverá contribuir para a realização pessoal do professor e para que sinta a sua felicidade na profissão, acentuando a importância do trabalho tanto na relação vertical como na relação horizontal.

Alarcão e Tavares (2010) apresentam:

a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas [e deverá ser presidida por três ideias]: (1) o professor é uma pessoa, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; (2) o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem e (3) o supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (p. 41).

Sá-Chaves (2002) refere um cenário integrador sobre o qual desenvolve o seu conceito de supervisão não *standard* o único que, na sua opinião, permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores. Trata-se nas palavras da autora de um modelo “algo inacabado e suscetível de auto regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (2002:161). Esta ideia parece ser reforçada por Alarcão & Tavares (2010) ao escreverem:

Mas o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico” no dizer de Giroux (1988) e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania ativamente vivida da profissão de professor” (p. 119).

Todo o significado atribuído à supervisão enquadra-se no contexto de mudança que é a marca de forte visibilidade das últimas décadas e ela continua configurando-se de diversos modos e com múltiplas formas apresentando-se por vezes abrupta em diferentes áreas da

sociedade incluindo, naturalmente, a educação. Entretanto, Sergiovanni e Starrat (2007) escreveram:

Expetativas e assunções acerca das escolas têm mudado tão significativamente que educação (escolarização) está sendo redefinida. Esta redefinição inclui novos entendimentos acerca das estruturas escolares, calendários (ou prazos), normas, responsabilidades, profissionalismo, ensino e aprendizagem, formação de professores, liderança e fontes de autoridade para o que é feito (p. xv).

Este sentido de mudança na educação encontrará a necessária sustentabilidade no currículo desde que seja entendido no cruzamento dos elementos na base do seu conceito: objetivos, conteúdos, processos e contextos. Dará, então, substância à supervisão pedagógica, tornando-se imprescindível a relação entre supervisão, ensino e aprendizagem. Nos EUA, a *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) tem colocado forte ênfase na supervisão e investigação reforçando a ligação da supervisão ao campo do desenvolvimento do currículo. A Educação poderá ser considerada a «ciência do adquirido» sendo as aquisições realizadas no âmbito do currículo ficarão, naturalmente, sujeitas à supervisão Tal exige que haja uma perspectiva concêntrica, como mostra a figura 5.

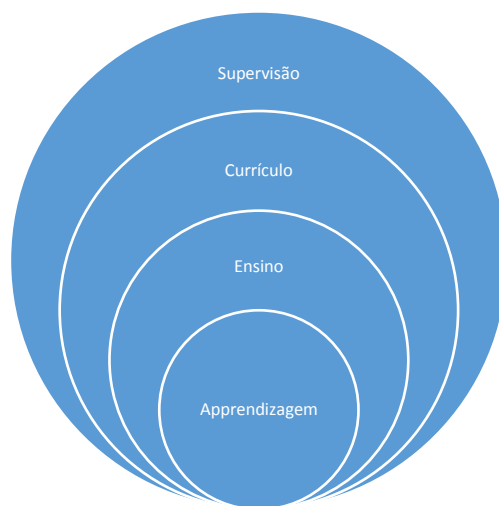


Figura 5 – Campo da supervisão

Não obstante, a supervisão do currículo que inclui o ensino e a aprendizagem reconhece a necessidade de conjugação com as funções de gestão, de liderança e de algum controle.

Na nossa perspectiva, a supervisão pedagógica pressupõe a assunção da profissionalidade docente com o objeto profissional no currículo como facto e com o alvo no currículo em ação e em interpeleção, no processo de ensino em contexto cujo objetivo último é a aprendizagem real, significativa e aplicativa.

Assumimos que a supervisão, como uma pedagogia desenvolvida (ou aplicada) frente a uma prática que vem após o conhecimento e a observação, assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática, no pressuposto de que a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina. As perspetivas de formação de natureza clínica, humanista e ecológica dão contributos associados à epistemologia da prática e à reflexividade.

A prática da supervisão aparece enquadrada por modelos que poderão existir *per se*, em separado, ou em cruzamento, conjugados; desenvolveremos este assunto no ponto 2.

Tendo como referência o quadro de desenvolvimento da educação e da formação, este estudo centraliza-se na supervisão do ensino. Tratando-se de um conceito com fortes potencialidades no campo da educação, importa ter presente que a cada interpretação de supervisão pedagógica subjaz determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia e política educativa, teorias e conceções de formação de professores e de escola.

Em educação, se atendermos a uma perspetiva diacrónica, todas as definições ligam a supervisão à orientação da prática pedagógica por alguém, desejavelmente mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2010), evidenciando o facto de a mesma ser fortemente determinada pela visão do supervisor. Cabe ao supervisor assumir uma postura “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2010:45).

A supervisão é, por vezes, relacionada com diligências de âmbito inspetivo ou, numa perspetiva restritiva, associada apenas à formação de futuros professores ou de professores em início de carreira (vertentes de estágio ou prática pedagógica) (Canário, Alves & Rolo, 2001).

Revisitemos em Gaspar, Seabra & Neves (2012) a referência à evolução e abrangência do conceito:

O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar [institucional]. Enquadra-se assim a supervisão numa escola [instituição] como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar (p.31).

2. Modelos de supervisão

Aceitamos que a supervisão será uma função profissionalmente assumida e imprescindível se surgir de conceitos clarificados e for enquadrada por modelos compreensivelmente explicativos. Neste sentido, convocamos e analisamos alguns desses modelos.

Começemos por uma referência ao significado e à utilidade do modelo em geral para, a seguir, o tomar aplicado à supervisão.

Nota-se algum consenso em torno da ideia de que um modelo é uma estrutura concetual, situada entre a explicação teórica e os dados empíricos, reconhecida como um instrumento de grande utilidade na investigação científica distinguindo-se pelo enfoque que releva e pelas funções que desempenha. Perante a multiplicidade de tipos de modelos que vão emergindo nos diversos campos de estudo, recordamos os quatro tipos apontados por Bravo (1985) com a designação de: representacional, interpretativo, analógico e inferencial (ou de inferência).

O modelo é representativo quando por meio dele os factos aparecem organizados dentro de estruturas mais complexas e proporcionam novas maneiras de conceber as hipóteses postuladas pela teoria. Dentro da estrutura teórica, o modelo pode desempenhar a função interpretativa, quer do cálculo simbólico, quer de qualquer outro fenómeno que careça dessa interpretação. Em certas ocasiões, no percurso da interpretação, é oferecida uma representação icónica à base de imagens visuais da realidade – assumindo a função analógica, a qual pode contribuir com regras de inferência base para evidenciar consequências donde derivam teorias científicas, empiricamente contrastáveis.

Cada tipo de modelos espelha, portanto, a diversidade de enfoques e metodologias possíveis, agregando-se para se constituírem em categorias que se distinguem pelo seu âmbito e seu significado.

Restringimo-nos ao apontamento de algumas dessas categorias, potenciais bases para a construção de modelos ao serviço da supervisão pedagógica. Indicamo-los na estrutura de um breve apontamento e tendo em conta o critério significativo num trajeto que vai do mais para o menos abrangente (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Sergiovanni e Starrat (2007) referem-se a fundamentos como aspetos estruturantes da supervisão pedagógica que identificam com o currículo, donde decorre o ensinar e aprender, com destaque para a avaliação e a emergência do desenvolvimento da liderança do professor, enquanto Glickman *et al.* (2010) apontam uma visão evolutiva da supervisão através de três paradigmas: (i) o paradigma convencional, (ii) o paradigma *congenial* e (iii) o paradigma colegial,

que contrasta com o convencional. Já Daresh (2006) distingue quatro perspectivas na supervisão: (i) inspeção; (ii) atividade científica; (iii) atividade de relações humanas e (iv) fonte de desenvolvimento pessoal. Para Alarcão (1999, in Santos *et al.*, 2008), quatro focos determinam o exercício e a análise da supervisão pedagógica: (i) formativo, (ii) operativo (proporciona melhor instrução), (iii) investigativo (promove a reflexão) e (iv) consultivo (orienta e aconselha). Em 2001, Rangel distinguia três campos de ação na supervisão: (i) pedagógico, (ii) administrativo e (iii) inspetivo, dando particular atenção ao pedagógico com as linhas reflexiva, ecológica e dialógica.

Em síntese, no quadro 2, registamos as categorias destacadas pelos autores referidos, ligando-as ao seu âmbito significativo e onde poderemos identificar o cerne para a base da formulação de modelos que resultam de uma evolução temporal e são marcados por diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Anunciam-se, assim, indicadores para a formulação de modelos de supervisão.

Quadro 2 - Categorias e âmbito do significado de supervisão

AUTORES	CATEGORIAS	ÂMBITO SIGNIFICATIVO da SUPERVISÃO
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender
		Currículo, como objeto de avaliação
		Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	Convencional
		Congenial
		Colegial
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção
		Atividade científica
		Relações humanas
		Desenvolvimento pessoal
Alarcão (1999, in Santos <i>et al.</i> , 2008)	Focos	Formativo
		Operativo
		Investigativo
		Consultivo
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico
		Administrativo
		Inspetivo (ou de Inspeção)

Adaptado de (Gaspar, Seabra & Neves, 2012)

Importará ter presente que no âmbito do significado da supervisão situa-se a gênese do modelo de supervisão o qual, com frequência, emerge do modelo de formação do profissional supervisionado, neste caso o profissional do ensino. Os modelos de supervisão pedagógica

estão, por vezes, radicados nos modelos de formação de professores, pois a supervisão pretende o aperfeiçoamento da função do professor, de modo a que atinja a excelência do ensino.

Assim, os paradigmas de formação poderão antecipar ou determinar a tipologia de modelos de supervisão pedagógica.

No termo da sua formação inicial, a autoridade do professor advém da sua experiência, do seu conhecimento na área profissional e das suas competências interpessoais. Características que exigirão desenvolvimento permanente o que apela ao papel do supervisor vulgarmente plasmado em modelos de supervisão.

A perspetiva dialógica da formação recebe influência de correntes do pensamento que valorizam conceções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Waite (1995) defende a supervisão dialógica, contextualizada. Mikhail Bakhtin admite que o *self* define os seus contornos no discurso com os outros, enfatizando que a ação supervisiva (numa supervisão situacional), recairá na análise dos contextos mais do que na análise do professor. Esta abordagem com base no diálogo e no contexto não se aproxima de uma conceção hierarquizada do supervisor na pretensão de corrigir a atuação do professor.

O espírito heurístico da investigação na formação profissional (ou, se quisermos, na aprendizagem do professor) faz sobressair diferentes variáveis no ensino (projetando-se na riqueza da aprendizagem conseguida). Flávia Vieira (1993:23) refere um modelo reflexivo ligado a expressões como “abordagem reflexiva” ou “prática reflexiva”, com três pressupostos: (i) a prática é geradora de teoria; (ii) o bom profissional é um ser reflexivo e (iii) um profissional autónomo forma seres autónomos.

O contributo da abordagem reflexiva para a hétéro visão e a auto visão é posto em evidência por Zeichner (1980, cit. Alarcão & Tavares, 2010), ao acentuar as dimensões ética e política dos professores, agentes sociais cuja formação baseia em quatro paradigmas: de tradição artesanal (reprodução); inquérito orientado (ou investigação orientada); comportamentalista e pessoalista (ou personalista).

Stones (1984) toma como um ponto de partida a ideia de que o professor é alguém que adquiriu uma competência geral a que se segue uma série de competências específicas subordinadas ao exercício profissional. Este autor encara a formação inicial psicopedagógica dos professores como passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação.

Schön (1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais do ensino, tendo Alarcão e Tavares (2010) afirmado:

Esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática. No cenário reflexivo o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os

estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre a ação e o pensamento (p. 35).

Repare-se no pressuposto linear da supervisão ao serviço da formação inicial de professores.

Algumas estratégias de supervisão emergem como mais adequadas ao paradigma reflexivo, tanto ao serviço da formação inicial como da formação contínua de professores.

“Schön (1987) identifica três [estratégias]: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada” (Alarcão & Tavares, 2010:36).

Segundo Schön (Idem), o supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação; esta última remete para uma dimensão metacognitiva que poderá atingir grande importância na hetero visão e na auto visão.

Mosher e Purpel (1972) identificam seis características que o supervisor deve manifestar (i) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; (ii) capacidade para analisar, dissecar e concetualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; (iii) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; (iv) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; (v) aptidões de relacionamento interpessoal; (vi) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Glickman (1985), no âmbito das aptidões de relação interpessoal, identifica dez atitudes: (i) prestar atenção; (ii) clarificar; (iii) encorajar; (iv) servir de espelho; (v) dar opinião; (vi) ajudar a encontrar soluções para os problemas; (vii) negociar; (viii) orientar; (ix) estabelecer critérios; (x) condicionar. Sugere que a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá recair num dos três seguintes: não-diretivo, diretivo e colaborativo. Estes elementos poderão, aliás, transformar-se em características de modelos.

Recordamos Alarcão e Sá-Chaves, em 1994, ao escreverem:

a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (p. 210).

Dussault (1970) identifica, quer na estrutura terapêutica rogeriana quer na estrutura da supervisão centrada na pessoa, três tipos de variáveis: de condições (o contexto), de processo e

de produto ou resultado (in Alarcão & Tavares, 2010:66), cujas raízes estão na variável identificada com a cultura. Surge, assim, uma interligação de variáveis representadas na figura 6.

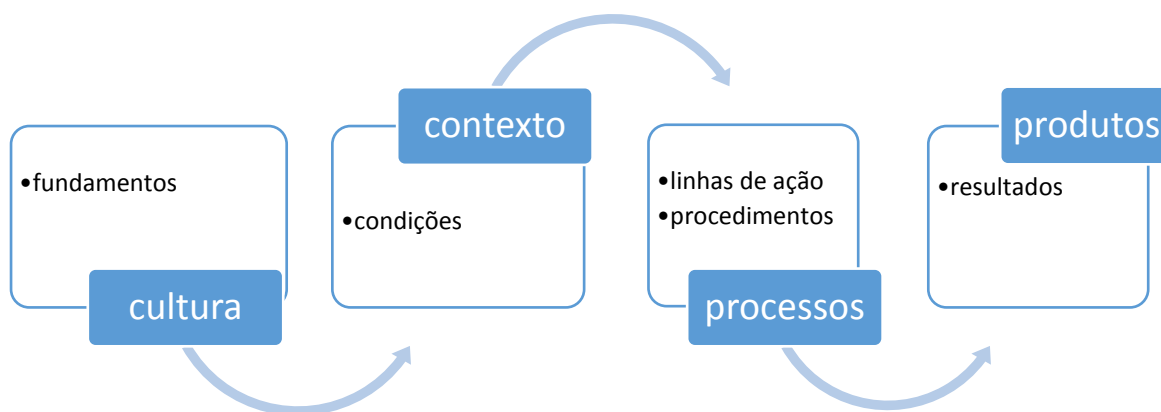


Figura 6 – Variáveis da supervisão

Com base na presença destas variáveis, no todo ou em parte, selecionámos algumas categorias de modelos mais comuns na literatura e registamo-los num curto apontamento.

1. Os modelos desenvolvimentistas ou para o desenvolvimento, segundo Stoltenber e Delworth (1987) exigem como ponto de partida o conhecimento de si próprio e do outro, para que, assentes na motivação, privilegiem a autonomia. O espectro do desenvolvimento coloca-se na capacidade do supervisionado resolver problemas e na capacidade de reflexão sobre o processo de supervisão tendo sempre em mira o seu objeto, ou seja, o ensino (Haynes, Corey, & Moulton, 2003). A atitude reflexiva será tanto mais coerente quanto mais elevado for o grau de conhecimento que o supervisionado tiver de si próprio e do meio e quanto mais consistente for a motivação mais forte será a autonomia. Depois, assumem a sequência de etapas progressivas que partem do noviço para o especialista. Na aproximação a estes modelos a chave é a identificação do estágio (ou patamar) do supervisionado e a capacidade de providenciar *feedback* e suporte apropriados (adequados) ao estágio atual, enquanto se prepara ou facilita a passagem ao estágio seguinte. Promovem o sentido da progressão e o processo interativo recorrendo à estrutura de andaime “scaffolding” (Zimmerman e Schunk, 2003), para encorajar o supervisionado a usar conhecimento e competências a fim de produzir nova aprendizagem. A descrição pode ser linear mas o processo não o será. Supervisão cognitiva-comportamental engloba técnicas de orientação teórica e utiliza

técnicas de observação cognitiva e comportamental do supervisionado e, sobretudo, do «cliente do supervisionado» – o aluno.

2. Os modelos com orientação específica abarcam naturezas diversas; assumindo perspectivas diferentes, ressaltamos as linhas rogeriana e comportamental. Na linha rogeriana, a supervisão é centrada na pessoa; o supervisor não é um especialista mas um colaborador, um conselheiro ou um consultor do supervisionado. O papel do supervisor é criar (providenciar) um ambiente no qual o supervisionado possa partilhar toda a sua experiência de trabalho com o cliente (o aluno). A relação supervisor/supervisionado releva a facilidade na efetiva aprendizagem e o crescimento na supervisão. Na linha comportamental, o foco está nas atitudes do professor com predominância da utilização de instrumentos padronizados que permitam ação, análise e *feedback* imediatos.

Os modelos de orientação específica, na supervisão pedagógica, receberam forte contributo dos modelos clínicos. A supervisão clínica põe o assento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas. Smyth (1984a, 1988), relevando o espírito de descoberta, a reflexão e o compromisso, destaca três vetores de sustentabilidade à supervisão na formação contínua de professores: ação, reflexão e colaboração. Para Alarcão e Tavares (2010),

Smyth (1984) apresenta-nos uma boa síntese das ideias-chave que levaram Goldhammer & Cogan a propor o modelo da supervisão clínica. Enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos standardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas (p. 118).

3. Os modelos integrativos recolhem contributos dos diferentes modelos, associando a epistemologia, o diálogo e a reflexividade. Há duas aproximações à integração: ecletismo técnico e integração teórica (Haynes, Corey & Moulton, 2003).

O ecletismo técnico é uma coleção de técnicas que diferentes escolas usam sem necessidade de integração ou posições teóricas. Integração teórica refere uma concetual ou teórica criação por detrás de uma mera combinação de técnicas. Tem por objetivo produzir um quadro concetual que sintetize o melhor de duas ou mais aproximações teóricas para produzir um resultado mais rico do que uma simples teoria” (p. 124)

4. Os modelos de aliança supervisora (ou de compromisso) atribuem três papéis ao supervisor: (i) normativo, com tarefas administrativas, (ii) formativo ou educativo com trabalho construído a partir das forças e das fraquezas dos supervisionados e (iii)

restaurador ou de suporte revendo e explorando casos apresentados pelos supervisionados.

5. Os modelos interativos assentam em princípios que pretendem sejam evidências, tais como (i) o processo de interação entre o supervisor e supervisionado é essencial e determina o resultado, (ii) toda a supervisão tem elementos comuns, (iii) a supervisão aceita dinâmicas e promove competências universais, (iv) a supervisão tem, em paralelo, outras relações de ajuda, (v) a relação de trabalho entre o supervisor e o supervisionado é fundamental pois é através dessa relação que o trabalho ocorre e se desenvolve.

Observemos, no quadro 3, uma síntese das categorias de modelos que selecionámos e sobre as quais registámos algumas das características com maior significado.

Quadro 3 – Síntese de modelos de supervisão

MODELO	FOCO	METODOLOGIA DOMINANTE
Desenvolvimentista	Autonomia responsável do indivíduo	Processo de auto conhecimento, identificação e desenvolvimento das características do eu
Orientação específica	Especificidade da análise	Análise interpretativa
<ul style="list-style-type: none"> • rogeriano 	pessoa (como um todo)	Reflexão/estudo de casos... a pessoa é o centro
<ul style="list-style-type: none"> • comportamental 	comportamento	Empírica (experiência)
<ul style="list-style-type: none"> • clínico 	ato profissional	Observação e colaboração
Integrativo	Integração funcional	Investigação-ação
De aliança (ou compromisso)	Funcionalidade	Exploração
Interativo	Interação	Comunicação

Segundo Hawkins e Shohet (2009), destacamos duas grandes matrizes que serão a raiz de modelos e terão, como produto, dois estilos de supervisão: (i) supervisão que presta atenção

diretamente à matriz supervisionado/cliente refletindo sobre os relatórios, notas escritas ou gravações das sessões do cliente e (ii) supervisão que presta atenção à matriz supervisionado /cliente através da identificação e compreensão do como é que o sistema está refletido nas experiências aqui-e-agora do processo de supervisão.

Cada um destes dois estilos principais de gestão do processo de supervisão pode ser subdividido em três categorias, dependendo do foco de atenção (supervisor, supervisionado e cliente). Isto dá-nos seis modos de supervisão mais um sétimo modo que centra-se no contexto mais amplo no qual a supervisão e o trabalho do cliente acontecem.

Os modos são (Idem):

- foco no cliente no que e no como ele se apresenta;
- exploração das estratégias e intervenções utilizadas pelo supervisor;
- exploração do relacionamento entre o cliente e o supervisor;
- foco no supervisor;
- foco no relacionamento de supervisão;
- foco do supervisor no seu próprio processo;
- foco nos contextos mais amplos em que o trabalho acontece (i) no contexto do cliente (ii) nas intervenções do supervisor no contexto da sua profissão e da organização institucional (iii) no contexto da relação supervisionado – cliente, (iv) no mundo mais amplo do supervisor; (v) no contexto da relação de supervisão e (vi) no contexto do supervisor (p. 98)

Já em 2000, Proctor and Inskipp (cit. Hawkins e Shohet, 2009) apresentaram uma classificação de modos de supervisão tendo em conta o papel dos líderes e dos participantes, distinguindo, então, quatro:

- (i) autoritário, onde o supervisor do grupo supervisiona um a um no grupo com os membros que procuram; (ii) participativa, onde todos são convidados a contribuir participando na supervisão; (iii) cooperativa, onde o facilitador assume a responsabilidade pela gestão dos limites do grupo mas deixa a supervisão para os membros do mesmo grupo; (iv) grupos de pares, onde todos os membros assumem a responsabilidade conjunta de tudo. (p. 156)

Alarcão e Tavares (2003, 2010) propõem nove cenários supervisivos que correspondem a práticas de supervisão por eles encontradas. Em cada uma delas há elementos a ressaltar e a convocar como base de modelos que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques:

- (i) o cenário da imitação artesanal – na relação direta e estreita de mestre e aprendiz, pretendendo socializar o professor de acordo com a imitação de modelos

tradicionais; (ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – que requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas; (iii) o cenário behaviorista/comportamentalista - de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objectivos, na responsabilidade e na individualização; (iv) o cenário clínico - a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação (v) o cenário psicopedagógico – assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a supervisão como uma forma de ensino; (vi) o cenário pessoalista – assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objetivos dos professores em formação; (vii) o cenário reflexivo - assente num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Schön, In. Alarcão & Tavares, 2010); (viii) o cenário ecológico - que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão, in Rangel, 2001, p.19) e (ix) o cenário dialógico – que realça a análise dos contextos, antes da do professor, e valorizando o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (idem, p. 19).

Estes cenários têm subjacentes diferentes concepções relativas a questões de formação, tais como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação. E, ainda, à importância e significado do papel do supervisor, do supervisionado e do observador.

Os mesmos autores (2010) afirmavam:

Em Portugal existe de momento uma diversidade de modelos de supervisão. Ao nível do pensamento teórico e da prática de formação em supervisão poderá até falar-se de uma indefinição conceptual do que é a supervisão, bem evidente na confusão que reina nos desenhos curriculares dos actuais cursos pós-graduados de especialização e de mestrado.

No que concerne à prática da supervisão e não obstante a diversidade, conhecem-se algumas práticas interessantes que perfilham uma filosofia socioconstrutivista, de base experiencial-reflexiva que alia a experiência, reflexão, confronto de ideias, acção e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que teórico e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa (p. 44).

E acrescentaram, igualmente em 2010:

Mas o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico” no dizer de Giroux (1988) e que acentua a dimensão ética e

política, ou a dimensão de cidadania ativamente vivida da profissão de professor (p. 119).

E Roldão, em 2012, registava:

No sistema educativo português a supervisão circunscreve-se, no plano da exigência normativa e das práticas existentes, ao acompanhamento dos professores estagiários ou futuros professores nos períodos de exercício de prática profissional supervisionada que integram a formação inicial ou, na legislação após 2008⁵, no designado período probatório que assinalaria o primeiro ano de exercício, com carácter de certificação da aceitação ou não do candidato a professor, acompanhado nesse ano por um mentor (supervisor) responsável pelo acompanhamento, orientação e avaliação deste professor principiante (pp: 13/14).

Entendemos que as alterações, neste campo, não tiveram qualquer expressão significativa na segunda década deste século.

Em síntese, no sistema português, a supervisão tem estado historicamente circunscrita (1) a situações de formação inicial ou de início da profissão, implicando o seu entendimento como um dispositivo adequado à formação ou apoio ao professor em formação ou principiante, inevitavelmente portador de um défice de experiência profissional ou (2) a situações (raras) de avaliação do desempenho, para fins de progressão.

Só com conhecimento sustentado se pode contrariar a tendência para uma cegueira cultural, profissional e institucional, colada a uma representação de escola e de ensino herdada de século XIX e crescentemente ineficaz. Só investigando o que se faz, como se faz, porque se faz dentro dos contextos de ensino, e gerando dispositivos de desenvolvimento, é que se pode começar a olhar o conhecimento profissional de um professor não como um saber fazer prático, nem uma capacidade sobretudo relacional e comunicativa recheada de uns quantos conteúdos programáticos, mas antes como um saber complexo, denso, compósito, eminentemente especializado, científico, analítico e teorizador, sustentado e mobilizado pelo exercício de uma prática complexa e cada vez mais singular (Rodão, 2007,2010; Nóvoa, 2009).

Torna-se evidente que muitas organizações enfrentaram dificuldades quando houve uma fenda entre a sua retórica (o que dizem) e a sua realidade (o que fazem).

Aceitamos a ideia transmitida por Alarcão e Tavares (2010) e que passamos a transcrever:

Partindo, por um lado, da hipótese de que os professores, para mudarem, têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das ações em que se envolvem e, por outro, da tese defendida por alguns autores de que os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas (Stenhouse, 1978) mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas (Berlak e Berlak, 1981; Little, 1982; Sprinthall e Sprinthall, 1980) (p. 121).

⁵ Ano da publicação do EDC.

Neste sentido, recordamos Hawkins e Shohet (2009) que defendem cursos de formação de supervisores em que se enquadrem substancialmente na experiência; tais cursos deverão ser dominados por uma componente forte de prática profissional supervisionada com a maior parte do tempo dedicado ao trabalho em conjunto, primeiro dando, recebendo e observando a supervisão e, em seguida, oferecendo *feedback* estruturado uns aos outros. Cada membro deverá ter a oportunidade de ser supervisor, supervisionado e observador.

Considerações finais

«Supervisão», como conceito polissémico, continua a manifestar dificuldade em estabilizar o seu foco de análise, caracterizando-se pela diversidade das linhas de abordagem que por vezes se afiguram contraditórias. A tendência mais forte determina o ato de ensinar como o foco privilegiado da supervisão pedagógica, ou seja, o seu primeiro objeto. Aceitando-se que a investigação sobre o ato de ensinar continua com muitas imprecisões, nomeadamente no que respeita ao seu significado e ao seu conteúdo, releva-se que tal investigação pressupõe observação, o que levanta duas questões: o que se observa? e como se observa?. As respostas a estas questões envolvem atenção especial às variáveis da supervisão destacadas como a cultura, o contexto, os processos e os produtos. E cada vez mais associa-se supervisão a desenvolvimento profissional e a cultura da aprendizagem.

O conceito de supervisão tem variantes ao sabor das diferenças culturais; assumindo-se como um processo enquadrador da formação, dá importância aos contextos e projeta-se na aprendizagem. No sentido mais genérico poderá definir-se como modo de observar, motivar, orientar e cooperar nas atividades desenvolvidas por outro(s) no ensino, promovendo o seu desenvolvimento. Aceitamo-la como um indicador de excelência em qualquer sociedade.

Tratando-se de um conceito com fortes potencialidades no campo da educação, importa ter presente que a cada interpretação de supervisão pedagógica subjaz determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia e política educativa, teorias e conceções de formação de professores e de escola.

A génese do modelo de supervisão emerge do modelo de formação do profissional supervisionado, neste caso o profissional do ensino. Os modelos de supervisão pedagógica têm, vulgarmente, a raiz nos modelos de formação de professores, pois a supervisão pretende o aperfeiçoamento da função do professor, visando a excelência do ensino.

Apresentámos cinco categorias de modelos: de desenvolvimento, de orientação específica que engloba três tipologias – rogeriana, comportamental e clínica -, de compromisso

(ou aliança) e de interação. A categoria modelos de orientação específica recebeu forte contributo dos modelos clínicos. A supervisão clínica põe o assento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas.

Evidenciamos um conjunto de ideias que emergem como postulados genéricos à temática desenvolvida neste capítulo.

- A supervisão necessita de ancorar o seu significado num conceito claro e numa explícita função. Perante a fluidez do conceito, cada contexto onde se pretenda aplicar a supervisão pedagógica deve primeiro esclarecer qual a natureza da supervisão que pretende estabelecer, com que fins, e por que processos, de forma clara e transparente para todos os intervenientes.
- A supervisão exige um suporte teórico em resultado de um ou mais modelos entrecruzados e com a possibilidade de configurarem matrizes.
- A supervisão apresenta-se segundo modos (ou processos), estilos e modelos.
- A supervisão é uma prática que assenta na responsabilidade, resulta da procura do melhor desempenho profissional e configura modos distintos: em pares, em equipa e em grupo.
- A supervisão pressupõe investigação e ação pelo entendimento profissional e assenta em princípios de qualidade e de exigência.

A supervisão desenvolve-se numa cultura de aprendizagem, com um foco de ação determinado dentro de um contexto e um enquadramento funcional legitimados.

Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003/2010 – 2.ª edição/reimpressão). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Bravo, M. P. C. (1985). *Los métodos de enseñanza – su influencia en el rendimiento escolar*. Valencia: Promolibro
- Dareesh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press.
- Dussault, G. (1970). *A Theory of Supervision on Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Elo16 – Avaliação do Desempenho Docente*, pp. 19-23.

- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2009). *Supervision in the helping professions*. London: McGraw-Hill.
- Leal A., & Henning, P. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9 (1), 251-266.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Liese, B. S., & Beck, J. S. (1997). Cognitive therapy supervision. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 114-133). New York: John Wiley & Sons.
- Littrell, J. M., Lee-Borden, N., & Lorenz, J. A. (1979). A developmental framework for counseling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 19, 119-136.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *EDUSER - Revista de educação, Supervisão pedagógica*, 2(1), 37- 51.
- Mearnes, D., Thornes, B., Lambers, E. & Warner, M. (2000). *Person-centered therapy today: New frontiers in theory and practice*. London: Sage.
- Models of Supervision ; a brief overview in <http://c.ymcdn.com/sites/www.naswoh.org/resource/resmgr/imported/Models%20of%20Supervision.pdf> acesso em 07.04.2015
- Moreira, M. (2010). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In. *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a Esperança na Educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga.
- Mosher, R., & Purpel, D. (1972). *A reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moswela, B. (2010) *Instructional Supervision in Botswana secondary schools (an investigation)*
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Prates, M. L., Aranha, Á., Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: revista de educação*, 2(1), 20-36.
- Rangel, M. (org.). (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas: Papyrus Editora.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspectivas em Educação*, 2, Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28.
- Ronnestad, M. H., & Skovolt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.
- Sá-Chaves, I. (2002a). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002b). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*, 4.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In. I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-95). Porto: Porto Editora.
- Sadalla, A.M.F. A., & Sá-chaves, I. (2008). Estratégias de intervenção nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal de docentes. *Comunicação apresentada no VII Seminário “Nuevas Regulaciones en America Latina”*, Buenos Aires, julho de 2008.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seabra, F., Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2011). *School Accountability in Portugal: Global and local influences on policies and practices*. Comunicação apresentada no First International Congress on Curriculum and Instruction. Anadolu University, 5 e 8 de outubro: Eskisehir, Turquia.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy *Teaching and Teacher Education*, 20, 489-504.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: McGraw-Hill.

- Smith, K. (2009). *A brief Summary of Supervision Models*
<http://www.marquette.edu/education/grad/documents/Brief-Summary-of-Supervision-Models.pdf> acesso em 07.04.2015
- Smyth, J. (1988). A "Critical" perspective for clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 136-156. Disponível em:
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988winter_smyth.pdf acesso em 22.01.2017
- Skovolt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester, England: Wiley.
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Thakral, S. (2015). The Historical Context of Modern Concept of Supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 6(1), 79-88 Disponível em:
<http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/The%20Historical%20Context%20of%20Modern%20Concept%20of%20Supervision%20NEW.pdf> acesso em 22.10.2016
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision*, 38, 23-33
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. S. (Eds.). (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**CAPÍTULO II – Processos de supervisão em contextos
educacionais e formativos**

Este capítulo inclui o trabalho realizado nos três eixos que suportaram esta investigação: a «supervisão na formação de professores», a «supervisão no ensino não formal» e a «supervisão no ensino online». Em todos era anunciada, de acordo com a sua conceção, uma vertente empírica forte. Contudo, o desenrolar da mesma investigação obrigou a algumas alterações impelidas pela dificuldade de ação na recolha de dados, pois a colaboração dos grupos eventualmente intervenientes nos processos de supervisão foi quase inexistente. Ressalva-se o eixo «supervisão na formação de professores» onde foi possível a colaboração de um grupo significativo de professores.

Os três eixos referidos dão título aos três pontos que estruturam este capítulo.

Eixo 1 – Supervisão na formação de professores

Integram este eixo duas componentes que destacamos pela importância do seu foco: a formação inicial e a formação contínua. Analisamos cada uma delas em separado, criando dois sub pontos. Registamos que neste eixo foi possível realizar investigação empírica, com maior significado na componente da formação contínua.

Respondemos a um dos objetivos do projeto, conhecer a *praxis* de supervisão no sistema de Educação em Portugal, no que respeita à formação de professores.

A dimensão da supervisão na formação de professores, necessária à afirmação da profissão docente, acontece ao nível da formação de futuros professores ou de professores em início de carreira, e, desejavelmente, também na respetiva formação contínua, ao longo das várias fases do exercício docente, representando um papel determinante no desenvolvimento profissional (e conseqüentemente pessoal) dos professores. Retomando Gaspar (2015:148), “Neste campo dos pressupostos, cresce em importância a validade do modelo da formação que prepara para o exercício da profissão docente (a formação inicial), assim como a linha da continuidade dessa formação (a formação contínua)”.

Para além de se tratar de um recurso adequado que pode concorrer de forma determinante para a promoção da qualidade do serviço prestado pela Escola, a supervisão contribui(rá) também para revitalizar a motivação do profissional, reforçando o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular e até a procura da inovação: “Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves 2012:30).

1. Supervisão na formação inicial de professores

O percurso da formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, em Portugal, deve ser entendido numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, nuclearmente reportada à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e à adesão do país à União Europeia. As mudanças respeitantes às políticas de formação de professores no país coincidem com profundas alterações sociais, económicas, científicas e tecnológicas, sendo possível verificar que concordam, na verdade, com uma agenda global (Dale, 2000).

Até à década de 70 do século XX, a formação inicial docente era entendida como um processo assegurado a nível institucional, que conferia o estatuto «profissional» ao docente. Localizada em momentos distintos relativamente à fase correspondente à formação científica e às primeiras experiências em práticas pedagógicas, cabia à Administração Pública certificar a qualificação dos diplomados. A partir da referida década, constatamos que coexistem, em Portugal, vários sistemas de formação, designadamente a formação inicial, contemplada nas licenciaturas dos ramos de formação educacional e nas licenciaturas em ensino, a par da profissionalização em exercício, cabendo às universidades competência profissionalizante para os níveis de ensino preparatório e secundário. Quanto à profissionalização em exercício, a tutela apresentava-a como fase do processo de formação permanente do docente, articulando a formação inicial e a contínua. Cabe aqui também uma referência incontornável aos efeitos da revolução de abril de 1974 e à consequente democratização do ensino - à altura, correspondente a uma inevitável massificação -, que trouxe para o ofício docentes que lecionavam sem qualquer título profissional. Remonta a esse tempo a pressão sindical, determinante para a profissionalização de todos os professores. De certo modo, no país, houve que qualificar em resultado da generalização do acesso ao ensino.

No final da década de 80 do século XX, a formação em serviço, com objetivos de atualização e aprofundamento ou de especialização, foi institucionalizada e a sua implementação universalizou-se, nos anos 90, em grande parte devido ao contributo do Fundo Social Europeu. Nessa altura, é comumente aceite que os docentes influenciam diretamente e de forma decisiva o desenvolvimento do modelo de educação adotado nos diversos países (Fernandes & Dias, 2010; Leite, 2009).

No final da década de noventa do século passado, foi implementada uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a profissão. Mais tarde, e associado à assinatura da Declaração de Bolonha (1999), ocorreu um segundo momento, no âmbito do Processo de Bolonha (2006) e

das inerentes exigências de reestruturação dos cursos, bem como da investigação e teorização em Educação e de imperativos das políticas educativas, assumidos por diferentes governos, que fez com que a formação de professores do ensino básico e secundário aconteça durante o 2.º ciclo da formação do ensino superior. Note-se que, a partir do ano 2000, ao contrário dos anos 70/80, o número de docentes que se qualificam tem sido muito superior ao número de vagas que, ano após ano, vão estando disponíveis (Esteves, 2015, 158). É no contexto destas últimas alterações que se situa o estudo aqui apresentado, o qual se detém no papel da supervisão na formação inicial dos professores.

Numa primeira parte, ao responder à necessidade de enquadrar a formação inicial docente, decidimos fazê-lo de acordo com três itens, começando com uma referência à profissão de professor, que tem subjacente a formação, com destaque para os seus princípios orientadores, os modelos mais comuns e os momentos mais usuais. Num segundo item, merece relevo a formação inicial em Portugal, com referência à legislação de suporte e aos contextos. O terceiro item refere a supervisão, com destaque para a figura (ou o perfil) do supervisor, os modos da supervisão e, finalmente, a exemplificação de orientações e do papel que a supervisão desempenha neste processo.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico, que consistiu na realização de um estudo de caso, realizado em profundidade, usando como técnica privilegiada de recolha de dados a entrevista semiestruturada (Yin, 1993, 1999 e 2005; Rodríguez, Flores & Jiménez 1999).

Convém salientar que os dados recolhidos se reportam a 2014/2015.

A – Enquadramento da investigação

A.1. Profissão de professor e respetiva formação

A sociedade atual, marcada pela rápida difusão do conhecimento, pelos enormes avanços tecnológicos, pela globalização, pluralismo cultural e mudanças constantes, em que os conhecimentos têm um prazo de validade e os cidadãos têm de desenvolver capacidades de inovação e empreendedorismo, exige aos sistemas educativos respostas adequadas em tempo útil com as adaptações necessárias.

É neste contexto que novas solicitações são colocadas ao professor que deverá estar preparado para desempenhar “papéis cada vez mais numerosos, complexos e exigentes (...) que não se esgotam na sala de aula, mas se estendem a toda a escola e à comunidade” (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002, p.5), exigindo-se-lhes, para além do domínio dos conhecimentos e conteúdos a fazer aprender, o repensar do papel que a educação desempenha no mundo contemporâneo, competências para diagnosticar, conceber e implementar projetos, lidar com

a diversidade e, numa perspetiva reflexiva e crítica, potenciar as capacidades de cada aluno, tendo ainda em consideração a multiplicidade de elementos que confluem nos espaços educativos.

Se a escola não pode “atrasar-se tanto como em épocas anteriores em incorporar os avanços e as particularidades contextuais na sua forma de fazer e de estar, porque se há algo realmente estável no mundo atual, é a mudança” (Casanova, 2007, p.5), esta mudança não poderá dissociar-se de processos contínuos de suporte ao nível da atualização e da introdução de conhecimento, reflexão e apropriação por parte dos profissionais, em contextos de formação. Então, “a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas.” (Escudero, 1992, p.57).

De facto, a educação envolve a aprendizagem que pressupõe o ensino enquadrado, no sistema educativo, pela profissionalidade do professor. Embora não seja possível medir exatamente qual o valor da variável “desempenho docente” para explicar ou compreender a aprendizagem e o sucesso dos alunos, alguns estudos exploratórios estimaram que ela representa, tendencialmente, a segunda causa ou até fator mais importante, só superada pela variável “bagagem cultural de que o aluno é portador”. Assim sendo, todo o investimento na melhoria dos desempenhos profissionais docentes é, porventura, mais importante do que outros investimentos com maior visibilidade no espaço social. (Esteves, 2015, p.156). Considerando que a qualidade das práticas pedagógicas influencia de forma determinante os resultados dos alunos, importa valorizar o reconhecimento da importância da formação inicial dos professores e, nessa sequência, a necessidade de refletir sobre a sua conceção e organização. Na realidade, do professor espera-se que ensine, mas como se prepara o docente para ensinar?

É esta formação que se torna o objeto destas páginas, na certeza de que, nos últimos anos, a formação deste profissional tem merecido particular atenção da sociedade pelo que, ao procurar a resposta para esta questão, decidimos estudar, nas suas grandes linhas, a formação que dá o primeiro suporte a estes profissionais.

A.2. Princípios orientadores da formação

Face ao rápido desenvolvimento do conhecimento e à constante transformação das profissões, cresce a exigência da melhoria da qualidade dos sistemas de educação com atenção

particular para aquele que ocupa o cerne das profissões que envolve. Repare-se em algumas das afirmações do Preâmbulo do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro: “estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Preâmbulo do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro) exige-se “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade” (idem). Essa qualificação encontra resposta na formação inicial, capaz de dotar o professor de competências que permitam alcançar ações mais eficazes e de qualidade no ensino.

No art.º 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo está contemplado que a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, cuja tarefa é, nos termos do artigo 33.º da mesma lei, proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função.”. Trata-se, pois, de um processo de profissionalização, mas também de socialização em que Valente (1999) destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores o desenvolvimento do professor como pessoa total, bem como das suas capacidades de se relacionar com os outros, convicta de que uma escola em mudança, consentânea com uma sociedade em constante mutação, depende do desenvolvimento da individualidade de cada um e da capacidade de relacionamento com os outros.

Neste sentido, a formação de professores, segundo Tejada Fernández (2009), constitui-se a partir de uma seleção de diferentes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e, de acordo com Estrela (2002), a formação é um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa para que desempenhe uma profissão. Já no entender de Alarcão (2001b), a formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências para a sua prática educativa e a partilha de percursos e processos com os outros. No entender de Roldão (2001), esta deve ser vista como uma construção social num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização.

Assim, face à prioridade política centrada na melhoria da qualidade do ensino, o leque de possibilidades de habilitações para a docência reduz-se exclusivamente à profissional, deixando de existir a própria e a suficiente que, nas décadas anteriores, constituíram também possibilidades de capacitação para o exercício da profissão, considerando-se que as mesmas garantiam “a melhoria da qualidade do ensino” (Preâmbulo do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Esta preocupação com a qualidade do ensino que se proporciona emerge lentamente, atestada por vários investigadores: “Slowly, teacher preparation methods are changing, as schools and universities realise that successful alternatives to traditional teacher preparation exist” (Lombardi, 2001, p.320), apesar das “(...) tipologias relacionadas com a temporalidade da formação que ilustram a sua dependência face a dimensões normativas acerca dos sistemas de formação e que evidenciam a escassez do espaço e valor atribuído à formação no desempenho profissional docente.” (Roldão, 2007, p. 50). Neste âmbito, Lombardi afirma ainda que “While most teacher education programmes remain wedded to the traditional triad preparation and supervisory model, increasing numbers investigate ways to turn out quality teachers in record numbers. Cooperation, coaching and collaboration, along with sharing of resources, strategies and best practices represent the changing face of teacher supervision and training” (2001, p. 320).

Em Portugal, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, visando “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República [DR], 38, I Série, 2007, p.1320), alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007- 2008, os domínios de habilitação do docente generalista que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-Escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico.

A partir da publicação do Decreto – lei nº 79/2014 de 14 de maio, e assumido como um modelo sequencial de formação, ao primeiro ciclo, a licenciatura assegura uma formação de base na área da docência e, ao segundo ciclo, o mestrado, assume-se como um complemento dessa formação, de forma a reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento que se visa preparar (Preâmbulo do Decreto – lei nº 79/2014 de 14 de maio).

Assim, para acederem ao 2.º ciclo de estudos, especialidade do grau de mestre em: Educação Pré –Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e

⁶ Lentamente, os métodos de preparação de professores estão a mudar, à medida que as escolas e as universidades percebem que existem alternativas de sucesso para a formação tradicional de professores.

⁷ Embora a maioria dos programas de educação de professores permaneçam ligados ao modelo tradicional de preparação e supervisão, vários estudos investigam maneiras de garantir a qualidade na formação de professores. A cooperação, o *coaching* e a colaboração, juntamente com a partilha de recursos, estratégias e práticas, representam a face em mudança da supervisão e formação de professores.

Geografia de Portugal no 2.º Ciclo e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os candidatos a professores deverão ter concluído com sucesso a Licenciatura em Educação Básica de 180 créditos, distribuídos pelas componentes de: a) Área de docência b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional do Ensino Básico. Relativamente à candidatura às Especialidades do grau de mestre em: Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico; Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico; Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e às diferentes especialidades do grau de mestre nas disciplinas do 3.º ciclo e secundário, constitui-se como condição prévia terem obtido 75% dos créditos de formação fixados para a respetiva especialidade, incidindo sobre as áreas disciplinares que pretendem lecionar. Desta análise releva o facto que alguns mestrados são precedidos de uma licenciatura que integra formação científica, pedagógico-didática e de iniciação à prática profissional, o que não se verifica noutros mestrados em que a primeira etapa de formação incide sobre conteúdos de carácter científico.

Relativamente à estrutura curricular dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas diferentes especialidades, cujos créditos podem oscilar entre 90 e 120, esta apresenta as mesmas componentes para todas as especialidades: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

Em torno dos modelos (ou componentes estruturantes) e dos momentos de formação

Assumindo o modelo “como instrumento válido, tanto para o desenvolvimento do ensino como para a fundamentação científica do mesmo...” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, p.32) para ensinar e aprender é necessário ter em “conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita como válido” (Garcia, 1999, p. 77). No entanto, existe a certeza que, cada vez mais, a consciência das diferentes dimensões da formação docente impõe uma abordagem baseada na conjugação da ação com a reflexão: “ (...) realistic teacher education is based on an alternation between action and reflection.” (Korthagen, 2011, p.39), perspetivando-se o professor como um investigador ou como um prático reflexivo, capaz de mobilizar os conhecimentos prévios para desenvolver as suas atividades, construir e reconstruir conhecimento prático.

Segundo Schon (1992) a formação exige quatro processos distintos que se completam entre si:

- (i) o conhecimento na ação;

- (ii) a reflexão na ação;
- (iii) a reflexão sobre a ação;
- (iv) a reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, é a componente inteligente que orienta toda a atividade humana. A reflexão na ação, que se realiza no decorrer da mesma, refere-se ao processo de pensamento. A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação fazem referência aos processos de pensamento que ocorrem numa perspectiva retrospectiva sobre uma situação problemática. Estas dimensões poderão sustentar modelos de formação com um apontamento para os mais comuns.

Para Formosinho (1986) o modelo integrado é o que, de forma mais adequada, articula a componente teórica com a componente prática do processo formativo. Para além deste modelo, este autor conceptualiza mais três modelos de formação de professores:

- (i) o modelo empiricista, que enfatiza a componente prática como a mais importante;
- (ii) o modelo teorista, que privilegia a componente teórica na formação;
- (iii) o modelo compartimentado, que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática.

Lasley & Payne (1991), citados em Garcia 1999), tendo em consideração o conhecimento, referem a existência de três modelos de currículo na formação de professores:

- (i) integrado,
- (ii) colaborativo;
- (iii) segmentado.

O primeiro caracteriza-se pela “ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas interdisciplinares” (Garcia, 1999, p. 77); o segundo, em que embora o currículo apareça segmentado em cursos específicos de disciplinas, as suas partes estão inter-relacionadas, realizando-se a integração em temas concretos. Finalmente o currículo segmentado é constituído por “cursos pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos” (idem, p.78). De acordo com o autor, o padrão da formação dos professores procura assentar numa preparação científica, técnica, pedagógica e mobilizadora de conhecimentos e competências nos contextos específicos partindo de uma perspectiva reflexiva institucionalizada.

Mesquita (2011) reforça a ideia de que a dimensão profissional, pessoal e social do docente é indissociável do processo que implica um compromisso com a prática reflexiva, ela própria construtora das estratégias adequadas em cada contexto.

A necessidade de resposta da escola às exigências da sociedade contemporânea, marcada por uma permanente mudança, tornou a profissão docente cada vez mais complexa, com novas exigências ao nível da formação. Uma formação que capacite os professores para as novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais.

Entendendo-se a formação como um processo, Garcia (1999) salienta o carácter de evolução que o conceito contém, em que a formação inicial enquanto “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18) se constitui como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009), de forma contínua e sistemática (Garcia, 1999), ao longo da carreira docente.

Neste processo formativo (Katz, 2013) questiona-se: o que devem os futuros professores aprender? Quando devem aprender? Como devem aprender? A resposta a estas questões poderá determinar o modelo de formação a assumir, embora não haja “nenhum modelo de formação que, por si só dê conta da multidimensionalidade e multifuncionalidade do ensino e da formação. E por isso, os programas de formação contemplam habitualmente dois ou mais modelos” (Estrela, 2002, p. 26).

Garcia (1999) assinala como pilar para se compreender o processo de formação inicial e contínua, em situações formais de aprendizagem, a necessidade de se analisar os estilos de aprendizagem dos professores, sendo importante “reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (Tiezzi 1992, cit. em Garcia, 1999, p.50). Salienta ainda que em situações formais de aprendizagem podem ser proporcionadas “diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidade e autonomia dos adultos”, o que determina uma situação fortemente controlada pelo formador face à ausência de competência e conhecimento por parte dos professores ou situações de aprendizagem em que são os próprios adultos possuidores de conhecimentos, experiência e motivação, que dirigem a formação.

Ainda no que diz respeito ao percurso formativo dos professores, Garcia (1999) assinala a importância de que se tenha em consideração as diferentes “etapas do desenvolvimento cognitivo” que se centram nos “aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa do desenvolvimento” (Garcia, 1999, p.57) e que “descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências” (idem).

Assim, com base nas três etapas de Desenvolvimento Concetual de Hunt, o autor distingue três etapas:

- a primeira marcada por um nível concetual “concreto, ligado à ação, com necessidade de controlo das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores” (Garcia, 1999, p.59), associando-se à situação dos professores que se iniciam na profissão (Marcelo, cit. Garcia,1999, p.59);
- a segunda etapa caracterizada por uma maior capacidade de abstração, em que o professor é capaz de diferenciar factos, opiniões e teorias e em que é capaz de resolver os seus problemas tendo por base um raciocínio indutivo ou dedutivo;
- a terceira etapa que corresponde a um elevado nível de “desenvolvimento concetual, abstração, simbolização e capacidade de resolução de problemas” (Garcia,1999, p.59).

Estes pressupostos podem determinar o papel do estudante no seu processo formativo. Estrela (2002), tendo em conta o lugar que o formando ocupa no processo de formação, divide os modelos de formação de professores em três grupos que concebem o futuro professor/professor como:

- (i) objeto da sua formação;
- (ii) sujeito ativo da sua formação;
- (iii) sujeito e objeto da formação.

Integram-se no primeiro grupo os modelos de formação que remetem para uma “imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever.” (Estrela, 2002, p.22): os modelos em que toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente; o modelo académico que parte do princípio de que “basta saber para saber ensinar” (Estrela,2002, p.20) e que tem como base a transmissão de conhecimentos científicos, culturais, dotando os formandos de uma formação especializada, centrada no domínio dos conceitos das diferentes áreas de ensino e os programas de formação de professores construídos a partir da denominada por Garcia (1999) como “orientação tecnológica”.

O segundo grupo integra os modelos de formação de professores “que têm de comum a centralidade que conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional.” (Estrela, 2002, p.22). Tendo por objetivo ajudar o professor a tornar-se eficaz, tal só é possível, segundo Estrela (2002), se ele tiver uma visão positiva de si próprio, sentindo-se seguro e aceite. São modelos que seguem a orientação designada por Garcia (1999) como personalista que “ênfatiza o carácter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares na aproximação e perceção do fenómeno educativo” (Garcia,1999, p.37). Neste programa não se trata de ensinar, de forma homogénea, o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação (Garcia,1999), pelo que o currículo destes programas é um currículo aberto, que vai sendo construído à medida das necessidades de cada formando e em que “os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática” (Garcia, 1999, p.38). Integram-se neste grupo o “modelo de treino de competências de comunicação interpessoal”, construído a partir da teoria da personalidade de Rogers e os modelos de formação que têm por base uma conceção desenvolvimentista que remetem para ciclos de vida ou para ciclos da vida profissional, ou tentam articular todas estas dimensões. Na perspetiva de Estrela (2002), estes modelos centrados no percurso “comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo” (p.24), sendo importante a autonomia do professor no processo de construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Finalmente, os modelos que entendem o professor como sujeito e objeto de formação, na análise e orientados para a pesquisa que defendem a importância de se desenvolver no professor uma atitude crítica sobre o ensino e as suas práticas, capaz de, no confronto entre a teoria e a prática, assumir uma postura de questionamento que lhe permite uma tomada de consciência crítica perante a realidade e a identificação e construção de alternativas que originem mudanças. Enquanto modelos centrados na análise e na pesquisa, esta “formação poderá contribuir para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores.” (Estrela, 2002, p.24)

B – Formação inicial em Portugal

Desde o início dos anos 70 até à década de 90, a formação inicial de professores desenvolvia-se, num primeiro momento, nas instituições do ensino superior onde os candidatos a professores obtinham conhecimentos na área onde futuramente exerceriam a docência e num

segundo momento, que não era necessariamente sequencial, acediam à formação pedagógico-didática da responsabilidade do Ministério da Educação (ME) que escolhia as escolas onde funcionavam os estágios e convidava os professores orientadores. A partir dessa data coube às instituições do ensino superior proporcionar a formação específica da área do saber científico e a formação pedagógico-didática.

No princípio dos anos 70, com exceção dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e dos professores da área curricular de educação física que tinham uma formação inicial específica para a docência, adquirida em escolas vocacionadas para o efeito, todos os docentes eram inicialmente detentores de uma habilitação académica obtida no ensino superior, através dos saberes disciplinares relacionados com a área científica de exercício da docência. Após vários anos a lecionar era-lhes facultado o acesso a uma formação no domínio pedagógico-didático, através de um estágio profissionalizante, da responsabilidade das escolas básicas e secundárias, sob a tutela do Ministério de Educação.

Esta situação é alterada em finais dos anos 80, quando a formação inicial de professores passa a ser da responsabilidade integral das instituições do ensino superior e a partir das alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, através da Lei nº115/97 de 19 de setembro que determina que “os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino.” (art.º n.º 31, n.º 1). Face a esta nova legislação compete ao ensino superior qualificar para a docência em todos os níveis e áreas de ensino: o ensino superior universitário para a docência de qualquer nível e área de ensino e o ensino superior politécnico, através das Escolas Superiores de Educação, para a docência na educação pré-escolar e para o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Básico.

Os cursos que conferem uma qualificação profissional para a docência proporcionados por estas instituições apresentavam diferenças relativas à duração (entre 4 e 6 anos) e na forma como estavam distribuídas na organização curricular as disciplinas científicas de uma dada especialidade e as disciplinas científicas de natureza educacional, o que lhes conferia a qualificação de “modelo sequencial” ou “modelo integrado”. No “modelo sequencial”, a formação educacional tinha lugar depois de uma formação numa determinada especialidade científica relativa aos conteúdos que o futuro professor iria ensinar, enquanto no “modelo integrado” se associava e articulava, ao longo do curso, os saberes de carácter científico e os saberes educacionais, associando-se a teoria e a prática.

Recentemente, no quadro do Processo de Bolonha, o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, determina que a habilitação para a docência passa pela realização de provas de mestrado. A formação de educadores e professores passa a concretizar-se em dois ciclos de estudos: um primeiro ciclo ao nível da licenciatura e um segundo ao nível do mestrado, que dá acesso a diferentes vias em termos formativos - Educação de Infância; Professor do 1.º ciclo; Educador de Infância e professor do 1.º ciclo; professor do 1.º ciclo e do 2.º ciclo e professores em domínios específicos do terceiro ciclo e secundário.

A estrutura organizativa da formação inicial de professores desenvolve-se conjugando uma dimensão teórica com uma dimensão prática. A primeira ao nível de uma instituição do ensino superior e a dimensão prática em estabelecimentos de educação e ensino, onde os professores desenvolverão a sua prática supervisionada, integrando-se os futuros docentes nas organizações em que futuramente irão exercer a sua atividade profissional.

A dimensão teórica passa por proporcionar ao estudante, futuro professor, o conhecimento dos conteúdos relacionados diretamente com a matéria a ser ensinada, sendo considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação. Este conhecimento dos conteúdos, na perspetiva de Garcia (1999), poderá ser dividido na componente do conhecimento substantivo e na componente do conhecimento sintático, referindo-se a primeira ao conjunto de conceitos, princípios e teorias da disciplina e a segunda à dinâmica seguida, aos obstáculos epistemológicos, às características essenciais nas metodologias e procedimentos utilizados.

É ainda no contexto académico que se desenvolve o que Garcia (1999) designa como o conhecimento psicopedagógico e o conhecimento didático do conteúdo, no sentido de proporcionar a estes futuros professores um conjunto de referências teóricas para a preparação da sua prática letiva e para analisar e refletir sobre a mesma.

Seguindo um modelo sequencial, após esta preparação teórica, os futuros professores iniciam a sua prática profissional concebida “numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” e “numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (art.º 11º do Dec. lei nº 79/2014), proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação dentro e fora da sala de aula, bem como a observação e colaboração em situações de educação e ensino, procurando assegurar “diferentes dimensões da prática docente: dimensão organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional”, tal como refere Zeichner, 1992 cit. em Garcia, 1999, p. 102).

B.1. Enquadramento legal da formação inicial

Morgado (2014, p.1) esclarece que:

A tentativa de adoção de um novo paradigma formativo, através do denominado Processo de Bolonha, encontrou na formação de professores uma via propícia para a sua implementação, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua. No primeiro caso, e de acordo com as orientações impostas pela Declaração de Bolonha, o quadro legislativo da formação inicial de professores foi profundamente alterado, com consequências diretas na organização dos cursos de formação.

Com efeito, na sequência da implementação dos princípios da Declaração de Bolonha e da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicado um conjunto de legislação que enquadra o atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência definido no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Neste processo legislativo foi determinante a publicação do Decreto -lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado e republicado pelo Decreto -lei n.º 115/2013, de 7 de agosto e Decreto-lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, que procede “à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”, passando-se de “um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (...) onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Esta regulamentação dos graus académicos passa pela organização do ensino superior em três ciclos, tal como tinha ficado consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. O 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado tem entre 180 e 240 créditos e uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos; o 2.º ciclo que confere o grau de mestre tem entre 90 e 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos e finalmente o 3º ciclo que confere o grau de doutor.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas operados pelo Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, em fevereiro de 2007 é publicado o Decreto-lei n.º 43/2007, que aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência.

Com esta nova legislação, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, associada a uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e o nível académico requerido para a docência que passa a ser de mestrado, num “esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007).

Este novo modelo sequencial organiza-se em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, com um total de 180 créditos, e a obtenção do grau de mestre correspondente a um 2.º ciclo de estudos, com um total de créditos que pode variar entre 60 (no caso da especialidade do grau de mestre da Educação Pré-Escolar e da especialidade do grau de mestre do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) e um intervalo que se pode situar entre os 90 e os 120 créditos nas restantes especialidades previstas pelo diploma, distribuídas pelas seguintes componentes de formação:

- i) Formação educacional geral;
- ii) Didáticas específicas;
- iii) Prática de ensino supervisionada;
- iv) Formação na área de docência.

No sentido de complementar esta legislação, em 2014, foi publicado o Decreto-lei n.º 79/2014, com a intencionalidade de reforçar a qualificação dos educadores e professores “designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Preâmbulo Decreto-lei n.º 79/2014). Assim, esta legislação, mantendo 180 créditos no 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, altera a distribuição dos créditos pelas diferentes componentes, com um reforço na formação na área da docência, com a exigência de um mínimo de 125 créditos.

Quadro 4 – Estrutura curricular do 1.º ciclo de Estudos

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DECRETO-LEI N.º 43/2007	DECRETO-LEI Nº 79/2014
FORMAÇÃO EDUCACIONAL GERAL	15 a 20 créditos	mínimo de 15 créditos
DIDÁTICAS ESPECÍFICAS	15 a 20 créditos	mínimo de 15 créditos
INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL	15 a 20 créditos	mínimo de 15 créditos
FORMAÇÃO NA ÁREA DE DOCÊNCIA	120 a 135 créditos	mínimo de 125 créditos

No entanto, as alterações mais significativas constatarem-se na estrutura curricular do 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de mestre, com a passagem do mestrado em Educação Pré-Escolar e a especialidade do 1.º ciclo do Ensino Básico para três semestres, passando de 60

para 90 créditos. O mestrado na especialidade de Educação Pré-escolar e 1.º ciclo vê também aumentada a sua duração de três para quatro semestres, num total de 120 créditos, sendo fixada em quatro semestres a duração dos restantes mestrados.

B.2. Supervisão na formação inicial

De acordo com o art.º 11.º do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a iniciação à prática profissional, concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos”, integra a observação e a colaboração em situações de educação e ensino, a prática de ensino supervisionada na sala de aula, na escola, devendo “proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação” e promover “uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”, correspondendo a prática supervisionada ao estágio de natureza profissional referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-leis n.º 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto. Trata-se, como refere Formosinho, de uma “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (2009, p.98).

Esteves et al. (2014, p.30) defendem que “a pedra angular da formação deveria ser a prática profissional, não por advogarmos uma conceção praticista da profissão, mas por pensarmos que deveria ser em torno do ideal de uma prática docente de elevada qualidade que todas as restantes componentes da formação deveriam constelar-se.” Gaspar (2015, p.148) clarifica que “neste campo dos pressupostos, cresce em importância a validade do modelo da formação que prepara para o exercício da profissão docente (a formação inicial), assim como a linha da continuidade dessa formação (a formação contínua)”. Na verdade, “não se pode pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (Lopes e Silva, 2010, p.106).

O Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007) clarifica que, nos processos de formação inicial de educadores e professores, se valoriza a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”, numa mobilização das áreas do saber pedagógico, do saber-fazer e

de saber porquê (Garcia, 1999). A área da prática supervisionada é valorizada, atribuindo a esta componente de formação uma representatividade que poderá oscilar entre 40% e 50% nas diferentes especialidades.

No entanto, e apesar de no Preâmbulo Decreto- lei n.º 79/2014 se associar o aumento da duração dos ciclos de estudo a um reforço da qualificação dos educadores e professores “designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional “ (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 79/2014), pela leitura do articulado desta legislação podemos concluir que a representatividade da prática supervisionada passa a oscilar entre 35% e 43% no conjunto das diferentes especialidades.

A avaliação da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada é objeto de um relatório final, defendido em ato público, e do qual depende também a obtenção do grau de mestre, assumindo na sua avaliação “um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.” (Preâmbulo Decreto-lei n.º 43/2007), pelo que a aprovação nesta unidade depende “do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente” (Ponto 3, art.º 24.º do Dec.- Lei 79/2014 de 14 de maio).

Figura(s) do(s) supervisor(es)

O desenvolvimento da prática supervisionada exige, segundo a legislação atual, a presença do orientador cooperante, que acompanha também os formandos noutras atividades de desenvolvimento curricular ou organizacional fora da sala de aula.

Estes professores cooperantes, que colaboram na formação como orientadores, “são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante” (artigo 23.º do Decreto-lei n.º 79/2014).

O mesmo diploma define os dois requisitos que, cumulativamente, estes orientadores cooperantes devem preencher: “a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar; b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos” (Decreto-lei n.º 79/2014, Artigo 23.º).

O ponto 4 do mesmo artigo clarifica o que devem ser a formação e experiência adequadas, sendo a primeira entendida como uma “formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica” e a segunda como experiência profissional de supervisão.

Desta forma, no contexto da formação inicial, releva o entendimento da supervisão como um “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” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16), um processo em que um professor mais experiente “orienta, em contexto escolar, um candidato a professor na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente numa sala de aula e numa escola, apoia a sua iniciação ao exercício pleno da profissão docente e ao início do seu desenvolvimento profissional, numa perspetiva ao longo da vida” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.44).

A esta função de orientação associada à supervisão acresce, neste quadro legislativo, uma função de avaliação de desempenho, da responsabilidade do docente do estabelecimento do ensino superior responsável pela unidade curricular, depois de ponderada a informação do orientador cooperante e do respetivo coordenador de departamento curricular da escola cooperante.

Modos de supervisão

O conceito de supervisão sofreu, ao longo dos anos, um processo evolutivo. Se inicialmente estava associado à formação inicial dos futuros professores, atualmente fala-se em “prática do ensino supervisionada” (Alarcão, 2007, p.120), expressão associada aos cursos orientados para a docência, mas também à formação contínua.

A este processo evolutivo do próprio conceito de supervisão pedagógica associa-se um conjunto de práticas de supervisão que Alarcão e Tavares (2003, 2010) agrupam em nove cenários: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e cenário dialógico, os quais “não se excluem mutuamente; pelo contrário, interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.41), sendo concetualizações teóricas complementares que coexistem com frequência, mas que se situam mais no campo virtual do que real (idem). Este sentido de não compartimentação estanque e de que todos os modelos têm potencialidades é assinalada também por Sergiovanni e Starrat, 1993, citado em Tracy, 2002, quando referem:

os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos

servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas (p. 26).

Orientação e supervisão

No contexto da formação inicial, a supervisão parece destacar-se como um processo em que o docente mais experiente apoia a iniciação da prática do professor em formação, numa perspetiva de orientação. A ação do orientador procura de forma experiencial, acompanhar os primeiros passos do novo professor na escola e na sala de aula. A orientação prende-se exclusivamente com o desenvolvimento profissional, bem como com a difusão das inovações que ocorrem ao nível das profissões, motivo pelo qual se considera que a orientação é apenas uma parte da supervisão (Trindade, 2007, p. 84). O quadro apresentado por Alarcão & Tavares (1987) considera a existência de sete tipos de orientação: Tipo Artesão; Tipo Descoberta guiada; Tipo Neopositivista (comportamental); Tipo Clínico ou Prático; Tipo Psicopedagógico; Tipo Personalista e Tipo Processo Integrador Complexo. Este último dá especial atenção ao formando como pessoa, considerado um adulto e um aprendiz e, por sua vez, o orientador como um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do formando.

A orientação das práticas pedagógicas tem como finalidades facilitar o desenvolvimento profissional e promover a melhoria da qualidade dos desempenhos e conseqüentemente a qualidade do sistema de formação.

C – Estudo empírico

C.1. Opções Metodológicas

Este estudo situa-se numa perspetiva metodológica qualitativa. Pretende-se, nesta investigação, compreender as “intencões e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2009, p. 66). Trata-se de um estudo de caso, que segundo Yin (1988), referenciado por Carmo e Ferreira (1998, p. 216), é a estratégia eleita quando se procura investigar um fenómeno atual no seu contexto e o objetivo do investigador consiste na obtenção de resposta para as questões “como” ou “porquê”, não possuindo esta forma de controlar os acontecimentos.

Uma vez que pretendemos fazer a exploração de informação rica e diversificada, o estudo assumiu contornos descritivos e exploratórios do fenómeno a investigar. Este está inserido no seu contexto natural e é visto na perspetiva dos sujeitos da investigação. Esta decisão foi

reforçada pela dificuldade de separar os fenómenos observados, das condições contextuais em que ocorreram.

Face ao exposto, conclui-se que, com esta investigação, não se pretendeu extrapolar os resultados obtidos, pelo que a nossa “preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 66). A investigação qualitativa privilegia as amostras do tipo intencional, não estatístico: não se pretende aqui representar uma população para, em seguida, generalizar os resultados, mas sim aprofundar conhecimentos sobre um determinado assunto, conhecer opiniões de docentes com características específicas (Amado, 2009).

Com o intuito de recolher uma visão mais abrangente e visando que as “pessoas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009, p. 178), a entrevista foi realizada a professores de dois grupos de estágio, em disciplinas e locais diferentes. Pretendemos com esta estratégia obter um conjunto de respostas em linha com os nossos objetivos e que permitam alguma comparação. Bogdan e Biklen (1994 p. 135) afirmam que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional, não estatística, selecionada por critério:

- um elemento do ensino superior (da região centro de Portugal continental);
- dois professores cooperantes (um de uma escola da região Centro e um de uma escola da região Sul de Portugal continental);
- um coordenador de departamento curricular (de uma escola da região Centro de Portugal continental);
- 3 professores estagiários, dois do grupo de Espanhol, de uma escola da região Centro, e um do grupo de informática, de uma escola da região Sul de Portugal continental.

As entrevistas tiveram como foco a formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico.

Seguidamente, após explicitados os procedimentos metodológicos, apresentam-se os resultados alcançados e respetivas conclusões.

Caracterização dos casos

A população experimentalmente acessível do estudo será constituída por professores. Os casos estudados pertencem a dois grupos disciplinares diferentes. Do grupo de informática faz parte um dos estagiários entrevistados, do sexo feminino, com 42 anos de idade. Após a

licenciatura em informática realizou mestrado em Ensino da mesma e leciona no grupo de recrutamento 550.

Os restantes dois estagiários pertencem ao grupo de recrutamento 350, Espanhol, um com 49 anos e outro com 33 anos. A habilitação de grau académico mais elevado que possuem é o mestrado.

Apresentamos a seguir a grelha de caracterização sociodemográfica:

Tabela 1

Grelha de caracterização sociodemográfica - estagiários

	<i>Estagiário A</i>	<i>Estagiário B</i>	<i>Estagiário C</i>
<i>Idade</i> <i>(em 31.12.2017)</i>	49 anos	33 anos	42
<i>Sexo</i>	Feminino	Feminino	Feminino
<i>Área de formação académica</i>	Licenciatura via ensino	Ramo de Formação Educacional	Licenciatura em informática
<i>Grupo de recrutamento na profissão</i>	350	350	550
<i>Grau académico mais elevado</i>	Mestrado	Mestrado em Ensino de Português e Espanhol	Mestrado
<i>Área científica do grau académico mais elevado adquirido</i>	Mestrado no Ensino do português no ensino básico e secundário e ensino de espanhol no ensino básico e secundário	Ensino de Português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e de Espanhol no ensino básico e secundário.	
<i>Formação específica na área da supervisão</i>	Não possui	Não possui	Não possui

A professora orientadora, cooperante, que acompanhou a estagiária de informática, anteriormente mencionada, de 50 anos, tem 28 de serviço e desempenhou a sua função apenas durante um ano letivo. Pertence ao grupo disciplinar 330 e possui licenciatura em Administração Escolar, tendo exercido as funções de diretora de turma, diretora de cursos profissionais e delegada de grupo.

A professora orientadora cooperante de espanhol coincide em faixa etária e tem vasta experiência em orientação de estágio, bem como no exercício de cargos de coordenação de elementos do grupo de docência.

Tabela 2

Grelha de caracterização sociodemográfica – orientador cooperante

	<i>Entrevista A</i>	<i>Entrevista B</i>
<i>Idade</i> <i>(em 31.12.2017)</i>	50	50
<i>Sexo</i>	Feminino	Feminino
<i>Número de anos do desempenho da função</i>	3	1
<i>Funções desempenhadas anteriormente</i>	Delegada de grupo/representante de grupo	Delegada de grupo; Diretora de turma; Diretora de curso (profissionais)
<i>Número de anos de serviço</i> <i>(em 31.08.2017)</i>	28	28
<i>Grupo de recrutamento</i>	300	330
<i>Grau académico mais elevado</i>	Mestrado	Licenciatura
<i>Área científica do grau académico mais elevado adquirido</i>	Ensino do Espanhol	Administração Escolar
<i>Formação específica na área da supervisão</i>	Não (apenas nas cadeiras do mestrado)	Não possui

Quanto ao coordenador de departamento curricular, no caso, Departamento de Línguas de um agrupamento de escolas da região centro de Portugal Continental, apresenta-se a seguinte tabela sociodemográfica:

Tabela 3

Grelha de caracterização sociodemográfica – coordenador de departamento

Idade 65*(em 31.12.2017)*

<i>Sexo</i>	Feminino
<i>Número de anos do desempenho da função</i>	4
<i>Funções desempenhadas anteriormente</i>	Diretora de Agrupamento /Presidente do Conselho Executivo /Presidente de Comissão Instaladora Presidente do Conselho Pedagógico /Coordenadora de Departamento Coordenadora de Projetos /Delegada de Disciplina / Coordenadora dos Diretores de Turma /Diretora de Turma
<i>Número de anos de serviço</i> <i>(em 31.08.2017)</i>	42
<i>Grupo de recrutamento</i>	200
<i>Grau académico mais elevado</i>	Licenciatura
<i>Área científica do grau académico mais elevado adquirido</i>	História
<i>Formação específica na área da supervisão</i>	Não possui

No que respeita ao elemento do Ensino Superior que constituiu elo com o agrupamento de escolas da região centro de Portugal Continental, apresenta-se a seguinte caracterização sociodemográfica.

Tabela 4

Grelha de caracterização sociodemográfica – elemento do ensino superior

Idade 40

(em 31.12.2017)

Sexo	feminino
Número de anos do desempenho da função de orientador-científico (em 31.08.2017)	3
Funções desempenhadas anteriormente ou em paralelo com a de orientador científico	Professor do Ensino Superior
Número de anos de serviço (em 31.08.2017)	15
Grau académico mais elevado	Licenciatura em Filologia Hispânica, em Comunicação Audiovisual e Máster em Enseñanza de Español como Língua Estrangeira pela Universidade de Salamanca. A terminar Doutoramento.
Área científica do grau académico mais elevado adquirido	Filología Hispánica/Espanhol
Formação específica na área da supervisão	Não possui

Técnica de recolha de dados

Os dados foram recolhidos por entrevista individual, semiestruturada, com questões de resposta aberta e questões de resposta fechada, conforme documentos em anexo.

Análise de conteúdo das entrevistas

Após a recolha e transcrição dos dados obtidos com as entrevistas, passou-se à sua análise, utilizando a técnica da Análise de Conteúdo. Berelson (1954, citado por Amado, 2009, p. 224) ajuda-nos a esclarecer este conceito, que define como uma “técnica que procura “arrumar” um conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (no caso, texto); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa”. A Análise de Conteúdo responde à necessidade de categorizar e codificar os dados disponíveis.

Para o desenvolvimento desta técnica, respeitámos algumas etapas que visam facilitar uma análise objetiva e rigorosa dos dados recolhidos. Assim, após explicitação do problema a

investigar, dos objetivos do trabalho e do quadro de referência teórico, dependente da revisão da literatura, constituiu-se o “corpus” documental que constituiu a fonte de informação a ser tratada e que, no caso em estudo, foi a transcrição das entrevistas, as notas tomadas no seu decurso e os registos das reflexões daí decorrentes. De seguida, procedeu-se a várias leituras “sucessivas, verticais, documento a documento (...) cada vez mais minuciosas” (Amado, 2009, p. 231), a partir das quais se criaram diferentes áreas temáticas que orientaram a sua análise. Passamos, por fim, à categorização, etapa em que a informação foi transformada em unidades passíveis de permitir a descrição das principais características do conteúdo. Foram determinadas as unidades de contexto. Cada unidade de contexto correspondeu a uma entrevista. Seguidamente, dividimos esses documentos em unidades de registo com tópicos em comum, padrões ou qualquer outra regularidade e que foi a mais pequena parcela da comunicação com sentido próprio em função dos objetivos do trabalho. Estas unidades, que não perderam de vista a sua origem ou contexto, foram depois numeradas e codificadas relativamente à frequência (ou ausência) com que aparecem no texto certas palavras, preposições ou expressões que sejam significativas, em função dos objetivos da investigação e sentido que possuem.

Tendo em conta que a Supervisão é uma atividade poliédrica recomendada em todas as profissões, assumindo especificidades próprias de cada uma relativamente à área em que se insere e que tem presente o objeto sobre o qual atua e envolve diversas atividades podendo cada uma exigir várias tarefas, ao situá-la no campo da Pedagogia, entendemos que o seu objeto é o ensino pelo que se torna necessário refletir sobre esta matéria com alguns dos elementos que a ele a unem. Neste sentido, apresentamos aos entrevistados um conjunto de características e/ou itens arrumados por categorias que designamos:

- (1) pressupostos,
- (2) requisitos,
- (3) âmbito,
- (4) implicações,
- (5) tipologias e
- (6) consequências.

Apresentamo-las em quadros distintos, solicitando que os entrevistados expressassem a sua opinião, em termos de concordância, acerca dessas características/itens. Os entrevistados atribuíram uma classificação a cada um deles, usando a escala de 1 a 5, com o significado de valorização mais baixo em 1 e o mais elevado em 5. Apresentam-se a seguir os resultados.

Relativamente aos pressupostos da supervisão, praticamente nenhum dos itens é classificado com os valores mais baixos da escala (1 e 2) pelos entrevistados em estudo: apenas

um orientador cooperante atribui 1 à “autoridade” enquanto pressuposto da supervisão, o que revela o entendimento, por todos, de que qualquer dos itens apresentados é importante na definição do conceito e na sua operacionalização. A “autoridade” pode ter sido aqui conotada com um sentido pejorativo, uma vez que se nota que, na cultura de escola, embora organizada hierarquicamente, os atores destacam no seu discurso uma perspetiva horizontal de trabalho que geralmente dizem ser realizado “entre pares”. Também nesse sentido, a “participação” é o item mais sinalizado com 5 por todos os elementos, à exceção de um estagiário, o que é sintomático da relevância de que este pressuposto se parece revestir na prática supervisiva.

Quadro 5 – Pressupostos da Supervisão

Estagiários (n.º respostas/item)	Orientadores cooperantes (n.º respostas/item)	Coordenador de Departamento x / professor universidade <input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																																														
<i>PRESSUPOSTOS DA SUPERVISÃO</i>	<i>PRESSUPOSTOS DA SUPERVISÃO</i>	<i>PRESSUPOSTOS DA SUPERVISÃO</i>																																																																																																																														
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Autonomia</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Responsabilidade</i></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Participação</i></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Autoridade</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Funcionalidade</i></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Autonomia</i>			1	1	1	<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>			1	2		<i>Responsabilidade</i>			2	1		<i>Participação</i>			2	1		<i>Autoridade</i>			1	2		<i>Funcionalidade</i>			2	1		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Autonomia</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><i>Responsabilidade</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Participação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td><i>Autoridade</i></td> <td>1</td> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Autonomia</i>				2		<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>				1	1	<i>Responsabilidade</i>			1	1		<i>Participação</i>				1	1	<i>Autoridade</i>	1	1									2	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Autonomia</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Responsabilidade</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Participação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X <input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Autoridade</i></td> <td></td> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>X</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Funcionalidade</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Autonomia</i>					X <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Responsabilidade</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Participação</i>					X <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Autoridade</i>			<input checked="" type="checkbox"/>	X		<i>Funcionalidade</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X
	1	2	3	4	5																																																																																																																											
<i>Autonomia</i>			1	1	1																																																																																																																											
<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>			1	2																																																																																																																												
<i>Responsabilidade</i>			2	1																																																																																																																												
<i>Participação</i>			2	1																																																																																																																												
<i>Autoridade</i>			1	2																																																																																																																												
<i>Funcionalidade</i>			2	1																																																																																																																												
	1	2	3	4	5																																																																																																																											
<i>Autonomia</i>				2																																																																																																																												
<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>				1	1																																																																																																																											
<i>Responsabilidade</i>			1	1																																																																																																																												
<i>Participação</i>				1	1																																																																																																																											
<i>Autoridade</i>	1	1																																																																																																																														
					2																																																																																																																											
	1	2	3	4	5																																																																																																																											
<i>Autonomia</i>					X <input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																																											
<i>Aplicação de modelo previamente conhecido</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																																											
<i>Responsabilidade</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																																											
<i>Participação</i>					X <input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																																											
<i>Autoridade</i>			<input checked="" type="checkbox"/>	X																																																																																																																												
<i>Funcionalidade</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X																																																																																																																											

Funcionalidade

Quanto aos requisitos da supervisão, há uma certa dispersão na escolha dos itens, embora, neste caso, também não se registem atribuições de 1 ou 2. É de notar maior semelhança de escolhas por parte do coordenador de departamento e dos orientadores cooperantes do que entre os orientadores cooperantes e o orientador científico. Na verdade, se pensarmos que ambos (coordenador e orientadores cooperantes) se encontram no mesmo contexto de atuação, ou seja, a instituição escolar, poderemos talvez admitir que a coincidência atrás mencionada provém de um contacto direto com as práticas supervisivas, logo, a sua visão dos requisitos das mesmas será muito semelhante. O contexto parece ser, então, determinante nas perspetivas que os vários intervenientes sobre eles manifestam.

Saliente-se ainda que, neste tema, há bastante concordância ou concordância total por parte de dois dos três estagiários e do professor da universidade, situando-se as respostas dos orientadores cooperantes e do coordenador de departamento num nível três. A tal situação não será alheio o facto de ser o professor da universidade o responsável pela avaliação dos estagiários.

Quadro 6 – Requisitos da Supervisão

Estagiários (n.º respostas/item)	Orientadores Cooperantes (n.º respostas/item)	Coordenador de Departamento x / professor universidade <input checked="" type="checkbox"/>																																																																																																
<i>REQUISITOS DA SUPERVISÃO</i>																																																																																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Observação</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Problematização</i></td> <td></td> <td></td> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Acompanhamento</i></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Orientação</i></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Observação</i>			1	2		<i>Problematização</i>			3			<i>Acompanhamento</i>			2	1		<i>Orientação</i>			2	1		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Observação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Problematização</i></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Acompanhamento</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Orientação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Observação</i>				2		<i>Problematização</i>			1	1		<i>Acompanhamento</i>				2		<i>Orientação</i>				2		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Observação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Problematização</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><i>Acompanhamento</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td><i>Orientação</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>X</td> </tr> <tr> <td><i>Avaliação</i></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	5	<i>Observação</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Problematização</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Acompanhamento</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X	<i>Orientação</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X	<i>Avaliação</i>			X	<input checked="" type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5																																																																																													
<i>Observação</i>			1	2																																																																																														
<i>Problematização</i>			3																																																																																															
<i>Acompanhamento</i>			2	1																																																																																														
<i>Orientação</i>			2	1																																																																																														
	1	2	3	4	5																																																																																													
<i>Observação</i>				2																																																																																														
<i>Problematização</i>			1	1																																																																																														
<i>Acompanhamento</i>				2																																																																																														
<i>Orientação</i>				2																																																																																														
	1	2	3	4	5																																																																																													
<i>Observação</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																													
<i>Problematização</i>				X	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																													
<i>Acompanhamento</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X																																																																																													
<i>Orientação</i>				<input checked="" type="checkbox"/>	X																																																																																													
<i>Avaliação</i>			X	<input checked="" type="checkbox"/>																																																																																														

<i>Currículo formal e não formal</i>	1	2
--------------------------------------	---	---

<i>Currículo formal e não formal</i>	X	<input checked="" type="checkbox"/>
--------------------------------------	---	-------------------------------------

Quanto ao tema presente no quadro 8, implicações da supervisão, embora as opiniões se concentrem quase sempre nos níveis mais elevados, há uma certa variação das mesmas, quer entre os estagiários, quer nos restantes entrevistados. Assim, para o orientador científico todos os itens se revestem de relevância máxima, o que pode corresponder a uma visão suportada numa construção mais teórica das implicações da supervisão. Em contrapartida, os restantes intervenientes oscilam entre os valores 4 e 5, o que poderá revelar uma posição mais subjetiva e relacionada com a forma como sentem ou sentirão a influência da supervisão nas suas práticas.

Quadro 8 – Implicações da supervisão

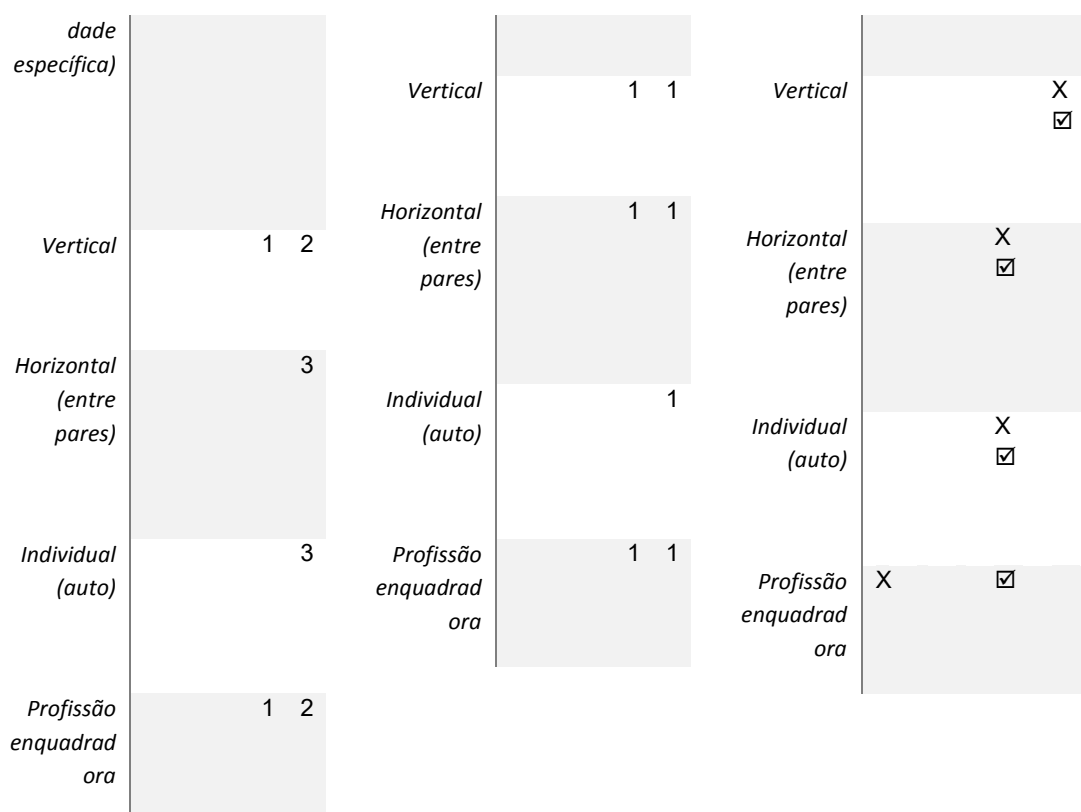
Estagiários (n.º respostas/item)	Orientador Cooperante (n.º respostas/item)	Coordenador de Departamento x / professor universidade <input checked="" type="checkbox"/>
<i>IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO</i>	<i>IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO</i>	<i>IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO</i>
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
<i>O interesse (ou empenho) na qualidade dos professores</i>	2 1	X <input checked="" type="checkbox"/>
<i>A transparência do ensino</i>	2 1	X <input checked="" type="checkbox"/>
<i>A abertura da sala de aula</i>	1 2	X <input checked="" type="checkbox"/>
<i>A necessidade</i>	1 2	X <input checked="" type="checkbox"/>

da formação contínua			1	1		X	<input checked="" type="checkbox"/>
	3	A relação entre formação inicial e formação contínua			A relação entre formação inicial e formação contínua		
A relação entre formação inicial e formação contínua			1	1		X	<input checked="" type="checkbox"/>
A valorização social do professor (profissionalismo)	3	A valorização social do professor (profissionalismo)			A valorização social do professor (profissionalismo)		

A relação entre os vários intervenientes na supervisão é alvo de posições algo diferentes, na medida em que os estagiários colocam a relevância dos vários itens de forma semelhante entre si, mas as opiniões dos restantes intervenientes já apontam para menor relevância dos mesmos. Por conseguinte, se uma relação de maior proximidade e informalidade é importante para os estagiários, como é compreensível, para os orientadores e coordenador há um certo distanciamento relacional entre supervisores e supervisionados. Por exemplo, o orientador cooperante considera que a informalidade não é muito relevante, ao contrário da maior parte dos restantes intervenientes, que a colocam nos dois níveis mais elevados.

Quadro 9 – Tipologias de relação na supervisão

Estagiários (n.º respostas/item)	Orientadores Cooperantes (n.º respostas/item)	Coordenador de Departamento x / professor universidade <input checked="" type="checkbox"/>
<i>TIPOLOGIAS DE RELAÇÃO NA SUPERVISÃO</i>		
<i>TIPOLOGIAS DE RELAÇÃO NA SUPERVISÃO</i>	<i>TIPOLOGIAS DE RELAÇÃO NA SUPERVISÃO</i>	<i>TIPOLOGIAS DE RELAÇÃO NA SUPERVISÃO</i>
		1 2 3 4 5
Informal	Informal	Informal
		X <input checked="" type="checkbox"/>
Institucional (funcionalidade específica)	Institucional (funcionalidade específica)	Institucional (funcionalidade específica)
		X <input checked="" type="checkbox"/>



No que diz respeito às consequências da supervisão no Ensino, embora as escolhas dos entrevistados apresentem também alguma discrepância, o “Professor Reflexivo” obtém a concordância ou a concordância total entre os estagiários, orientador cooperante, coordenador de departamento e professor da universidade. O “Professor analítico” obtém igualmente a concordância dos supervisores e a concordância total de dois supervisionados. Contudo, não deixa de ser curiosa a posição dos estagiários e destes em confronto com a do coordenador de departamento e do Orientador Científico. Na verdade, o nível 3 é preferencial para um dos estagiários em quase todos os itens, o que pode indicar menor valorização da influência da Supervisão nas práticas docentes numa perspetiva mais pragmática. Por oposição, o Coordenador e o Orientador Científico colocam-na nos níveis mais elevados na quase totalidade dos itens (exceto num), o que é sintomático da relevância da supervisão no Ensino para aqueles entrevistados, que terão, eventualmente, uma perspetiva mais exterior e teórica do processo supervisoivo.

Quadro 10 – Consequências da Supervisão no Ensino

Estagiários (n.º respostas/item)	Orientadores Cooperantes (n.º respostas/item)					Coordenador de Departamento x / professor universidade <input checked="" type="checkbox"/>
CONSEQUÊNCIAS DA SUPERVISÃO NO ENSINO	CONSEQUÊNCIAS DA SUPERVISÃO NO ENSINO					CONSEQUÊNCIAS DA SUPERVISÃO NO ENSINO
	1	2	3	4	5	
Professor reflexivo			1	2		Professor reflexivo
					1	
Professor investigador			2	1		Professor investigador
Professor analítico		1		2		Professor analítico
Professor colaborativo		1		2		Professor colaborativo
Professor aberto à mudança		1		2		Professor aberto à mudança
Professor interventivo		1		2		Professor interventivo

Interpretação dos resultados

O processo da formação inicial de educadores e professores não pode ser discutido sem uma referência aos orientadores cooperantes e à importância que assumem no processo de construção do ser profissional dos estudantes (Horta, 2015, p. 278). Assim, para os orientadores cooperantes o conceito de supervisão, no âmbito da formação inicial, aproxima-se da definição apresentada por Vieira (2009) como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (p.199), pois conforme referem “Observo as aulas combinadas” (Orientador cooperante A); “Oriento e aconselho no final das aulas.” (Orientador cooperante B) (Anexo 7), constituindo-se o contexto micro da sala de aula como foco da supervisão e em nenhum momento referem o acompanhamento dos formandos noutras atividades de desenvolvimento curricular ou organizacional fora da sala de aula, conforme o previsto na legislação.

A reflexão crítica é assumida pelo Orientador Cooperante A como outra das estratégias de observação, quando refere “...analiso-as (as aulas) com os colegas e refletimos em grupo.” (Anexo7). Esta reflexão profissional permite que o professor não seja um mero reproduzidor do conhecimento e práticas, mas que seja capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar o futuro, um profissional capaz de associar a teoria anteriormente adquirida à prática profissional.

Este aspeto pode constituir um fator de inovação e mudança, pois “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um fator importante de inovação e de mudança” (Trindade, 2007, p. 33), no sentido de que, ao refletirmos sobre os contextos, traçamos diagnósticos, o que nos permite delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria. É neste sentido que ambos os orientadores atribuem à supervisão um significado de ser capaz de induzir a uma mudança no sentido da melhoria, quando referem que procuram “influenciá-la (a realidade), no sentido da melhoria” (Orientador cooperante A) e “supervisionando para progredir e evoluir.” (Orientador cooperante B) (Anexo7).

No que se refere à forma de desempenhar o cargo, e na linha de Alarcão e Tavares (1987), os orientadores destacam um estilo de supervisão “Colaborativo”, já que “Interajuda e cooperação. Ambas são inerentes à função, não se consegue trabalhar senão nesta base” (Orientador cooperante B) e “partilhar conhecimentos com os outros permite uma aprendizagem constante.” Orientador cooperante B) (Anexo 7).

Na perspetiva dos estagiários a pertinência do conceito de supervisão associa-se aos desafios que pressupõem a formação prática dos aspirantes a candidatos a professores, referindo que “Quando saímos da universidade temos a teoria, falta-nos a parte de sala de aula: cativar os alunos, sobretudo, e a supervisora pode dar sugestões” (Estagiário C), sendo “importante, sobretudo quando se toma contacto pela primeira vez com a profissão.” (Estagiário A); “Creio que é pertinente existir essa supervisão, pelo menos para os alunos que estão a terminar o seu curso e nunca tiveram um contacto real com alunos, sala de aula e a própria escola.” (Estagiário B); “É muito importante, porque estamos a iniciar a profissão, não há formação em contexto de trabalho, embora haja conhecimentos académicos, não é a mesma coisa que estar numa sala com alunos.” (Estagiário C) (Anexo7). Assim, e na linha de Cochran-Smith e Lytle (1999), os estagiários estabelecem uma distinção entre o *conhecimento para a prática*: um conhecimento formal derivado e proporcionado pelas instituições de ensino superior e *um conhecimento na prática*, adquirido através da experiência e decisão em contexto de trabalho.

Esta iniciação à prática profissional e a respetiva supervisão são assumidas pelos estagiários como componentes importantes para o desenvolvimento profissional, dado que “o supervisor coordena, motiva, orienta o grupo de estagiários, para que possa crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.” (Estagiário B) e a experiência vivida com a supervisão “... me fez realmente aprender e crescer enquanto profissional” (Estagiário B) (Anexo 7). Este desenvolvimento profissional é assumido numa perspetiva que Garcia (1999) denomina de “paradigma processo-produto” em que o ensino é concebido “como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade.” (Garcia, 1999, p.144), pois conforme referem “... nos ajuda a melhorar vários aspetos pertinentes na preparação das aulas para que possam ser produtivas e cumpram os requisitos do ensino-aprendizagem.” (Estagiário B) e “permitem melhorar o desempenho” (Estagiário A) (Anexo 7).

Constata-se entre os estagiários uma perceção da avaliação como uma modalidade da supervisão, “É óbvio que temos noção de que estamos a ser avaliados” (Estagiário B); “Além disso, sabemos que essa avaliação irá continuar *a posteriori* com a explanação dos materiais usados na prática letiva no Relatório Final de Mestrado.” (Estagiário B) (Anexo 7) o que determinará a necessidade de respeitar as indicações do orientador- cooperante “Ao longo do estágio tive que respeitar e seguir as orientações dadas pelas orientadoras” (Estagiário A) (Anexo 7).

No que se refere às características do supervisor, os estagiários salientam a experiência “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha experiência...” (Estagiário B) e a formação, que deverá ser superior à do supervisionado “...Alguém que tenha formação superior ao supervisionado” (Estagiário C) e específica “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha (...) formação na área para que possa exercer as suas funções de forma correta.” (Estagiário B) (Anexo 7).

Da análise da entrevista efetuada ao Coordenador de Departamento, constata-se o reconhecimento da pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, quando refere que “proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho profissional, quer no que diz respeito à sua prática letiva quer no desempenho de funções não letivas dentro da organização” (Coordenador de Departamento) (Anexo 7).

No entanto, no decurso da entrevista, este Coordenador centrou-se numa perspetiva de desenvolvimento de processos supervisivos inerentes à coordenação, no quadro da estrutura

intermédia que é o Departamento, sem referências específicas aos estagiários e à supervisão no âmbito da formação inicial.

Assim, este Coordenador assume que as práticas de coordenação e supervisão assentam em conceções que valorizam o trabalho colaborativo e a cooperação entre pares “em que cada equipa assume uma metodologia de trabalho em que explicita as suas necessidades e partilha as suas boas práticas” (Coordenador de Departamento, Anexo 7) cabendo-lhe a si a função de coordenar a partilha, pois conforme refere “coordeno atividades (...) de partilha.” (Coordenador de Departamento, Anexo 8) e em práticas de reflexão, pois “visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes proporciono momentos de reflexão” ...” (Coordenador de Departamento) e (Coordenador de Departamento, Anexo 7).

Deste discurso destaca-se a importância atribuída à aprendizagem contínua, através do trabalho colaborativo e da reflexividade como mecanismos que proporcionam o desenvolvimento profissional docente, pois conforme refere “cria as condições pessoais favoráveis ao desenvolvimento profissional.” (Coordenador de Departamento), e “os professores são aprendentes ao longo de todo o ciclo de vida profissional; os docentes são responsáveis pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática letiva” (Coordenador de Departamento, Anexo 7).

No sentido mais restrito da supervisão, centrado no contexto da sala de aula, o Coordenador de Departamento refere que “ no exercício das funções de coordenador é fundamental assumir atitudes de monitorização da prática pedagógica” (Coordenador de Departamento, Anexo 7) a qual ocorre pontualmente como estratégia capaz de levar à melhoria das práticas “Pontualmente, ocorre a observação da prática letiva em contexto da sala de aula, como estratégia de formação e/ou de aperfeiçoamento da didática”(Coordenador de Departamento, Anexo 7), cabendo ao coordenador “estar atento aos aspetos menos positivos da prática letiva ou às inibições do docente e intervir de forma sensata e discreta, ajudando-o a ultrapassar eventuais dificuldades, apresentando sugestões, partilhando estratégias e materiais, exemplificando em contexto de aula...”(Coordenador de Departamento, Anexo 7).

Na perspetiva do orientador científico do ensino superior, a supervisão no âmbito da formação inicial associa-se à observação da prática letiva “Observo aulas...” (orientador científico do ensino superior) (Anexo 7). Observação que pressupõe a conceção e utilização de instrumentos que orientem a observação, pois, “Mobilizo a essência do conceito: tenho um olhar especializado que observa, de acordo com determinados objetivos, a prática pedagógica...” (Orientador científico do ensino superior, Anexo 7). Verifica-se que a supervisão assim entendida assenta no modelo clínico de supervisão em que ao estudo real da situação,

em contexto de sala de aula, se segue uma reunião pós-observação “Desde logo, aquando da observação de aulas e reunião subsequente, com o orientador da escola e com os estagiários” (Orientador científico do ensino superior), reconhece a prática supervisiva como um processo em que o observador se assume como um *amigo crítico*, capaz de proporcionar apoio e reflexão sobre a prática, para a superação das dificuldades “Dou feedback relativamente ao trabalho em curso, permitindo o reconhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos, tendo em vista a melhoria” (Orientador científico do ensino superior), mas também como um processo de carácter administrativo associado à avaliação “Contém uma perspetiva avaliativa, por muito que se tente negar, mas não num sentido negativo, a perspetiva é formativa.” (Orientador científico do ensino superior). Assumindo esta tarefa de observação da prática letiva como uma forma direta de prática de supervisão, este orientador refere ainda o que considera práticas de supervisão indireta “ (procedimentos de monitorização, por exemplo...), mas desempenho outras funções, mais ligadas à preparação científica das áreas disciplinares específicas.” (Orientador científico do ensino superior, Anexo 7).

Relativamente à possibilidade da assunção da supervisão como estatuto profissional, embora reconhecida como uma necessidade pelo Orientador científico do ensino superior quando refere “De qualquer das formas, cada vez faz mais sentido um corpo especializado de especialistas de ensino...” (Anexo 7), os restantes entrevistados manifestaram-se maioritariamente contra por considerarem que as funções de supervisão carecem de experiência profissional associada à prática letiva do supervisor: “Não, porque como profissão sai do contexto escolar, passa a ser só gabinete, fogem ao contexto de sala de aula.” (Estagiário C, Anexo 7); “Não, porque impediria de dar aulas e a supervisão dá experiência profissional.” (Orientador Cooperante A, Anexo 7). A este obstáculo acresce a conceção de que este estatuto conduziria a uma observação efetuada por administradores e não por pares, em que seria dada relevância à avaliação, pois conforme refere o Coordenador de Departamento “Esta vertente fundamental, mais próxima dos docentes, passa pela: participação livre, ausência de avaliação de pares, partilha e apoio na realização das tarefas e atividades. Se exercida por “agentes externos”, muito provavelmente, desenvolveria anticorpos e desconfianças que só iriam dificultar as práticas de trabalho colaborativo, fechando o professor sobre si próprio e sobre a sua prática letiva.” (Anexo 7)

Considerações finais

A reflexão sobre a formação inicial docente pressupõe um ideal de desempenho dos educadores e professores social, cultural, politicamente desejável e, portanto, legalmente

estipulado (Trindade, 2007, p.125). Ao longo dos séculos XX e XXI, em Portugal, percebe-se que as políticas em educação e formação têm operacionalizado uma conceção eminentemente técnica, no que respeita à etapa inicial (entendida como profissionalizante) da profissão docente. Até à década de 80 do século passado, a supervisão da prática pedagógica limitava-se à orientação de núcleos de estágio. Porém, nos anos 90 ocorreu uma viragem na conceptualização dos próprios modelos de formação de professores e, simultaneamente, uma mudança de paradigmas conceptuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor. Refira-se, no entanto, que as mudanças têm ocorrido mais no plano superficial, o dos discursos, do que nos aspetos substantivos, ou seja, a prática. Assim, os docentes têm sido preparados academicamente nas áreas científica, didática e pedagógica, revelando posteriormente insuficiências decorrentes da própria perspectiva «tradicional» dos currículos do ensino universitário: na prática, no anterior modelo sequencial como no modelo integrado de formação de professores generalizado, a «integração» é feita pela justaposição de componentes. Por isso, Roldão (2001) os considera obsoletos, acentuando o facto de serem dominados por uma «lógica curricular predominantemente aditiva» (p.149).

Na fase de preparação pedagógica em contexto real, nas diferentes modalidades de acesso à carreira docente – formação inicial (estágios integrados); profissionalização em exercício –, verifica-se, um apoio específico ao (futuro) professor, prestado pelo orientador de estágio, orientador da (s) prática (s) pedagógica (s), supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante... A diversidade de designações indicia, por si mesma, a ambiguidade quanto às funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação.

Contrariando Barber e Mourshed (2007), quando referem que os diversos sistemas educativos procuram reforçar as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores, colocando os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso (Almeida e Lopo, 2015), no sistema educativo português esse contacto com o contexto real de trabalho ocorre, atualmente, no final de um percurso conducente à obtenção do grau de mestre.

Embora a formação inicial, em certo sentido, corresponda ainda a uma ideia-feita de «apetrechamento» formal de saberes e vivência de práticas que habilitam às responsabilidades da liderança em sala de aula e de preparação dos processos e procedimentos em ensino e aprendizagem, nas diferentes vertentes, conclui-se neste estudo que o momento da prática de ensino supervisionada é, cada vez mais, assumido como efetivamente essencial no processo de

qualificação para a docência e de desenvolvimento profissional, sendo a supervisão pedagógica entendida como um processo de orientação do supervisor em relação ao supervisionado, no sentido de melhoria das práticas em contexto da sala de aula.

A este entendimento da supervisão acresce, da parte dos estagiários, uma associação à avaliação de desempenho. A avaliação dos professores em formação inicial depende fundamentalmente da informação do orientador cooperante. Surpreende que não exista qualquer referência, por parte dos docentes estagiários, ao coordenador de departamento ou representante do grupo de recrutamento disciplinar, o que nos leva a notar a vulnerabilidade da integração dos professores na Escola, e mais especificamente, no seu grupo disciplinar/departamento curricular. Falhando a articulação entre os diferentes agentes e atores, aparentemente ignorada pelo enquadramento legal, desperdiça-se a oportunidade de relação e trabalho colaborativo, reciprocamente válidas e enriquecedoras. Foi, assim, possível verificar as limitações da ação do coordenador de departamento na inclusão escolar, consentâneas com a indefinição do seu papel no quadro da legislação em vigor e à ausência de um modelo de supervisão pedagógica. Confirmam-se também, nesta investigação, como carências a colmatar, o tempo dedicado à prática pedagógica e a necessidade de se proporcionar formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes.

Contudo, podemos concluir que é inegável é o facto de a supervisão na formação inicial proporcionar aos futuros professores um modo diferente de estar na escola, no ensino e na aprendizagem, enfim, na profissão docente, uma vez que lhes permitirá não só desenvolverem-se profissionalmente de forma mais consistente, mas também adotarem uma postura mais (auto) crítica e (auto)reflexiva como processo de crescimento e aperfeiçoamento pedagógico-didáticos. Estes pressupostos configuram a supervisão como o foco central da formação inicial, sendo um motor da mudança pedagógica e fomentando, sem dúvida, a melhoria das práticas.

2. Supervisão na formação contínua de professores⁸

A – Enquadramento da investigação

Enquadra-se esta componente do eixo 1 através da determinação do seu objeto, da explicitação da metodologia seguida, da indicação das fontes e processos de recolha de informação seguidos e do apontamento dos indicadores de referência.

⁸ Esta componente contou com a colaboração da Prof.ª Sílvia Cardoso

A1) Determinação do objeto

Este ponto da investigação procura focalizar-se no conhecimento dos centros de formação contínua docente, através das evidências acerca do papel do supervisor no campo da frequência, pelo docente, de formação contínua; do conhecimento das práticas, neste âmbito; e das opiniões dos principais intervenientes, a saber: diretores de centros de formação docente, formadores e formandos. Pretende também detetar e caracterizar processos supervisivos em curso, determinantes como base da formação e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, em benefício das práticas pedagógicas e do desenvolvimento da identidade e estatuto da profissionalidade docente.

Em rigor, este momento do estudo pretende construir conhecimento útil ao contexto da educação e formação, assente em evidência científica, que permita responder às seguintes perguntas de partida:

- (i) Quais as características sociodemográficas e profissionais de uma amostra de diretores, formadores e formandos de centros de formação contínua docente, no intervalo de tempo de 2010 a 2015?
- (ii) Quais as características de uma amostra de centros de formação contínua docente, ao nível da dimensão sociogeográfica, *design* e organização?
- (iii) Existem evidências de práticas de supervisão na formação contínua docente que acontece nos centros de formação contínua de professores?
- (iv) Quais as perceções e opiniões de amostras selecionadas de diretores, formadores e formandos acerca de práticas de supervisão na formação contínua docente que acontece nos centros de formação contínua de professores?
- (v) Quais as experiências relacionadas com o conceito de supervisão vivenciadas por uma amostra de diretores, formadores e formandos, na formação contínua docente que acontece nos centros de formação contínua de professores?

A2) Metodologia

Selecionaram-se cinco centros de formação de professores, no caso, centros de formação de associação de escolas (CFAE), entendendo-se por “escolas” agrupamentos e escolas não agrupadas, que se constituíram na amostra deste estudo, seguindo critérios de conveniência, identificados com a oportunidade e proximidade relativamente à equipa de investigadores. Teve-se também em consideração a sua dispersão geográfica, admitindo que poderia trazer contributos para a diversidade de algumas características. Pretendia-se a recolha de informação

necessária às inferências da investigação, marcada, então, pelo *design* de um estudo de caso múltiplo.

De acordo com Yin (2006), o estudo de caso é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, já que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre fenómeno e contexto. Trata-se de uma investigação pormenorizada e intensiva de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, e a recolha de dados assume-se plural. O propósito é descrever um ou mais casos em profundidade e responder à questão: quais são as características deste caso particular ou da comparação destes casos?

Na senda dos princípios referidos por Tuckman (1999), foi assumido o compromisso de acautelar a identidade dos centros de formação e dos participantes no estudo, assim como a confidencialidade e o respeito de princípios éticos, no tratamento das informações veiculadas e dos dados recolhidos. A identificação destes centros de formação foi, portanto, intencionalmente ocultada, de forma a garantir-se a necessária anonimização de dados, mencionando-se os CFAE através dos respetivos códigos convencionais, a saber: N01; C02; L03; A04; AA05.

O dispositivo investigativo que suportou a recolha de informação foi orientado por uma grelha norteadora (Anexo 1), e obrigou à pesquisa, leitura e análise de vários tipos de documentos e à realização de algumas entrevistas. Tendo como referência a dimensão sociogeográfica, o *design* e a organização de cada Centro, abriram-se várias categorias que foram analisadas, para agora serem descritas, sempre que possível, numa matriz comparativa, e dessa primeira fase resultou a informação que suportou a elaboração dos inquéritos. Neste contexto, foi produzido, testado e reformulado o guião de entrevista semiestruturada a realizar aos diretores dos centros de formação em estudo, que foi posteriormente aplicada e gravada com autorização de cada entrevistado. Os dados recolhidos foram transcritos, por opção das investigadoras, e tratados através da análise de conteúdo como a concebeu Bardin (1977), indexando-os ao *software* NVivo, de apoio à análise qualitativa, procedendo-se assim à codificação, à categorização e ao questionamento dos dados.

Foi ainda preparado, testado, apurado e aplicado o inquérito por questionário, destinado a uma amostra de formandos e de formadores de cada centro de formação. Os questionários foram efetuados ao universo dos cinco CFAE em estudo, através de acesso, por parte dos respondentes, a *link online*, com utilização da ferramenta digital “formulários” da google, e lançados à totalidade de duas populações separadas, nomeadamente a dos formadores e a dos

formandos de cada CFAE que não tivessem sido, respetivamente, formandos e formadores do centro em que se incluem, no período em estudo.

Finalmente, os dados recolhidos foram tratados com a aplicação do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e interpretados pela equipa, mobilizando as questões de partida e procurando evidências que suportem o enquadramento teórico das realidades em estudo e o processo de construção de conhecimento.

A3) Fontes e processos de recolha de informação

Os procedimentos de investigação preparados para a recolha de informação incluíram o pedido de autorização para a realização deste estudo, dirigido ao diretor de cada um dos CFAE em causa e analisado e autorizado pela respetiva comissão pedagógica, em fase anterior ao início da investigação.

Tratando-se de um estudo de caso múltiplo, procurou-se que as diferentes etapas acontecessem em intervalos de tempo previamente acordados, de forma a possibilitar às investigadoras a tomada de decisões e o tratamento e interpretação, em tempo, dos dados recolhidos. No mesmo sentido, as investigadoras e a coordenadora do projeto mantiveram comunicação assídua, de forma a garantir a compreensão comum do enquadramento teórico e, mais concretamente, do quadro norteador do estudo, bem como o rigor da aplicação dos instrumentos de investigação em cada caso e a análise comparativa dos casos, essencial à interpretação dos dados.

Primeiramente, destacam-se como técnicas de recolha de dados a observação e a análise documental, sobretudo na fase inicial do estudo, que passou pelos seguintes procedimentos: visita aos centros de formação/aos respetivos diretores, sensibilização para a pertinência do estudo e adesão às solicitações a efetuar, no âmbito do mesmo; leitura dos relatórios disponibilizados; mapas de execução física e outros mapas contendo dados estatísticos; dossiês técnico-pedagógicos e informação disponibilizada *online* nos sites dos CFAE.

Note-se que os centros de formação não estão, atualmente, obrigados a apresentar qualquer tipo de relatório e/ou balanço pela tutela, o que decorre da ausência de financiamento, ao longo dos últimos anos. Ainda assim, a equipa de investigadoras verificou que todos os centros de formação em estudo possuem documentos internos, de registo e de sistematização, embora apenas lhes seja possível refletir sobre a informação a alguma distância temporal, devido à necessidade de coligir dados e à escassez de recursos humanos.

Ao longo desta etapa da investigação, as investigadoras elaboraram e preencheram grelhas de recolha e organização de informação, de acordo com o quadro norteador do estudo.

Salientam-se como etapas fulcrais da primeira fase deste eixo do estudo a construção desses instrumentos de observação e de análise dos CFAE, a partir de uma matriz orientadora (Anexo 1), bem como de identificação de processos de supervisão operacionalizados e/ou em curso.

A4) Indicadores de referência

Foram estabelecidos, para esta fase da investigação, indicadores de referência que respeitam à contextualização geográfica e sociodemográfica dos CFAE, numa breve perspetiva diacrónica e síncrona, bem como à caracterização da prestação de serviços por cada um dos centros de formação, no que concerne à formação contínua docente. Tais indicadores integram o quadro norteador do estudo (Anexo 1) e incidem sobre a caracterização dos centros de formação, no que respeita à sua génese, situação no espaço, data de início, suportes, população abrangida, direção, estrutura; e quanto à formação que asseguram: área de formação; formadores em bolsa; princípios orientadores; linhas de formação; objetivos de formação; estratégias de formação; métodos, ambientes, contextos e cenários de formação; planos de formação/cursos em oferta; cursos em procura; duração dos cursos; certificação; regulação.

A existência destes indicadores possibilitou a especialização da recolha da informação, evitando a dispersão e o afastamento relativamente ao objeto de estudo; a uniformização de aplicação da metodologia nos diferentes casos em estudo; a identificação de semelhanças e de diferenças na informação recolhida sobre cada um dos CFAE; e facilitou a elaboração dos instrumentos complementares de recolha de informação.

B – Caracterização dos centros de formação

B1) Dimensão sociogeográfica

GÉNESE

García (2005, p. 63), referindo Garrido (1998, p. 31), afirma que “La formación continua de los docentes podría ocupar el centro de las políticas educativas sobre el profesorado. La calidad de la educación va a exigir, en las próximas décadas, una particular atención a este ámbito.”

Assim, ao focalizarmos este artigo na formação contínua de professores em Portugal, mobilizamos algumas das principais referências legais que a balizam e sustentam. Impõe-se um apelo à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea e), do art.º 3.º, onde se explicita que o sistema educativo se organiza de forma a “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu

contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”. Consagra ainda o n.º 1 do art.º 8. o direito à formação contínua a “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”. Desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que a formação contínua dos educadores e professores é reconhecida em Portugal como um direito e um dever. Com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, embora a formação contínua não seja obrigatória, dela depende a progressão na carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário o que, segundo Estrela, pode levar a um “(...) desvirtuamento da formação contínua em função da necessidade de acumulação de créditos para progressão na carreira (...)” (pp.136-137) e a “um relativo fracasso dos Centros de Associações de Escolas na dinamização destas” (idem).

Sequentemente, o estatuto da carreira docente, Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, estabelece, no art.º 16.º (corroborado no art.º 3.º do Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta a avaliação de desempenho do pessoal docente) que a formação contínua em Portugal seja organizada, disponibilizada e realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, tendo em conta o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, devendo, ainda, ser considerados os projetos individuais de formação, da iniciativa dos docentes, que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, a valorização profissional dos professores, por via de um investimento na formação contínua, é uma das medidas prioritárias, de acordo com o Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP). Afirma-se, neste diploma, que a organização e gestão do ensino, bem como o sucesso educativo, constituem o núcleo central da atividade docente e que o sistema de formação contínua está orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores e constitui-se como uma condição para a progressão na carreira. Neste articulado legal são definidas as áreas de formação, a saber: área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; Liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica e tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

São igualmente indicadas as modalidades de formação, podendo assumir-se como: Cursos de formação; Oficinas de formação; Círculos de estudos e Ações de curta duração.

Neste documento são consideradas como entidades formadoras os CFAE, juntamente com as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

A origem destes centros de formação localiza-se no momento em que, por todo o país, se criaram estruturas de apoio à formação contínua de professores, decorrentes da aplicação da legislação que enquadrava a institucionalização da formação contínua de professores (Decreto-lei n.º 249/92, alterado pelo Decreto-lei n.º 207/96).

Em 2008, alegadamente para assegurar a sua sustentabilidade, o Ministério da Educação extinguiu os centros de formação de associação de escolas existentes, tendo, nessa altura, dado lugar à constituição de novos centros: o país passou de 300 a 90 centros de formação com maior abrangência.

Na sequência dessa reestruturação da rede de centros de formação de associação de escolas, o CFAE N01 foi constituído, em julho de 2008, tendo sido homologada a sua constituição em setembro do mesmo ano, por Despacho da Diretora Regional de Educação do Norte.

O CFAE C02, no mesmo enquadramento legal, foi criado por Despacho da Diretora Regional de Educação do Centro, de 2008.

O CFAE L01 foi constituído em julho de 2008 e homologado por despacho do Diretor Regional Adjunto de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

O CFAE A04 foi reestruturado, por Despacho do Diretor Regional de Educação do Algarve, em julho de 2008.

Finalmente, o CFAE AA05, tal como o anterior, também foi reorganizado, a partir por Despacho do Diretor Regional de Educação do Algarve, em julho de 2008.

ESPAÇO

Qualquer dos centros de formação está obrigado a servir áreas geográficas extensas, nas quais estão sedeadas as respetivas escolas associadas. Tal serviço, ao nível da formação contínua docente, pode também ser disponibilizado, de acordo com o legalmente estipulado e regulamentado em cada CFAE, às escolas do ensino particular e cooperativo da área geográfica.

Nesta sequência, o CFAE N01 está sediado numa escola secundária da região Norte. O CFAE C02 localiza-se na região Centro e tem a sua sede numa escola secundária da região. O CFAE L03 tem sede numa escola secundária de Lisboa. O CFAE de AA05 fica situado numa escola secundária da zona sul e o mesmo acontece com o CFAE A04.

B2) Suportes ou vínculos

O enquadramento legal vigente à altura do período temporal em estudo (note-se a ocorrência de alterações importantes à legislação, a aplicar a partir do ano letivo de 2015/16)⁹ assume que cabe à tutela prover os centros de financiamento que permita assegurar recursos humanos e físicos, afetando parte do orçamento das escolas à formação, o que, na prática, se verificou de difícil operacionalização face às regras da contabilidade pública portuguesa.

As escolas associadas são importantes suportes para a constituição da bolsa de formadores internos e assumem a participação na comissão pedagógica bem como a dinamização dos procedimentos inerentes à proposta/procura de ações, às inscrições e à própria frequência de ações.

Por outro lado, os CFAE atendem às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) e dos serviços centrais do Ministério da Educação. Ao CCPFC cabe a acreditação do centro e das propostas de ações, gozando os CFAE de autonomia pedagógica, no quadro do disposto no Regime Jurídico da Formação Contínua de Docentes (RJFCP).

É ainda prática dos CFAE estabelecer protocolos com outras instituições, visando a otimização da gestão de recursos e da qualidade da oferta formativas: ensino superior, parceiros locais, associações, grupos culturais, entre outros.

O CFAE AA05, bem como o CFAE A04, integram a rede de CFAE do Algarve, constituída por todos os centros da região, a saber, seis.

POPULAÇÃO

Em geral, as comunidades formativas destes cinco centros de formação impõem variáveis concretas ao CFAE, como a diversidade de “culturas de escola” dos estabelecimentos de ensino abrangidos, bem como os diferentes contextos socioculturais das localidades e concelhos onde se situam e a extensão da área geográfica imposta pela dispersão física das escolas que servem.

Os cinco CFAE estudados, como se pode observar no quadro abaixo, servem a população de pessoal docente e não docente (assistentes técnicos, técnicos superiores, assistentes operacionais) dos agrupamentos e/ou escolas não agrupadas associadas, bem como a comunidade educativa, quando é caso disso: por ex., nos vários CFAE foram identificadas, embora em número reduzido, ações destinadas a pais e encarregados de educação. Faça-se notar, neste passo, que devendo os processos inerentes à consecução dos objetivos das organizações escolares ser devidamente informados e suportados por oferta formativa

⁹ Ano letivo que ultrapassa o período de incidência desta investigação.

pertinente, nem todas as respostas a essas necessidades de formação são da responsabilidade dos CFAE, havendo agrupamentos/escolas não agrupadas onde se dinamizam ações formativas, no âmbito de parcerias e projetos específicos, mas também em resultado do desenvolvimento de trabalho colaborativo dos grupos disciplinares/departamentos, em articulação horizontal e/ou vertical, em espírito de partilha/construção de conhecimentos e experiências entre pares.

Quadro 11 - População
POPULAÇÃO

CFAE	N01	C02	L03	AA05	AA04
COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal docente
	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal não docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal não docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal não docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal não docente	<input checked="" type="checkbox"/> Pessoal não docente
	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade educativa (Pais e encarregados de educação)	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade educativa (Pais e encarregados de educação)	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade educativa (Pais e encarregados de educação)	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade educativa (Pais e encarregados de educação)	<input checked="" type="checkbox"/> Comunidade educativa (Pais e encarregados de educação)
	<input checked="" type="checkbox"/> 5 agrupamentos	<input checked="" type="checkbox"/> 7 agrupamentos e 1 escolas não agrupada	<input checked="" type="checkbox"/> 7 agrupamentos	<input checked="" type="checkbox"/> 6 agrupamentos	<input checked="" type="checkbox"/> 6 agrupamentos
ÁREA GEOGRÁFICA	<input checked="" type="checkbox"/> 5 concelhos(norte)	<input checked="" type="checkbox"/> 6 concelhos(centro)	<input checked="" type="checkbox"/> 2 concelhos (sul)	<input checked="" type="checkbox"/> 3 concelhos(sul)	<input checked="" type="checkbox"/> Lisboa
N.º AGENTES EDUCATIVOS	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 1500	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 1500	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 1500	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 1500	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 1500

Salienta-se como semelhança relativamente ao público-alvo dos CFAE em estudo, o número elevado de agentes educativos que servem e o relevo da população docente, à qual é dirigida grande parte do volume de formação disponibilizado. Tal decorre, com certeza, da valorização da frequência de formação contínua na avaliação de desempenho docente e da sua obrigatoriedade na progressão na carreira dos professores. Esta constatação não invalida a evidência de uma perceção de necessidade de formação contínua, nas diferentes vertentes da carreira, evidenciada por este grupo profissional de agentes educativos.

Note-se que, ao longo dos últimos anos, mesmo face às contingências das progressões na carreira docente, potencialmente desmobilizadoras da procura de formação por parte dos Professores, os CFAE continuaram a disponibilizar oferta diversificada, para a qual, em geral, conseguiram inscrições em número suficiente para a constituição das diferentes turmas. Assim, os docentes em geral foram acumulando formação creditada (obrigatória em cada um dos escalões da carreira (nos termos da alínea f) do Art.º 33.º do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro)

Do total de formandos destes CFAE obteve-se a seguinte amostra de respondentes ao inquérito por questionário (Anexo 4), focalizado no objeto em estudo:

Tabela 5 - Amostra de formandos

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	93	261	30	22	34	440

Repare-se que os inquiridos apresentam, na sua maioria, larga experiência profissional e predominam os participantes do sexo feminino.

Verificaram-se correlações significativas e positivas entre a idade dos formandos e a concordância com as afirmações, a supervisão: i) requer um processo de liderança e ii) requer que o supervisor tenha mais experiência/formação que o supervisionado, respeitantes ao conceito de supervisão. Por outro lado, foram perceptíveis correlações significativas e negativas entre a idade dos formandos e as pontuações nas seguintes afirmações, também relativas ao conceito de supervisão: i) pode acontecer de modo informal e ii) pode abranger a escola como um todo, o que indica que os formandos mais novos tendem a concordar mais com estas duas afirmações. Igualmente significativas e positivas foram as correlações entre habilitações académicas superiores dos formandos e a concordância com as seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão: i) contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores; ii) implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo; iii) requer um processo de acompanhamento; iv) contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores; v) pode ocorrer de forma grupal; vi) pode abranger a escola como um todo; vii) requer um processo de orientação; viii) pode acontecer entre colegas/pares; ix) contribui para a formação contínua dos professores; x) é prática no âmbito da formação inicial de professores; xi) contribui para melhoria da organização escolar e xii) contribui para o desenvolvimento profissional docente.

As correlações referidas anteriormente são ilustradas pelas imagens 1 e 2:

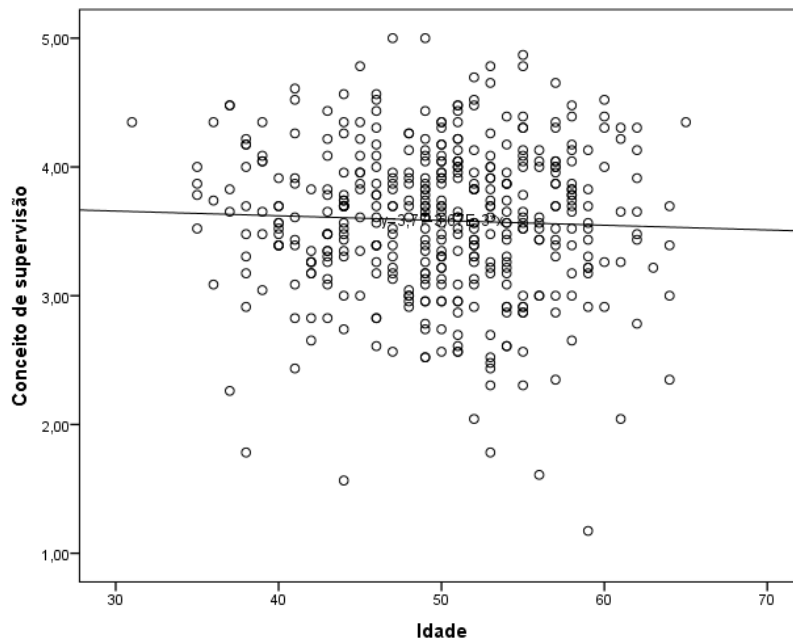


Figura 7

Correlação significativa entre a idade e o conceito de supervisão (SPSS)

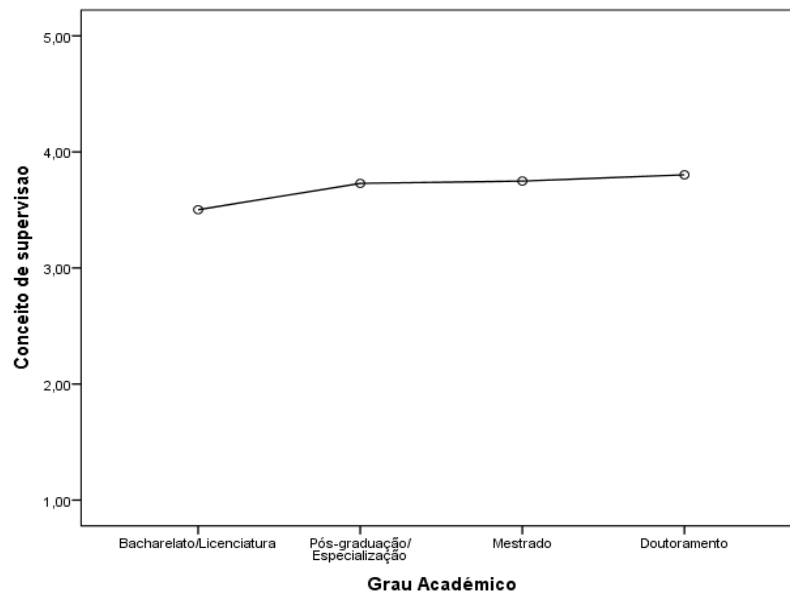


Figura 8

Correlação positiva entre as habilitações e as afirmações sobre o conceito de supervisão (SPSS)

Constatou-se também uma correlação positiva com o total das afirmações sobre o conceito de supervisão, apresentadas na tabela seguinte:

Quadro 12 - Afirmações associadas ao conceito de supervisão

-
1. Requer um processo de avaliação.
 2. Requer a aplicação de um modelo previamente definido.
 3. Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.
 4. Implica uma relação formal, seguindo critérios pré-estabelecidos.
 5. Implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo.
 6. Pode acontecer de modo informal.
 7. Requer um processo de acompanhamento.
 8. Pode ocorrer de forma individual.
 9. Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores.
 10. Pode ocorrer de forma grupal.
 11. É (é) prática no âmbito da formação contínua de professores.
 12. Pode abranger a escola como um todo.
 13. Requer um processo de orientação.
 14. Pode acontecer entre colegas/pares.
 15. Contribui para a formação contínua dos professores.
 16. É (é) prática no âmbito da formação inicial de professores.
 17. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual.
 18. Requer um processo de liderança.
 19. Requer a observação da prática letiva em sala de aula.
 20. Contribui para melhoria da organização escolar.
 21. Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.
 22. Contribui para o desenvolvimento profissional docente.
 23. Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado.
-

Por outro lado, não se encontraram diferenças significativas, a nível dos anos de experiência, entre os professores que frequentaram ações de formação no ano anterior ao da resposta ao questionário e aqueles que não as frequentaram. Embora aqueles, cuja prática docente foi supervisionada, tivessem, em média, menos anos de serviço do que aqueles cuja prática nunca o foi, não se encontrou uma associação entre ter tido experiência de formação no

ano que precedeu o da resposta ao questionário e ter tido alguma vez a sua prática supervisionada.

Deve ser igualmente salientada a correlação significativa e positiva entre os anos de experiência dos formandos, enquanto professores, e a concordância com a afirmação que a supervisão requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado. Destaca-se ainda que existem correlações significativas e negativas entre os anos de experiência docente dos formandos e as pontuações nas afirmações em que a supervisão é indicada como prática no âmbito da formação contínua de professores. Além disto, verificou-se também que pode abranger a escola como um todo e pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual, indicando que os formandos mais novos tendem a concordar mais com estas afirmações.

Outro aspeto a ter em conta é o facto de não ter sido encontrada uma diferença significativa a nível dos anos de experiência entre os professores que frequentaram ações de formação no ano anterior e aqueles que não frequentaram, mas, em contrapartida, encontraram-se diferenças significativas a nível dos anos de experiência entre os professores que tiveram ou não a sua prática docente supervisionada. Os que a tiveram, apresentavam, em média, menos anos de serviço do que aqueles cuja prática nunca foi supervisionada. Também não se encontrou associação entre ter tido experiência de formação no ano anterior e ter tido alguma vez a sua prática supervisionada.

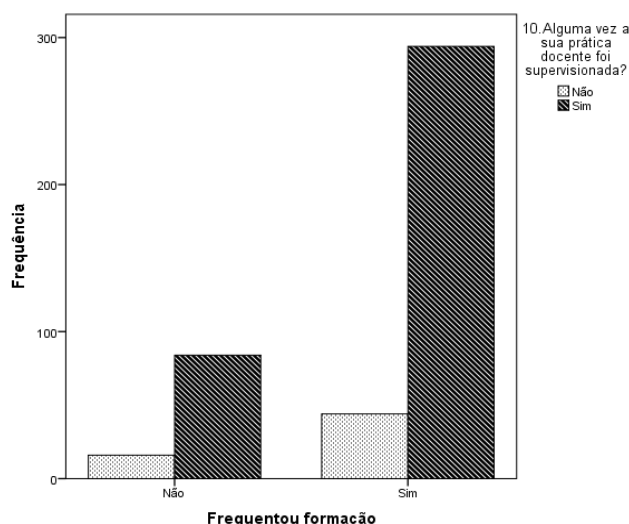


Figura 9

Relação entre ter frequentado formação e ter a prática docente supervisionada (SPSS)

Por outro lado, a natureza da supervisão, na perspetiva dos formandos que viram a sua prática docente supervisionada, é diferente em função de quem a desenvolveu. Assim, para

estes inquiridos o orientador de estágio (escola) e o supervisor de estágio (Universidade) estão associados a: i) aplicação de grelhas de planificação/avaliação; ii) aferição de critérios de avaliação; iii) reflexão sobre as práticas desenvolvidas; iv) esclarecimento de dúvidas sobre a profissão; v) troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades; vi) análise de estratégias a empregar na formação e vii) observação de prática letiva em sala de aula. Já no que se refere aos formadores a supervisão desenvolvida abrange as opções já enunciadas, com exceção da aplicação de grelhas de planificação/avaliação.

Relativamente ao avaliador do desempenho docente, a natureza da supervisão associa-se a: i) aplicação de grelhas de planificação/avaliação; ii) aferição de critérios de avaliação; iii) reflexão sobre as práticas desenvolvidas e iv) observação de prática letiva em sala de aula.

Saliente-se, também, que a aplicação de grelhas de planificação/avaliação e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas são associadas ao coordenador de departamento e ao responsável do grupo disciplinar, sendo que, no primeiro caso, acresce a observação de prática letiva em sala de aula e, no segundo, a aferição de critérios de avaliação. A possibilidade de serem outros colegas docentes a desenvolver o processo de supervisão não se encontra associada a nenhum tipo de supervisão em particular.

B3) Organização e gestão

No intervalo de tempo que foi alvo deste estudo (2010-2015), todos os centros de formação contínua docente são dotados de autonomia pedagógica, embora sujeitos às indicações do CCPFC, e são administrados pelas respetivas comissões pedagógicas, pelo diretor e pelo conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira.

A estrutura dos centros integra nos seus órgãos de direção e gestão: a comissão pedagógica, o diretor e o conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira.

No desenvolvimento da sua ação os centros contam ainda com assessorias, consultoria de formação e um secretariado.

O diretor representa o Centro, coordena e gere o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas. Para o efeito, promove a identificação das necessidades de formação e a elaboração do plano de formação e do plano de atividades e é responsável pela organização das ações de formação aí previstas e também pelo processo de avaliação dos formandos, das ações e dos planos de formação e de atividades, assegurando a articulação com outras entidades no âmbito da formação, nomeadamente instituições de ensino superior e outras, no âmbito da rede local de relações. Cabe-lhe ainda propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do Centro.

A comissão pedagógica, enquanto órgão que conta com a representação da direção de todas as escolas associadas desempenha um papel importante no enunciar das necessidades de formação e que se consubstancia na construção do plano de formação de cada centro.

A elaboração e aprovação do projeto de orçamento do centro, bem como o exercício do controlo orçamental sobre a atividade do centro é da responsabilidade do conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira.

O funcionamento dos Centros é assegurado pelo diretor e por um secretariado, podendo dispor de assessorias de natureza pedagógica, informática e financeira e ainda de um consultor de formação ou, para alguma oferta formativa, de um especialista (figura que, na maioria dos casos, coincide com a de consultor de formação).

O secretariado é assegurado por um assistente técnico de administração escolar da escola sede ou de uma das escolas associadas, preferencialmente a tempo inteiro.

No respeitante às assessorias previstas, o Centro deverá dispor de assessoria financeira, pertencente à escola sede do centro de formação; assessoria pedagógica, a ser prestada por um ou mais docentes das escolas associadas; e assessoria informática, a ser prestada por um docente da escola sede ou das escolas associadas.

A consultoria de formação, quando existente, é efetuada por um docente possuidor de currículo relevante, mediante proposta da comissão pedagógica do Centro e deliberação de concessão do referido estatuto pelo CCPFC.

Os perfis, as competências e o número de horas semanais das funções de cada uma das assessorias são as aprovadas pela comissão pedagógica do Centro, por proposta do diretor.

RECURSOS

a) formação realizada

Cada um dos CFAE organiza os dados concernentes à oferta formativa de acordo com critérios internos, facilitadores do arquivo da informação, e de acordo com os recursos humanos que possui.

A título indicativo, tomando por referência para todos os CFAE o ano letivo de 2014-15, constatamos que o Centro de Formação N01 proporcionou, ao longo desse ano, um total de 15 ações de formação destinadas ao pessoal docente, tendo-se constituído 19 turmas, e 2 ações para 7 turmas destinadas ao pessoal não docente.

O CFAE C02 disponibilizou-nos os seus dados para análise interna, organizados por ano civil. Assim, constata-se que realizou, no ano civil de 2014, e em articulação com os

agrupamentos e/ ou escolas não agrupadas associados, 52 ações para 56 turmas – 36 ações acreditadas (40 turmas) e 16 ações não acreditadas (16 turmas). Quanto ao ano civil de 2015, não há, em resultado do período de transição decorrente das alterações legais que se iniciou nesse ano (revisão do regime jurídico da formação contínua, Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, e publicação do Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho), documentos de balanço e sistematização. No entanto, a consulta de uma listagem de ações executadas até final do ano civil de 2015 permite concluir que o CFAE manteve o volume de formação do ano anterior, tendo sido concluídas 35 ações acreditadas e 11 ações não acreditadas.

No mesmo intervalo de tempo, o CFAE L03 realizou 27 ações destinadas a pessoal docente e não docente (24 de curta duração e 3 específicas para a biblioteca escolar).

O CFAE de AA05 tem um plano de ação anual e bienal que é elaborado a partir dos planos de formação das Escolas associadas e oferece formação contínua nas diversas modalidades previstas no Regime Jurídico da Formação Contínua. No ano letivo de 2014/2015, realizou 36 ações de formação contínua, para 40 turmas de docentes (abrangendo 740 formandos) e 4 ações de formação contínua para 4 turmas de pessoal não docente (76 formandos). Ofereceu ainda 7 ações de formação de curta duração para pessoal docente, abrangendo 195 formandos.

O Centro de Formação de A04 realizou 34 ações de formação contínua, para 42 turmas para pessoal docente (570 docentes certificados) durante o ano letivo de 2014/2015, distribuídas da seguinte forma:

- 24 turmas na Modalidade de Circulo de Estudos (mínimo 7 formandos - máximo 15 formandos);
- 6 turmas na modalidade de Oficinas (mínimo 10 formandos e máximo 20);
- 3 turmas na Modalidade de Projeto (mínimo 7 formandos - máximo 15 formandos);
- 9 turmas na Modalidade de Curso de Formação (mínimo 20 e máximo 30 formandos).

No ano letivo 2014/2015 não houve oferta formativa para Pessoal Não Docente nem se realizaram ações de formação de curta duração.

b) formadores em bolsa

Como se pode consultar no quadro a seguir apresentado, é diverso o número de formadores e de oferta formativa dos CFAE estudados: o CFAE N01 tem 35 formadores em bolsa; o CFAE C02 assume um número variável de formadores, que ronda os cem, provenientes de entidades parceiras e das escolas associadas, em crescimento, cobrindo todas as áreas e

domínios de formação definidos no regime jurídico da formação contínua de professores¹⁰, sendo que o seu número de referência se relaciona com o número de ações previstas para 3 anos¹¹; a bolsa de formadores do CFAE L03 inclui 60 formadores nas diferentes áreas de formação; o CFAE de AA05 conta com uma bolsa de 115 formadores que, entre si, cobrem todas as áreas de formação definidas no regime jurídico da formação contínua de professores; o CFAE A04 tem 132 formadores em Bolsa (a bolsa cobre, praticamente, a totalidade da(s) área (s) e domínio(s) de formação).

Os projetos de formação dos CFAE assumem-se inclusivos, reflexivos e dialógicos, sendo as suas linhas de formação traçadas a partir das necessidades de formação identificadas (através de inquéritos, *feedback* dos diretores em reuniões da comissão pedagógica, indicações da tutela,...) e dos planos de formação dos agrupamentos de escolas e escolas a si adstritas.

Quadro 13 – Recursos

CFAE	FORMAÇÃO REALIZADA [2014-2015]	FORMADORES EM BOLSA
N01	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal docente: 15 ações • Pessoal não docente: 2 ações 	• 35 formadores
C02	<ul style="list-style-type: none"> • 2014 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 52 ações ▪ 56 turmas ▪ 36 ações acreditadas ▪ 16 ações não acreditadas • 2015 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 35 ações acreditadas ▪ 11 ações não acreditadas. 	• ± 100 formadores
L03	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoal docente e não docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ 27 ações 	• 60 formadores
AA05	<ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoal docente <ul style="list-style-type: none"> ○ 36 ações [40 turmas - 740 formandos] ▪ Pessoal não docente <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 ações [4 turmas - 76 formandos] • Formação de curta duração <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoal docente <ul style="list-style-type: none"> ○ 7 ações [195 formandos] 	• 115 formadores
A04	<ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua <ul style="list-style-type: none"> ▪ 34 ações ▪ 42 turmas [570 docentes certificados] 	• 132 formadores

¹⁰a) De acordo com o Decreto-lei n.º 22 de 2014: a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; c) Formação educacional geral e das organizações educativas; d) Administração escolar e administração educacional; e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) Formação ética e deontológica; g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

¹¹Note-se que o período de validade da acreditação de ações de formação contínua é de três anos, a partir da data da respetiva certificação, implicando a sua renovação um novo processo de acreditação.

- Modalidade de Circulo de Estudos
 - 24 turmas [mín.: 7 formandos; máx.: 15 formandos]
- Modalidade de Oficinas
 - 6 turmas [mín: 10 formandos; máx: 20 formandos]
- Modalidade de Projeto
 - 3 turmas [mín: 7 formandos; máx.: 15 formandos]
- Modalidade de Curso de Formação
 - 9 turmas [mín.: 20 formandos; máx.: 30 formandos]

Relativamente ao universo de formadores, a amostra de respondentes ao inquérito por questionário aplicado foi a seguinte:

Tabela 6 - Amostra de formadores

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	7	31	20	5	21	84

Todos os formadores que responderam ao questionário têm larga experiência profissional e todos são docentes, seja do ensino básico e secundário, seja do ensino superior. Acrescenta-se que o género feminino predomina. A maioria considera ter sido alvo de supervisão enquanto docente e apenas nessa qualidade. Além disso, ligam a experiência de supervisão sobretudo a processos avaliativos, não evidenciando conhecimento de que esteja a ser posta em prática como potenciadora da qualidade dos desempenhos dos professores. As suas respostas apresentam uma correlação significativa e negativa entre a idade e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, verificando-se que os formadores mais novos concordam mais com esta afirmação do que os mais velhos. Contudo, não há correlação entre as habilitações académicas e a convicção de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, tal como a idade também não garante qualquer correlação entre a mesma e a ideia de que a supervisão pode ocorrer de modo grupal, situações ilustradas nas figuras seguintes:

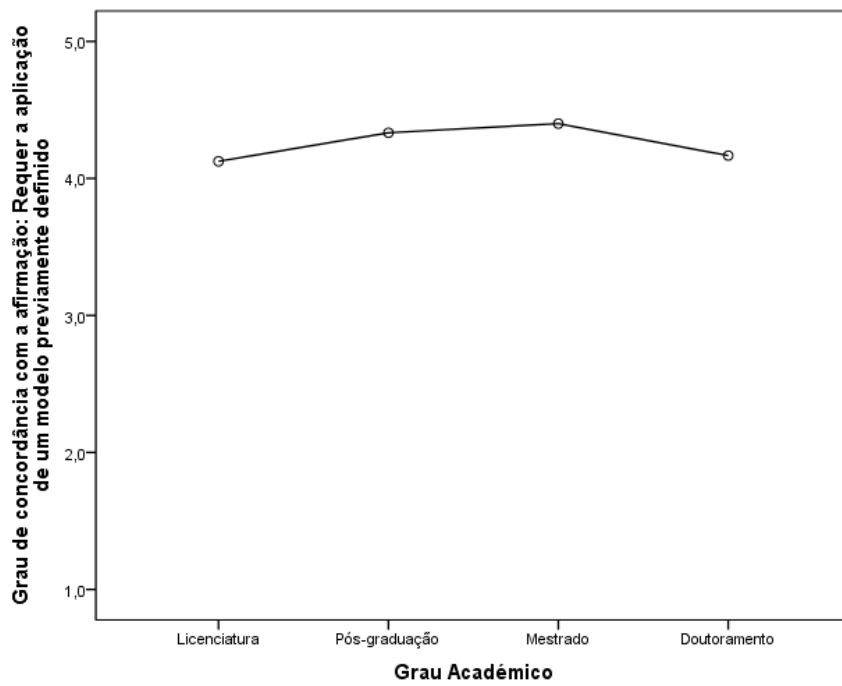


Figura 10

Correlação entre as habilitações acadêmicas e a crença que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

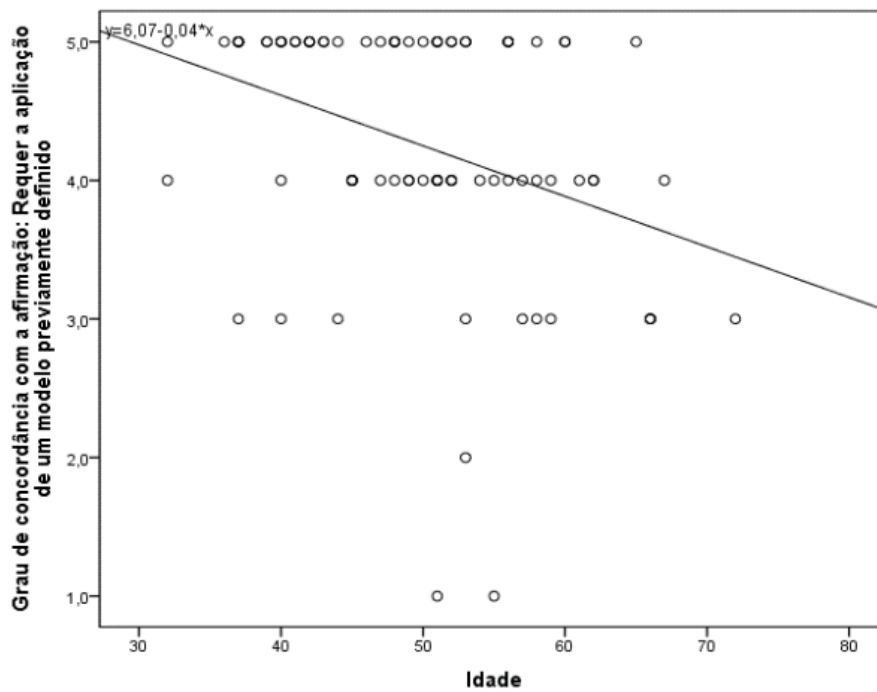


Figura 11

Correlação entre a idade e a crença que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

No entanto, as respostas às questões relativas aos anos de experiência como formador e a crença que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido mostraram uma correlação significativa e negativa, uma vez que os formadores com menos anos de experiência concordaram mais com esta afirmação do que os mais velhos. Curiosamente, os anos de experiência e as habilitações académicas não têm correlação com a crença que a supervisão pode ocorrer de modo grupal.

Acrescente-se, também, que os formadores detentores de uma formação contínua relacionada com supervisão têm idade mais elevada do que aqueles que não a possuem. Contudo, não foi encontrada qualquer associação entre ser-se detentor desta formação e os anos de experiência profissional como formador ou com o grau académico de que são detentores.

No que se refere à experiência como supervisores constata-se que esta é maior nos formadores que têm em média mais anos de experiência no domínio da formação, não existindo uma associação entre habilitações académicas e a experiência como supervisor, assim como não existem diferenças significativas em termos de idade e anos de experiência entre os formadores que foram ou não alvo de supervisão. Também não foi constatada uma associação entre ter mais habilitações académicas e o ter sido alvo de supervisão.

Quanto ao conceito de supervisão como requerendo a observação da prática letiva em sala de aula, observou-se maior concordância por parte dos formadores mais velhos, entre os que possuem mais experiência e os detentores de habilitações académicas mais elevadas. Estes revelaram uma maior concordância na afirmação que a supervisão implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo, enquanto os formadores mais novos e os que têm menos experiência concordam mais com o conceito de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido. Os formadores com mais experiência revelam ainda uma maior concordância com as afirmações que a supervisão contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores e das relações profissionais entre professores e a organização escolar, podendo abranger a escola como um todo e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

De considerar é também o facto de não terem sido observadas correlações significativas com a idade, a experiência profissional ou com as habilitações profissionais relativamente às afirmações seguintes: i) requer um processo de avaliação; ii) implica uma relação formal, seguindo critérios pré-estabelecidos; iii) pode acontecer de modo informal; iv) requer um processo de acompanhamento; v) pode ocorrer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado; vi) pode ocorrer de forma grupal; vii) é prática no âmbito da formação contínua

de professores; viii) requer um processo de orientação; ix) pode acontecer entre colegas/pares; x) contribui para a formação contínua dos professores; xi) é prática no âmbito da formação inicial de professores; xii) pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual; requer um processo de liderança; xiii) requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado e xiv) requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado.

Quando se procurou verificar a relação entre o facto de o formador ter tido as suas próprias práticas supervisionadas e ter efetuado a supervisão da prática letiva dos seus formandos constata-se uma associação significativa entre estas duas variáveis.

B4) Organização e funcionamento

a) plano estratégico de formação

Relativamente à planificação da ação estratégica, concretizada nos documentos estruturantes, a saber: carta de missão do diretor, regulamento interno, plano de formação e plano de atividades; todos os centros se debatem com constrangimentos inerentes à falta de recursos, sobretudo ao nível do financiamento. Ainda assim, procuram não só incluir a execução das ações de formação prioritárias, propostas nos planos de formação das escolas e agrupamentos associadas, como também ir ao encontro de necessidades de formação dos grupos de docência e setores profissionais específicos, seja em iniciativas de formação acreditadas, seja em sessões não acreditadas, e viabilizam os programas de formação indicados pelo Ministério da Educação, disponibilizando formadores internos para a formação de formadores e assegurando o processo de inscrições, constituição de turmas e acompanhamento da formação, nos termos legais.

b) enquadramento

Os CFAE gozam de autonomia pedagógica, no quadro do disposto no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e atendem às orientações do CCPFC. A certificação dos Cursos é pedida ao CCPFC (pessoal docente) e à Direção Geral de Administração Escolar (pessoal não docente). Após a aprovação dos cursos, os CFAE certificam os formandos e emitem os certificados.

DIAGNÓSTICO

Os CFAE baseiam as suas estratégias de formação nas necessidades formativas e na proatividade dos formandos, representados na comissão pedagógica pelos diretores dos diferentes agrupamentos/escolas associadas, contemplando as modalidades de ações de

formação previstas no Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - CAPÍTULO II - Artigo 6.º, a saber: a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudos; d) Ações de curta duração.

MISSÃO, VISÃO, VALORES

Os CFAE em análise norteiam a sua ação de acordo com princípios estratégicos e procuram dar resposta às necessidades de formação das escolas e do respetivo pessoal docente e não docente e às necessidades de formação do sistema educativo. Para os centros de formação é fundamental a valorização da comunidade educativa de que emerge o incentivo à autonomia na formação e à cooperação, nas vertentes pedagógica, científica e profissional. No período em estudo, os CFAE assumem como objetivos de formação os mesmos que a lei nacional estabeleceu para todos os centros (Art. 19.º do Decreto-lei n.º 249/92):

- a) Promover a cooperação e a articulação entre as Escolas Associadas, nomeadamente no desenvolvimento de Projetos de Educação/Formação;
- b) Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a Inovação Educacional;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação no âmbito das suas Escolas Associadas;
- d) Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelas Escolas Associadas, no que respeita a Pessoal Docente e Não Docente;

Os Centros recorrem a ações contratualizadas com entidades parceiras; financiamentos dos próprios CFAE, formadores *pro bonum*; ações cofinanciadas pelos CFAE e entidades parceiras; à bolsa de formadores e ao levantamento sistemático das necessidades de formação para delinear e cumprir as estratégias de formação, como se pode ler, a título de exemplo, no Relatório de Avaliação Interna, 2010-11, do CFAE C02 (2012):

Não podendo deixar de frisar os condicionalismos subjacentes ao momento atual da formação contínua, marcado pelo esgotamento do modelo massivo de financiamento público, pela emergência de um modelo de financiamento público “mitigado” sem deixar de ser “centralista” e pelas contradições do enquadramento jurídico da formação contínua, que ao mesmo tempo que se diz centrado nos planos de formação de estabelecimento e gratuito, não reúne as condições para a sua sustentabilidade, cabe reafirmar que, neste contexto, procurámos no C02 – CFAE evidenciar uma resposta baseada num sistema forte de parcerias e no aproveitamento exaustivo dos financiamentos disponíveis.

Nos próximos anos, a confirmar-se a escassez de recursos financeiros, o projeto deste CFAE, conforme as linhas de atuação já apresentadas pelo Diretor em sede de Comissão Pedagógica, deverão passar: a) pela complementaridade de fontes de financiamento e formas de funcionamento; b) pelo aprofundamento da ligação à comunidade local e autarquias; c) pela valorização do associativismo entre escolas e entre docentes; d) pelo aproveitamento dos recursos humanos das escolas e, em

parceria com as instituições de ensino superior, dos projetos de pós-graduação académica de docentes.

Para isso, é essencial um novo enfoque de todo o paradigma da formação contínua, de modo a recentrá-lo na comunidade educativa de cada estabelecimento, por um lado, e em plano individuais de formação e valorização profissional, por outro. (p. 37)

c) cursos

Tipo de oferta formativa

O tipo de oferta formativa disponibilizada pelos CFAE, dentro dos condicionalismos e possibilidades, assenta numa lógica de “comunidade escolar” e no estabelecimento de prioridades fundamentadas numa identificação de problemas, procurando evitar uma lógica atomista ou acumulativa que dificulte a concretização de iniciativas. Concentra-se em temas de formação prioritários para atualização profissional e temas de formação necessários para resolver problemas da comunidade escolar, nas seguintes áreas: tecnologias de informação e comunicação; gestão comportamental em contexto escolar e de sala de aula e âmbito da didática específica das diferentes áreas disciplinares.

Os métodos são os inerentes às diferentes modalidades de formação contínua em ambientes de presença e trabalho autónomo nos contextos específicos dos candidatos e da ação de formação. Os cenários são, geralmente, os disponibilizados pelos agrupamentos.

Duração

Em consequência do previsto no Artigo 6.º do Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, as entidades formadoras apenas devem submeter a acreditação de ações de formação nas seguintes modalidades de formação certificada: oficina de formação, de carácter eminentemente prático com sessões presenciais e sessões de trabalho autónomo num total de 50 horas; círculo de estudos, que assume uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental e a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo no qual o formando se integra (25 horas de formação); curso de formação, de carácter mais teórico, com 15 horas; projeto, com duração de 75 horas de formação que se assume na condição de projeto desenvolvido pelo grupo em formação e em contexto. Estas modalidades de formação estão previstas no Regime jurídico da formação contínua, onde não se explicita o seu significado.

Esta oferta formativa proporciona, seguindo a perspetiva do CCPFC, uma formação centrada nos conteúdos (cursos), destinada predominantemente à aquisição de conhecimentos e uma formação centrada nos contextos escolares e nas práticas profissionais, orientada para a resolução de problemas das escolas e tendo como objetivo final a melhoria do processo ensino-

aprendizagem dos alunos (círculos de estudos, oficinas de formação e projetos). Acrescem todas as modalidades não certificadas (palestras, conferências....) com durações variáveis.

Certificação

Os Centros gozam de autonomia pedagógica, no quadro do disposto no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e atende às orientações do CCPFC.

A certificação das ações de formação é assumida pela entidade formadora desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.

B5) Supervisão: processos, regulação e avaliação

Embora a supervisão nunca seja referida na legislação, a não ser como objeto de formação, por exemplo no novo regime jurídico da formação contínua, Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro quando nos focalizados no conceito, é possível perceber a existência de processos que, embora incipientes e pontuais, podem ser identificados como supervisivos, nos termos da lei e do estatuído em cada um dos regulamentos dos CFAE: a obrigatoriedade de conhecimento, por parte da Comissão Pedagógica, de toda a atividade do CFAE, o qual, em muitos casos, deve apresentar relatório de avaliação interna anual; o papel do consultor de formação relativamente a cada uma das ações, nas suas diferentes etapas, incluindo a avaliação dos formandos, e de acordo com a modalidade da mesma; e, mais raras, algumas vertentes das atividades inspetivas.

A legislação mais recente, nomeadamente o Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, refere que se pretende tornar mais efetivo e interveniente o papel da comissão pedagógica no funcionamento dos CFAE, enquanto estrutura de apoio à direção, tendo em vista uma maior adequação do trabalho às necessidades e prioridades de formação contínua das escolas e dos seus profissionais, através de uma separação entre a direção estratégica e o trabalho de coordenação, supervisão e monitorização das dinâmicas internas dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. Reconhece-se, pois, que a comissão pedagógica é o órgão científico-pedagógico de direção estratégica, coordenação, supervisão e acompanhamento do plano de formação e do plano de atividade do CFAE.

A comissão pedagógica é, portanto, um agente de regulação, tendo como funções tomar conhecimento da carta de missão do diretor e validá-la; aprovar o regulamento interno; fazer recomendações sobre aspetos pedagógicos; estabelecer a articulação entre os projetos de formação das escolas e do Centro; aprovar o plano de formação e de atividades; aprovar a

conformidade da bolsa de formadores; aprovar os protocolos de colaboração entre o Centro e outras entidades formadoras; propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das atividades; acompanhar a execução do plano de ação, bem como do respetivo orçamento.

A avaliação externa dos CFAE é assegurada, nos termos do Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, pela Inspeção Geral de Educação.

A avaliação interna do CFAE é feita através da avaliação realizada pelos formandos e por formadores, pelo relatório da equipa pedagógica do CFAE e pelo relatório de avaliação de atividades apresentado pela direção à comissão pedagógica e disponibilizado, se solicitado, à tutela e às Escolas associadas. Os resultados desta avaliação são tidos em conta na ação posterior, com vista à melhoria e à satisfação das populações da área servida pelo CFAE.

Refira-se ainda que, a nível da seleção do diretor, se aponta como necessária a experiência de coordenação ou supervisão pedagógica num mínimo de quatro anos. É fator preferencial ser detentor do grau de doutor, mestre ou deter formação especializada em alguma das áreas legalmente enunciadas, que incluem a supervisão pedagógica.

Importa dar conta de alguns traços que caracterizam os diretores dos CFAE mencionados: todos têm idade igual ou superior a cinquenta anos; quanto ao género, três são do sexo masculino e dois do sexo feminino e todos contam com ampla experiência profissional. Três deles estão há doze ou mais anos em exercício de funções de direção do centro de formação e dois desempenham essas funções há menos de cinco anos. Com habilitações que oscilam entre o doutoramento, mestrado e formação especializada, a maioria em gestão da formação e administração escolar, os diretores dos centros de formação em análise são detentores de requisitos preferenciais no procedimento concursal a este cargo.

Em resposta às questões do inquérito por entrevista (Anexo 3), nomeadamente as constantes dos blocos (i) perspetivas sobre supervisão pedagógica; (ii) formação de professores no domínio da supervisão; (iii) práticas de supervisão pedagógica dos formadores em contextos de formação contínua de professores e (iv) práticas de supervisão da prática letiva dos formandos do Centro, os discursos dos diretores possibilitaram evidenciar núcleos de conceitos – formação e supervisão – e apontar ligações que facilitaram a codificação do sistema de categorias, em coerência com os objetivos do estudo e respetivo quadro teórico, o que é visível na figura seguinte:

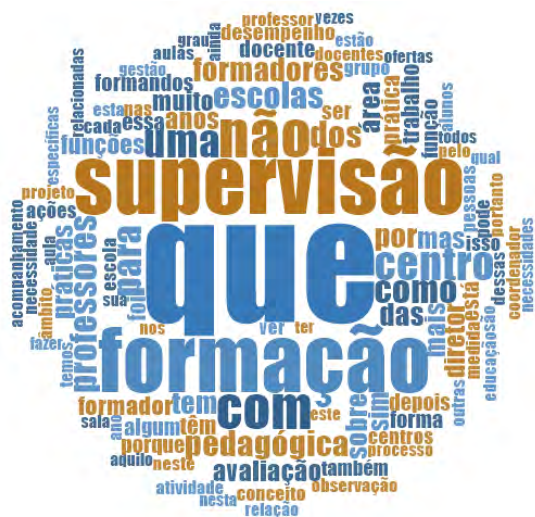


Figura 12

Conceitos nucleares e respetivas ligações (pesquisa nas fontes, Wordle - NVivo)

Assim, aplicados às palavras dos diretores os devidos procedimentos de “codificação” e de “pesquisa” do NVivo, obteve-se o seguinte sistema de “nós”¹²:

Nós			
Nome	Fontes	Referências	
Ações de formação em Supervisão Pedagógica	5	5	22
Ações SVP e relação ADD	4	4	8
Aplicabilidade conceito no CF	2	2	2
Apoio posterior do CF	1	1	2
Condições CF	1	1	1
Contexto de propostas de ações de formação em Supervisão Pedagógica	4	4	5
Duração funções CFAE	5	5	7
Duração funções exercidas	3	3	3
Funções exercidas	5	5	5
Opiniões e comportamentos de evitamento relativamente à SPV	1	1	1
Perceção de pertinência conceito supervisão na atividade do CF	5	5	10
Perceção práticas de Supervisão Pedagógica	5	5	38
Perfil formador Supervisão Pedagógica	4	4	4
Relação com Universidades	2	2	2
Satisfação com experiências Supervisão Pedagógica	4	4	4
Supervisão CF e relação escolas de origem	5	5	10
Supervisão objeto de estudo CF	4	4	21
SVP e regulação da prática letiva	5	5	6

Figura 13

Sistema de Categorias (Nós - NVivo)

¹² Na leitura do quadro, entenda-se por “fontes” as entrevistas e por “referências” o número de ocorrências relativas a “nós”, ou seja, às categorias.

O tratamento de dados permite verificar que a unanimidade, no que diz respeito à pertinência e operacionalidade da supervisão na formação contínua docente, contrasta com o conceito de supervisão manifestado pelos diretores, concebida como uma atividade centrada no desenvolvimento profissional dos professores e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem:

i) pela avaliação das repercussões da formação sobre as práticas: “que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva e [os processos de ensino e aprendizagem] em sala de aula e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida (...) como é que a formação foi escolhida, qual e com que efeitos, que efeitos se manifestaram na escola, no terreno e os reais efeitos que causou em sala de aula...” (Diretor CFAE C02);

ii) como um acompanhamento do próprio processo de formação: “só o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impactos nos resultados, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo” (Diretor CFAE A04) em que “...na tua prática vais fazendo os teus contactos didáticos e formativos. Com quem? Com os formadores, com os professores, com outros agentes educativos...” (Diretor CFAE L03).

No desenvolvimento de uma atividade de supervisão, os diretores assumem dificuldades e obstáculos a que os CFAE a exerçam, no que se refere ao impacto da formação e à transferência das aprendizagens para as práticas profissionais:

“Em abstrato, na formação contínua e no trabalho do CFAE, quer quanto a formadores, quer quanto a formandos, quer no papel de diretor, há uma coisa que sempre foi uma das limitações do sistema de formação contínua e que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva [...] e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida e isso é um trabalho que não está muito feito e continua a não estar feito” (Diretor CFAE C02).

Além disso, como refere o diretor do CFAE N01, “Nós estamos muito limitados na ação que temos como supervisão pedagógica. Nós nem temos sobre as escolas qualquer ‘poder’, digamos assim, para exercer essa supervisão pedagógica”. A este reconhecimento da dificuldade em promover as práticas supervisivas de forma consistente e abrangente acrescentam uma referência aos questionários de avaliação preenchidos pelos formandos, a assistência a momentos da formação como únicos elementos de supervisão da atividade dos formadores ou a análise dos trabalhos produzidos pelos formandos como prática supervisiva. Alguns diretores realçam os esforços no sentido de promover as práticas supervisivas nos seus CFAE e apontam

vários exemplos, nomeadamente os que procuram fomentar as práticas do trabalho colaborativo entre os docentes com os quais se desenvolve formação contínua, em modalidade de círculo de estudos, com objetivo de promover a análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e didáticas dos professores.

Foram também referidas pelos diretores a formação específica sobre supervisão, fundamentalmente destinada a estruturas de liderança intermédias das Escolas e o desenvolvimento de ações de formação, na modalidade de projeto ou de estágio, que incidam sobre aspetos práticos da supervisão e que proporcionem experiências formativas de supervisão, entre pares, numa mesma escola, como podendo ser uma forma de aplicar o conceito e de ajudar a desmoronar preconceitos e ideias feitas. Outra situação de implementação de supervisão apontada é a que se refere à observação de aulas na dimensão científica e pedagógica, no quadro da legislação em vigor relativa à avaliação de desempenho docente, na qual o diretor assume as funções de coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos, responsáveis por acompanhar e assistir às aulas dos avaliados. O mesmo acontece no caso de um docente que teve uma avaliação de desempenho de “Não Satisfaz”, que tem de ser acompanhado por um avaliador, desenvolvendo um plano de formação, no sentido de melhorar o seu desempenho. Em todos estes casos, o CFAE investe na formação dos docentes avaliadores e acompanha o processo de supervisão que decorre dessas situações.

Neste estudo, os diretores consideram ainda que utilizam práticas de supervisão no âmbito das responsabilidades inerentes à função de Coordenação da Bolsa de Avaliação Externa de Desempenho Docente. Referem também que a supervisão continua a intimidar os docentes, que muitos veem a supervisão como avaliação e crítica do trabalho que cada um está a desenvolver e que os centros de formação podem e devem incentivá-la, levando à prática atividades formativas na área da supervisão, de modo a contribuir para que se tornem práticas comuns nas escolas.

Quando questionados sobre a pertinência do conceito de supervisão pedagógica na atividade dos centros de formação, três dos cinco diretores fazem referência aos questionários aplicados aos formandos no final da formação:

“Este questionário tem um conjunto de questões relacionadas com o desempenho do formador. Relativamente aos seus conhecimentos do ponto de vista científico, à sua prática pedagógica, à sua relação com a turma, ao tipo de linguagem (se é clara, motivadora...) e no final alguns desses indicadores entram numa fórmula que nos permite ter um grau de satisfação relativo ao desempenho do formador numa escala qualitativa de regular, bom, muito bom e excelente” (Diretor CFAE C02);

“Depois fazemos o tradicional questionário, de resposta curta...” (Diretor CFAE L03); “pela análise dos respetivos questionários e relatórios”. (CFAE A04).

O diretor CFAE L03 assume a importância desses questionários como uma oportunidade de reflexão sobre as práticas do formador, consciencializando-o, como exposto em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97),

“da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”,

quando refere

“Depois fazemos outra tarefa de inspiração projetiva para termos uma prestação do que é que se pode fazer futuramente e depois é analisado com o formador. Portanto, este pós formação é muito importante, aliás, o formador tem que entregar um relatório após a formação, ele próprio tem que refletir e relatar sobre o que se passou. Assim, temos aqui uma série de coisas que parece que não são vistas como supervisão, mas são. O pós é fundamental, que é projetar o futuro” (Diretor CFAE L03).

No caso do CFAE AA05 este “projetar o futuro” a partir dos questionários passa por não repetir ações “com formadores que não tenham sido avaliados como muito bom ou excelente.” (CFAE AA05).

A supervisão surge, segundo estes diretores, associada ao desenvolvimento e melhoria da formação proporcionada “na medida em que só com o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impacto nos resultados, isto é, nos produtos, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo” (Diretor CFAE A04).

Esta perspetiva vai ao encontro das respostas dadas pelos formandos no inquérito por questionário, uma vez que associam a supervisão desenvolvida pelos diretores dos centros como estando mais relacionada com uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas e, além disso, consideram que o facto de ser o diretor da escola a fazer a supervisão se liga a aferição dos critérios de avaliação e supervisão de tipo “observação de prática letiva em sala de aula”.

Retomando as entrevistas aos diretores, segundo os entrevistados, as práticas de supervisão vão assumindo alguma preponderância e, acrescente-se, os mesmos desejam o alargamento e a difusão das mesmas:

“(…) Algumas experiências estão a ser um sucesso! Nomeadamente algumas das que estão a ser desenvolvidas no âmbito do Projeto Colaborativo. Concretamente, temos os professores de um grupo disciplinar que, no âmbito de uma ação de formação, estão a desenvolver práticas de observação de aulas entre os formandos, seguidas de análise conjunta dos resultados dessa observação. Gostaríamos muito que esta prática pudesse ser aceite e levada a cabo por outros grupos” (Diretor CFAE AA05).

C – Intervenção das escolas associadas

C.1. Papel das escolas associadas

As escolas promovem a reflexão sobre as necessidades formativas que procuram identificar e disponibilizam os recursos necessários para a consecução das ações. Assumem assim um papel importante no funcionamento e na dinâmica dos CFAE que integram. Internamente, cada agrupamento ou escola associada promove o diagnóstico das necessidades de formação de forma individualizada ou em cumprimento de orientação emanada da comissão pedagógica do CFAE. É comum a aplicação de questionários em suporte papel ou *online* ou, procedimento mais habitual, a deteção de necessidades de formação no âmbito do trabalho de cada grupo de recrutamento e/ou departamento escolar. A informação é sistematizada em reunião de conselho pedagógico, passando a integrar o plano de formação do agrupamento, que o diretor leva à reunião da comissão pedagógica, tornando-se elemento a ter em conta no plano de formação do CFAE.

C.2. Momentos e modos de intervenção

Geralmente, no final de cada ano letivo e em diferentes momentos ao longo do mesmo, os grupos disciplinares são instados pela presidente do conselho pedagógico (cargo que coincide com o de diretor) a pronunciar-se sobre as suas necessidades formativas, como acima exposto, que, depois de ponderadas pelo conselho pedagógico e integradas no plano de formação da escola/agrupamento, são depois comunicadas aos CFAE. Em algumas unidades orgânicas, a leitura dos relatórios finais entregues pelos professores, que têm um campo para balanço das ações realizadas e proposta de outras, tidas por necessárias, é também considerada. O coordenador de departamento inclui o balanço das ações realizadas e das propostas no seu relatório final, que será lido pelo diretor.

Os CFAE, com o auxílio dos recursos (materiais e humanos) disponíveis e disponibilizados pela própria escola (nomeadamente, bolsa interna de formadores) promovem a oferta da formação que passe pelo plano de formação do CFAE. Note-se que nem toda a formação de que a escola/agrupamento cabe ao CFAE. A própria escola pode organizar-se para aprofundar temas que considere pertinentes, para além de que outras entidades, nomeadamente associações e instituições de ensino superior, organizam formação de interesse para a escola/agrupamento.

C.3. Formação obtida

A formação obtida, no intervalo de tempo considerado, é maioritariamente creditada e corresponde às necessidades formativas enunciadas pelos formandos. O formador é acreditado pelo CCPFC e integra a bolsa de formação da sua escola/agrupamento, sendo selecionado de acordo com as áreas para as quais possui acreditação. Os formandos inscrevem-se de acordo com os seus projetos pessoais de formação ou com as necessidades do plano estratégico da escola/agrupamento ou ainda com a orientação da tutela. Geralmente, para cada ação são definidos critérios de seleção de formandos, dando-se prioridade, por exemplo, aos formandos das escolas que propõem a ação e que disponibilizam os formadores, aos grupos de recrutamento indicados ou aos cargos exercidos, de acordo com as características da formação disponibilizada.

Considerações finais

Este relatório apresenta parte de uma investigação mais vasta (em curso), pretendendo constituir-se, então, como um ponto de partida para uma discussão profícua sobre a forma de implementação da supervisão na formação contínua de professores em Portugal e focalizando-se, portanto, nos CFAE.

Do conhecimento resultante desta etapa da investigação é já possível concluir que é pertinente e importante caracterizar os centros de formação contínua de docentes, as especificidades das suas lideranças, a forma como se organizam, os conteúdos em oferta formativa, as práticas de formação e compreender os processos em curso nessas organizações, as similitudes e dissemelhanças, uma vez que os CFAE são entidades responsáveis por grande parte das ações de formação que integram a formação contínua dos professores e influenciam direta e indiretamente a qualidade dos processos que os seus formandos lideram, tendo, portanto e previsivelmente, a sua ação impacto na escola/agrupamento, enquanto organização, e na sala de aula, ao nível das decisões curriculares e das práticas pedagógicas.

Releva também, neste estudo, a constatação de que os CFAE sobre os quais incidiu a investigação não evidenciam diferenças assinaláveis entre si e, pelo contrário, são fortes as semelhanças. A lei que os enforma define um padrão em que a originalidade ocorrerá de forma pontual, casuística e em resposta a especificidades concretas, sejam as necessidades formativas identificadas, sejam as características da comunidade educativa.

Tendo por enquadramento os princípios gerais da formação dos educadores e professores previstos no artº 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, de 14 de outubro,

que prevê, entre outros aspetos, “formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente”; [...] formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática; [...] formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação; [...] formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”; os cinco CFAE em análise têm como princípios orientadores e objetivos de formação os previstos na legislação em vigor, nomeadamente o Regime jurídico de Formação Contínua.

Analisado o enquadramento legal anterior à publicação do recente regime jurídico da formação contínua dos docentes de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) e ao estabelecido no Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho, que redefine o papel dos CFAE e introduz desenvolvimentos e mudanças significativas na sua organização e funcionamento, visando melhorar a sua capacidade de proporcionar um serviço de formação contínua orientado para o desenvolvimento profissional, a atualização científica e pedagógica ao longo da vida, a melhoria do ensino e uma maior eficácia nos processos de liderança, gestão e organização das escolas; permite-se esta equipa de investigadoras estranhar a total ausência de menção às potencialidades da supervisão, neste contexto, quer no que respeita ao papel e funções exigidos às lideranças dos centros de formação docente, quer ao acompanhamento de formadores e de formandos do CFAE. Tal realidade contrapõe-se ao incremento da oferta de formação especializada, mestrados e doutoramentos no ensino superior, nesta área, ao longo da última década, reconhecidos pelo CCPFC como necessários à acreditação de formadores em determinadas vertentes, sobretudo as relacionadas com a área de prática e investigação pedagógica e didática.

Aceitando que a educação e formação não se circunscrevem a um determinado período, nomeadamente ao início de carreira, e que é indispensável que se prolonguem ao longo da vida, através de mecanismos de formação profissional permanente, surpreende também que se ignore o papel determinante que os CFAE poderão ter na “desocultação” do conceito de supervisão, na adoção de práticas de supervisão no âmbito do trabalho dos grupos de recrutamento escolares e na rentabilização dos processos supervisivos ao serviço da melhoria do serviço público prestado pelas escolas, terreno certamente a trilhar nos próximos anos.

Na realidade, o conceito de supervisão, de acordo com a perceção dos diretores entrevistados, tem aparecido apenas ligado à avaliação de desempenho docente e, portanto, ao papel do coordenador de departamento e à ação dos avaliadores externos, cuja atividade é também organizada pelos CFAE em colaboração com os agrupamentos/escolas não agrupadas, de acordo com o número e características dos professores a avaliar com a componente de

observação de aulas. Este consenso relativamente ao conceito de supervisão contrasta com a perspetiva que têm sobre quem, no CFAE, a desenvolve. Assim é feita referência ao consultor de formação; aos órgãos de direção e gestão (comissão pedagógica, diretor e conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira) ou apenas à comissão pedagógica e diretor e, num dos centros, apenas ao diretor.

Finalmente, recorde-se que o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre organização da escola e promoção do sucesso escolar, no ponto 14, parte II, refere que

A qualidade do exercício profissional dos professores constitui, acompanhando estes processos de mudança, a pedra de toque de muitas das melhorias a introduzir, hoje, na educação escolar em Portugal. É sintomático, todavia, verificarmos que nos últimos 40 anos de democracia, apesar das inúmeras iniciativas de melhoria dos processos de formação inicial e contínua dos professores, nunca a reestruturação da formação inicial e contínua dos professores e a qualidade do seu desempenho profissional constituíram a prioridade de nenhuma política pública até hoje desenhada e aplicada. Talvez esteja chegada a hora, no momento em que a média etária é muito elevada e que prolifera um grande desgaste entre os profissionais, de se prestar mais atenção a esta “variável” central da promoção de mais qualidade e equidade da educação escolar em Portugal. (p.12)

Ou seja, tendo em conta o papel dos CFAE e a sua influência nas comunidades escolares, bem como o perfil dos diretores que fizeram parte desta amostra, com ampla experiência e conhecimento na área da formação contínua docente e lideranças consolidadas, importa que os CFAE tenham condições e orientação superior para promoverem a apropriação e rentabilização dos resultados da investigação e do conhecimento produzido, no caso, na área da supervisão, operacionalizando-o ao nível da formação contínua, e adotando, portanto, processos supervisivos sistemáticos e estratégicos, com reflexo em dinâmicas concretas, institucionais, persistentes e bem avaliadas e melhoradas, nas instituições escolares, com o apoio, por exemplo, do ensino superior, de forma a otimizar a resposta aos atuais desafios em educação.

A profissão docente ocupa grande parte das reflexões de especialistas da educação e conhece vários estereótipos ou protótipos divulgados pela comunicação social. A relevância do professor no processo educativo dos alunos e a sua conseqüente relação com a inovação educativa estão, por conseguinte, subjacentes a todos os modelos de formação de professores existentes. Assim,

(...) En los talleres de formación se contribuye a comprender en profundidad la teoría y la utilización apropiada de sus estrategias educativas basadas en resultados de investigaciones. Los estudios revelan que los profesores aumentan sus niveles de pensamiento reflexivo después de haber sido entrenados y observados en las clases. (García, 2005, p. 263).

Acresce notar, nos discursos dos principais atores interpelados, e confirmando Nóvoa (2002), a convicção de que o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, quer individual quer coletivamente, dos seus próprios processos de formação, sendo chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, afirma-se como um eixo estratégico importante, ao nível da formação contínua docente.

Finalmente, estamos convictas de que o trabalho integrado em torno do entendimento da supervisão pedagógica nos coloca na continuidade de outros que têm vindo a ser desenvolvidos, há alguns anos, sobre uma nova abrangência do conceito em questão, na senda do que Alarcão (2009, p. 120) considera:

a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam. (...) notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. (...) não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, (...) dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho.

Creemos, assim, que, compreendido desta forma, o conceito de supervisão se reveste de uma nova abrangência que aponta, entre outros aspetos, para a pertinência da interação colaborativa e para o facto de ser um recurso adequado de promoção do sucesso escolar dos alunos. Em última análise, contribui(rá) também, e previsivelmente, para reforçar o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular, campo com evidentes carências de práticas supervisivas, concorrendo, conseqüentemente, para a valorização, dignificação e crescimento pessoal e profissional dos docentes.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In: Campos, B. (Ed.), Formação profissional de professores no ensino superior. Porto Editora, pp. 21- 31. Porto.
- Alarcão, I. (2001 b). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), «Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem» (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 119-128. Retrieved from:

- <http://sisifo.fpce.ul.pt>larcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, S. & Lopo, T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 85 – 134). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. (Investigação educacional II). Coimbra: Universidade de Psicologia e Ciências de Educação (texto inédito, não publicado).
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo (pp. 89 – 122). In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklen. S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa: Educa/ IIE.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluacion y Calidad de los Centros Educativos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15- 25.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Escudero, J.M. & Lopez, J. (1992) (eds). *Los Desafios de las Reformas Escolares*. Sevilla: Arquetipo.

- Esteves, M. (2015). Formação Inicial de Professores: Saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 156 – 165). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Estrela, M. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI (n.º 1), 17-29.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Fernandes, P., & Dias, R. E. (2010). Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In M. de L. R. Tura & C. Leite (Orgs.), *Questões de currículo e trabalho docente* (pp. 233 – 264). Rio de Janeiro: Quartet.
- Formosinho, J. (1986). Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora. Porto.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 29 - 57.
- Gaspar, M. I., Pereira A., Oliveira I. & Teixeira A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Horta, M. (2015). Que Educadores desejamos? Que Educadores formamos?. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 272 – 281). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Katz, L. G. (2013). General issues in teacher education. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni, *Embracing the social and the creative: new scenarios for teacher education* (pp. 3-19). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Korthagen F. (2011) *Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education* ORBIS SCHOLAE, 2011, Vol. 5, No. 2, pp. 31–50, ISSN 1802-4637
- Lombardi J. (2001) *Supervision of student teachers: emerging models and innovative approaches in the USA*, *Teacher Development*, 5:3, 309-322

- Lopes J., & Silva H. (2010). O Professor faz a diferença na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel Editora.
- Mesquita E. (2011). Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), Professor: Formação, Saberes e Problemas (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Supervisão na formação de professores I - Da sala à escola. Porto: Porto Editora
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In: Campos, B. (Ed.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. (2007). – A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In. A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tracy, S. J. (2002) Modelos e Abordagens In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), (2002b). A supervisão na formação de professores I – da sala à escola. Porto: Porto Ed.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Tuckman, B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. In Investigar e formar em Educação- Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (vol.1, pp. 75-80). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências online

Esteves, M., Carta, A., Rodrigues, Â., & Silva, L. (2014). A Formação de Professores. Apud Grupo Economia e Sociedade (2015). *Pensar a Educação, Portugal 2015*. In http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf, acessado a 5 de abril de 2017.

Tejada Fernadéz, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435> [Consultado pela última vez em 13/04/2017].

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro

Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Alteração à Lei de bases do Sistema Educativo) in *Diário da República*, 1.ª série-A, Nº 166.

Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior) in *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 60.

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência) in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 38

Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro

Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92.

Decreto-lei n.º 127/2015 de 7 de julho

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto” (Alteração à Lei de bases do Sistema Educativo) in *Diário da República*, 1.ª série-A, Nº 166.

Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior) in *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 60.

Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre «Organização da escola e promoção do sucesso escolar» de junho de 2016

EIXO 2 – Supervisão no ensino não formal

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997, p. 50).

O presente eixo reporta o conhecimento construído acerca da supervisão no ensino não formal, com base num estudo de natureza teórica, exploratória e descritiva, intencionalmente complementado por informação recolhida por questionário aos elementos de equipas educativas envolvidas num programa de visitas de estudo.

As visitas de estudo dinamizadas por entidades educativas não escolares assumem, neste contexto de investigação, um carácter instrumental, enquanto cenário relevante para a operacionalização do conceito de supervisão em educação não formal, assim entendida (1) enquanto instrumento de gestão da qualidade do ensino em moldes não formais, sob o referente da aprendizagem experiencial e (2) enquanto ambiente de articulação entre a educação não formal e formal, na promoção do enriquecimento experiencial da segunda.

Sob o foco da supervisão em ensino não formal, a exploração teórica cruzou quatro perspetivas de investigação: (1) o conceito e a práxis curricular de educação não formal, sob a visão de “cidade educativa”; (2) a aprendizagem experiencial e modelos de ensino no desenvolvimento curricular não formal; (3) a reflexão crítica das práticas pedagógicas como objeto de formação profissional e (4) a organização colaborativa *nas* e *entre* equipas de ensinantes, envolvidas em projetos de visita de estudo. Procurou-se fazer convergir estas quatro linhas teóricas no foco da investigação, visando justificar e operacionalizar o conceito de supervisão na ação pedagógica de cariz não formal.

A exploração teórica, tal como atrás referido, foi pontualmente condicionada e ilustrada por resultados de auscultação (por questionário) de professores visitantes e formadores de uma quinta pedagógica que promove visitas de estudo temáticas e, nessa condição, classificada como espaço educativo não formal. Esses grupos de ensinantes organizaram a sua interação em projetos educacionais de visita de estudo, em ambiente formativo de “oficina”, em regime de *blended learning*.

O relatório do eixo dois estrutura-se, assim, em quatro pontos. Em primeiro lugar, caracteriza-se o conceito de educação não formal, na confluência com a educação formal, projetando-se o conceito de supervisão na sua interação e integração curricular. De seguida, aprofunda-se a pedagogia experiencial na base do currículo não formal e a necessária

articulação entre as equipas educativas envolvidas na sua dinamização. Em terceiro lugar, exploramos em trabalho de campo, o ambiente educativo não formal, visando o levantamento de necessidades de supervisão. Culmina-se o relatório com a identificação e caracterização de processos de supervisão com relevância e pertinência em contextos de ensino não formal, apontando-se princípios orientadores de um modelo de supervisão em educação não formal.

1. A Educação não formal na confluência com a educação formal

“A escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela. As escolas precisam conhecer como vivem seus alunos, sua origem social, cultural, económica, suas motivações, seus sonhos e utopias. Para isso, precisamos construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção do seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante.” (Gadotti, 2005, p.11).

O conceito de “educação não formal” emergiu, há quase meio século, no quadro de uma crise educativa que questionava a educação escolar; marcada, nas palavras de Rui Canário (2005), por um défice de “sentido” e de “legitimidade”. Questionava-se, então, o papel socioeducativo hegemónico atribuído à escola, com base na premissa de que a educação deveria ocorrer, continuamente, ao longo da vida e não apenas na infância e juventude, mas também, na confirmação de que a escola não conseguia, como também afirmam Jaume Trilla Bernet (2004) e Augusto Palhares (2008, 2009), proporcionar uma educação para todos.

Remonta ao final da década de 60 a proposta por Philip Coombs (1968) do conceito tripartido de educação – formal, não formal e informal – que pelo reconhecimento da vertente não formal, legitimava respostas alternativas à educação escolar, dirigidas a populações, de algum modo, marginalizadas pelos sistemas educativos (Smith, 1996). Como refere Palhares (2009), esta categorização teve o seu apogeu na década de 80, caindo, posteriormente, na banalização, no esquecimento e na substituição por conceitos alternativos, como “educação popular” (Paulo Freire, 1972) e “educação participativa” ou “escolaridade flexível” (Allan Rogers, 2004).

A primeira década do século XXI veio reabilitar o conceito de educação não formal, sobretudo como meio promotor da empregabilidade e como alternativa à escola (Palhares, 2008; Rogers, 2004), contudo, também aproveita o conceito para designar a profusão de respostas educativas adicionais à educação escolar. A vertente não formal dispersou-se, então, por múltiplos públicos-alvo e por diferentes espaços e projetos educativos, congregando, assim, os papéis de alternância e complementaridade, na articulação com a educação formal; na senda,

voluntária ou involuntária, de uma “sociedade aprendente” (Faure, et al., 1982) e de uma “cidade educativa” (Palhares, 2008, 2009; Trilla Bernet, 2004).

A imprecisão conceptual que paira à volta do conceito tripartido de educação resulta, em boa medida, do seu contexto marcadamente político-administrativo, dado que não consegue refletir, em termos categóricos, a diversidade educativa emergente. Nesse sentido, poderá ser útil diferenciar as três vertentes educativas do conceito com base na sua dimensão curricular, configurando uma perspetiva funcional e sistémica. Fordham (1993), Rogers (2004) e Trilla Bernet (2004) são alguns dos autores que situam as três vertentes educativas num *continuum* – representado na figura 14.

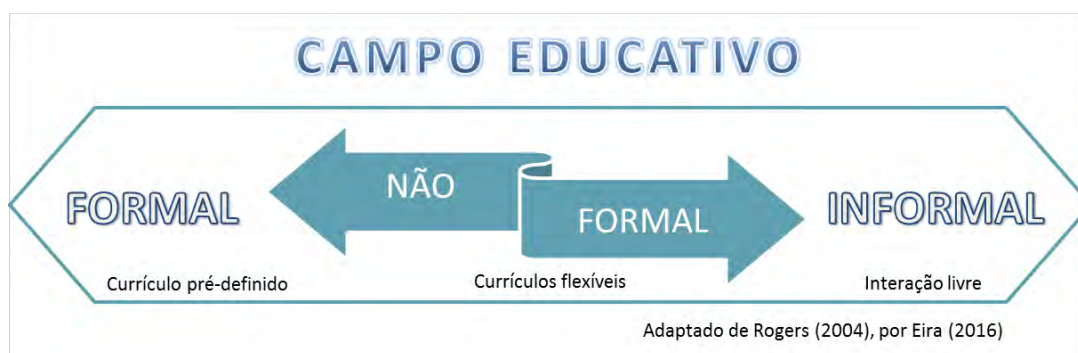


Figura 14 - Formalidade no campo educativo - Continuum

Alternativamente à categorização (hermética) em categorias educativas, a organização de respostas educativas em continuum pressupõe que estas possam disputar as mesmas “zonas” de formalidade, assumindo no extremo formal o predomínio forte de um plano de estudos estruturado e centralizado, enquanto, no extremo oposto – informal – se assume a ausência de planos de estudo e até de intencionalidade, num sentido estruturante. Numa posição intermédia da formalidade, situam-se múltiplas respostas educativas não formais, com planos de estudo específicos, pedagogia de pendor experiencial e gestão curricular relativamente flexível.

Nesse *continuum*, a escola que conhecemos hoje já raramente se situa no extremo formal, quer em termos pedagógicos, quer de oferta educativa, assim como a educação familiar e comunitária se observa cada vez mais como objeto de planeamento a médio e longo prazo, ainda que essa intencionalidade não dependa de planos de estudo, nem de certificação da aprendizagem.

Se perscrutarmos a oferta educativa distribuída nas três vertentes representadas no *continuum*, constatamos que o extremo formal é bastante homogéneo, assentando numa matriz tipicamente escolar. Em contraponto, o extremo informal é praticamente intangível,

admitindo todas as formas possíveis de educação, uma vez que libertas de uma dimensão curricular. Nessa perspectiva, podemos perceber que a região não formal congrega a maior diversidade de respostas educativas, organizadas em diferentes graus de formalidade, incluindo as conceptualizações alternativas de “escolaridade flexível”¹³ (Rogers, 2004), ou as acolhidas sob o conceito de “cidade educativa”¹⁴, por Trilla Bernet (2004), Gadotti (2005) e Palhares (2008, 2009).

De acordo com Maria Ivone Gaspar e Maria do Céu Roldão (2007), a educação não formal partilha com a formal a intencionalidade e a organização curricular, ainda que não numa perspectiva estandardizada ou obrigatoriamente certificativa. O currículo não formal é marcado por uma pedagogia tendencialmente formativa (Trilla Bernet, 2004), pela experiência direta dos fenómenos e pela contextualização prática dos conteúdos conceptuais .

Em contraste com o ambiente escolar (formal), o currículo não formal revela maior flexibilidade na gestão do tempo e na “...criação e recriação dos seus múltiplos espaços” (Gadotti, 2005, p.2), transfigurando-se em ambientes de aprendizagem autêntica, frequentemente, abertos à interação (Eira & Gaspar, 2016).

Nesta perspectiva de investigação interessa-nos, sobretudo, explorar a complementaridade entre currículo formal e currículos não formais, sobretudo, para identificar algumas possibilidades de “desformalização” da educação formal; para tal, sintetizam-se, no quadro 14, os principais elementos de contraste a considerar na organização e desenvolvimento do currículo formal e dos currículos não formais.

Quadro 14 - Comparação dos currículos formal e não formal, quanto aos seus elementos estruturantes (Gaspar & Roldão, 2007; Eira, 2013).

CURRÍCULO	FORMAL	NÃO FORMAL
Ambiente	Escolar	Não escolar / Formativo
Contexto	Académico	Vivencial / Social / Profissional
Objetivos	Centralizados, predefinidos	Estabelecidos em contexto
Pedagogia	Cognitiva, generalizadora	Experiencial, contextualizante
Didática	Teórica, teórico-prática	Prática, praxeológica
Conteúdos	Conceitos e sua operacionalização	Conceitos, processos, atitudes

¹³ Situada na fronteira formal-não formal, de que são bons exemplos os cursos vocacionais, profissionais e de validação de competências.

¹⁴ Conceito sociológico que congrega espaços e projetos não escolares vocacionados para a aprendizagem da cidadania, resultando da iniciativa socioeducativa de múltiplas instituições.

Reconhecendo a educação formal como *modus operandi* do ambiente escolar e a educação não formal como resposta difusa da sociedade às necessidades de alargamento do seu espaço e tempo, consideramos muito positiva a crescente emergência de condições de “permeabilidade” entre ambientes de aprendizagem formais e não formais, que se materializam na interligação sinérgica de pedagogias, interesses e respostas curriculares; conferindo sentido a uma educação em rede, pela conexão de experiências educativas diversas. Convocamos, a título de ilustração, um excerto do preâmbulo da “Carta de cidades educadoras”, onde essa colaboração é intencionada:

“As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências” (IAEC, 2010).

As visitas de estudo, por definição, constituem o objeto de estratégias pedagógicas práticas com desenvolvimento fora da escola, no entanto, com início e termo na sala de aula. São as necessidades de contextualização de conteúdos de natureza teórica, conceptual e abstrata que projetam a “sala de aula” num ambiente de aprendizagem para além do espaço escolar.

Se nos primórdios desta prática, cabia aos professores a programação e operacionalização da visita de estudo¹⁵, nas últimas três décadas, sobretudo em países desenvolvidos, emergiu e tem-se expandido a oferta educativa não formal de visitas de estudo – liderada por museus (interativos), grupos de teatro, centros de ciência, parques biológicos (botânicos, zoológicos), quintas pedagógicas, entre outros – à qual as escolas podem recorrer, pedagogicamente, para enriquecer (experiencialmente) o currículo em temáticas relevantes (das ciências naturais, da geografia, da história, da literatura, da cultura local, entre outras).

A modelação de processos educativos em espaços e tempos escolares e extraescolares carece de articulação de conteúdos e de processos de ensino, que visem o enriquecimento da aprendizagem em contextos autênticos, significativos e relevantes para a vida dos aprendentes. Tratando-se de processos pedagógicos concebidos e dinamizados por outras entidades educativas, que não a escola, a sua natureza curricular é não formal, aspeto particularmente evidente no carácter holístico das experiências pedagógicas desenvolvidas, quando ultrapassam, frequentemente, os objetivos de aprendizagem estabelecidos para as visitas de estudo, ou quando subvertem a organização teórica e disciplinar dos conteúdos preconizada nos

¹⁵ Ainda que em possível interação com ensinantes não formais, com experiência significativa dos locais visitados.

planos de estudos. No entanto, o espaço e tempo da aprendizagem não formal deverá integrar um projeto educacional cuja intencionalidade é formal, processo socioeducativo que Cremin (1976, cit. Romi, & Schmida, 2009, p.269) descreveu como a construção de uma ponte entre dois modos de educação, pela desformalização da educação formal e reformalização da educação não formal.

A concretização de uma rede educacional (interinstitucional), baseada na interação entre os polos formal e não formal, será particularmente exigente, pelas inúmeras perspectivas de enriquecimento curricular que admite, pela diversidade de objetivos e conteúdos que congrega, pela diversidade de atores que poderá acolher, pelas necessidades de mapeamento de espaços e agendamento de tempos educativos e pelas necessárias competências pedagógicas para uma intervenção sistêmica.

A abordagem das práticas de visita de estudo sob a “lente” da educação não formal coloca em evidência uma pedagogia com raiz não escolar, tendencialmente, formativa; que com alguma probabilidade, constituirá a base substantiva do enriquecimento curricular formal perspectivado em visita de estudo¹⁶.

O processo de contextualização e construção de conhecimento em visita de estudo, de natureza eminentemente ecológica e social, terá de fazer-se por duas vias organizativas, pela cooperação e partilha de saberes e pela colaboração e construção intersubjetiva de saberes, assumindo a primeira como precedente da segunda (Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015). Gerir tal complexidade implicará reconhecer a sua dinâmica, relevando a aprendizagem e o desenvolvimento, quer dos aprendentes, no seu caminho formativo para a cidadania (necessariamente compartilhado com os seus pares e ensinantes), quer dos próprios ensinantes, no seu papel simultâneo de guias e construtores desse caminho pedagógico.

É neste enquadramento que se considera necessária a supervisão do ensino não formal¹⁷, entendida sob a perspetiva etimológica do conceito de supervisão de “ver sobre”; enquanto parte de uma estratégia (inter)organizacional para o enriquecimento curricular formal e, nessa condição, para a construção de uma cidadania ativa e responsável.

Com uma história relativamente recente, constatamos que o conceito de “supervisão”, aplicado ao contexto pedagógico, não está ainda estabilizado no campo científico. Gaspar, Seabra e Neves (2012) identificam quatro eixos na supervisão: (1) a orientação; (2) o acompanhamento; (3) a liderança e (4) a avaliação. Se, por um lado, é reconhecido que estes

¹⁶ Ainda que esse enriquecimento também seja condicionado pelo desenvolvimento do currículo formal, em ambiente escolar.

¹⁷ Leia-se processos de ensino aplicados em ações de educação não formal.

eixos não integram, de forma homogênea, os diferentes processos de supervisão implantados no território educativo¹⁸, por outro lado, facilmente se reconhece um valor holístico na sua articulação, quer no ensino formal, quer não formal, quer na interação dos dois.

Os eixos “orientação” e “acompanhamento” pressupõem uma lógica dialética potencialmente desenvolvida entre pares, como tal, consideram-se de fácil aplicação na interação pedagógica em equipa. Se articulados de forma circular, os dois eixos poderão consubstanciar processos de formação-ação, adequados à aprendizagem profissional em contexto pedagógico; solução preconizada por diversos autores, entre os quais se destaca Isabel Alarcão (2002), pela profundidade com que enaltece esta perspetiva formativa e experiencial. Será útil reconhecer que essa abordagem formativa se tornará particularmente exigente quando aplicada na interação entre equipas educativas dos setores formal e não formal, pela carência de uma estrutura organizacional comum (ou partilhada), pelos diferentes interesses pedagógicos e educativos em presença e pela possibilidade de fraca perceção da sua (inter)ação educativa como ambiente formativo.

Os eixos da «liderança» e da «avaliação» serão, naturalmente, condicionados pela informalidade inerente ao funcionamento de equipas educativas não formais e, de forma substancialmente mais limitante, no trabalho entre equipas de diferentes instituições (de educação formal e não formal), pela ausência de estruturas formais, hierárquicas ou de controlo, pela carência de normas compartilhadas, bem como, pela improvável articulação institucional, acerca de papéis ensinantes e educativos, a estabelecer em parceria. Nesse sentido, pelas necessidades de cooperação e colaboração em ambiente multi-organizacional – quer nas ações pedagógicas de visita de estudo, quer a montante e a jusante das mesmas – a liderança deverá ser disseminada em contexto colegial, designadamente, pela distribuição de funções de coordenação e interlocução em projetos comuns, mas também, pelo acolhimento consequente de ideias e iniciativas no contexto do trabalho de equipa. A avaliação, sem condições formais para apreciar o desempenho dos ensinantes, deverá centrar-se, sobretudo, nos projetos e processos pedagógicos desenvolvidos, com particular enfoque na aprendizagem dos educandos, tomando-a como referente da qualidade educativa. Deverá prevalecer, neste eixo, a avaliação formativa, com enfoque na natureza pedagógica das experiências diretas.

Em suma, o campo educativo tem conhecido uma expansão notável de respostas estabelecidas em espaços e tempos de natureza não escolar. Coexistindo, em proximidade, respostas educativas diferenciadas, será expectável que interatuem de alguma forma, visando

¹⁸ Em que são reconhecidos três clusters, com focos supervisivos (i) na inspeção, (ii) na profissionalidade pedagógica e (iii) na administração e regulação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

a formação Humana, na sua dupla condição individual e social. Nesses contextos de educação em rede, a supervisão de práticas de ensino torna-se essencial como processo orientador da construção de “pontes” entre espaços e tempos educativos, caracterizados por diferentes saberes, visões e experiências pedagógicas.

2. A pedagogia experiencial na base do currículo não formal

“The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative”¹⁹ (Dewey, 1997, p.25)

A vida das instituições educativas organiza-se em torno do currículo, este deverá constituir o ambiente de substancialização da sua missão e, por inerência, dos processos de ensino e aprendizagem a desenvolver nesse âmbito. Qualquer que seja o grau de formalidade da educação, o currículo confere-lhe sentido e orientação, materializando a intencionalidade social e socializante dos projetos e processos educativos. Mais do que uma estrutura organizada de conhecimento, a ensinar e a aprender, o currículo deverá integrar esse conhecimento, em ambientes e contextos pedagógicos com relevância social e educativa.

Nas visitas de estudo conduzidas por formadores ou animadores, em espaços não escolares, a natureza das experiências exige um plano de formação integrador de saberes pluridisciplinares, bem como, um processo de operacionalização relativamente flexível. Estas ações requerem uma abordagem curricular de tipo *circular* (Gaspar & Roldão, 2007), que permita a interação entre os conteúdos estabelecidos nos planos de estudo formais e os conteúdos e condições que emergem do próprio contexto de aprendizagem, que se reveste, assim, de um carácter pedagógico não formal, apesar de visada a sua integração em contexto educativo formal.

Na caracterização do desenvolvimento curricular implicado na prática de visita de estudo, considerámos útil a conjugação de duas linhas conceptuais (figura 15). A primeira é a de “currículo interacional”, apontada por Gaspar e Roldão (2007), que compreende o currículo como produto da interação entre o plano e o contexto de aprendizagem, assumindo a relação pedagógica e o processo de aprendizagem como eixos centrais do seu desenvolvimento. A segunda linha conceptual é a de “currículo paralelo”, proposta por Tomlinson, et al. (2009), que compreende o desenvolvimento integrado de quatro linhas curriculares estratégicas: (1) a de base disciplinar, de natureza tipicamente formal; (2) a de conexões, que visa a interligação de

¹⁹ Na tradução livre: “A crença de que toda a educação genuína resulta da experiência completa, não significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente educativas”.

conhecimentos pluridisciplinares, numa perspetiva pragmática; (3) a prática, que coloca o educando na posição de aprendiz e de investigador e (4) a identitária, que coloca o educando na posição de especialista do seu processo de aprendizagem.

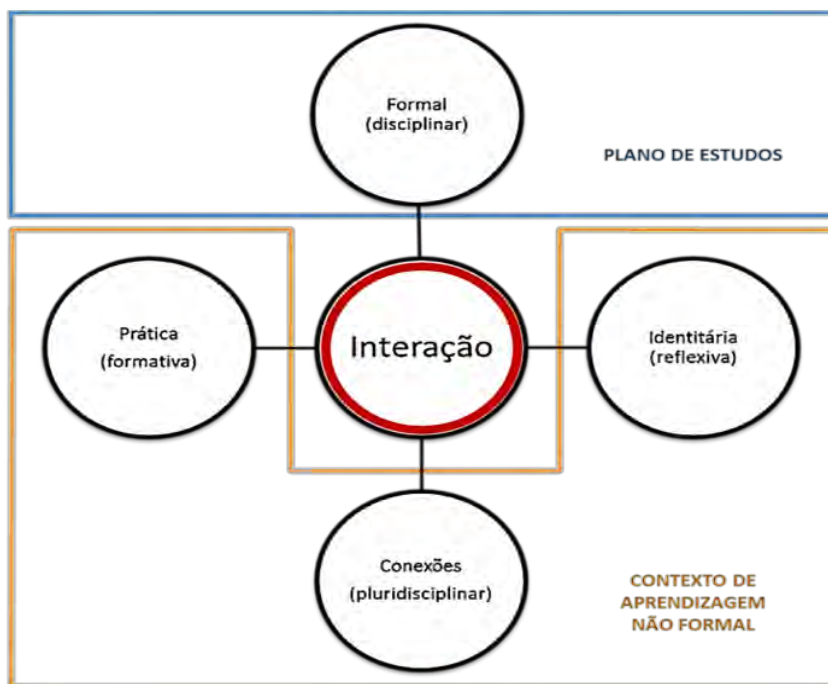


Figura 15 - Dimensões estratégicas do currículo não formal desenvolvido em visitas de estudo.

Articulação da visão de “currículo interacional” (Gaspar, & Roldão, 2007) com o modelo teórico de “currículo paralelo” (Tomlinson, et al., 2009).

Estas linhas de abordagem complementares sublinham, também, a complementaridade entre os currículos formal e não formal, desenvolvidos em visitas de estudo, configurando a visão de um currículo integrado, em que a interação de aprendizagens formais e não formais resulta sinergicamente.

As visitas de estudo devem constituir estratégias pedagógicas práticas marcadas pela experiência direta e, de acordo com Shaffer e Resnick (1999) e Stoddard (2009), proporcionar ambientes de aprendizagem autêntica, designadamente, pela contextualização de conteúdos teóricos com base no contacto com o “mundo real”, designadamente, com lugares, pessoas, especialistas, práticas, ferramentas e artefactos. Assume-se, então, que a interação de respostas educativas, na Escola e fora dela, deverá ser acompanhada pela expansão e aprofundamento da teoria e da práxis curricular, com foco na experiência de aprendizagem.

A escola como referência educativa no domínio teórico

“Inserindo-se a escola num modo predominantemente formal, torna-se evidente que as suas actividades recobrem uma série de características que ultrapassam largamente o cânone burocrático-formal do currículo, sendo previsível a construção de um percurso paralelo de aprendizagens proporcionadas por vivências e experiências de tipo não-formal e informal ocorridas no quotidiano da organização escolar.” (Torres, & Palhares, 2008).

A educação escolar emergiu como resposta social nas sociedades em vias de industrialização, com o objetivo primordial de promover a integração de crianças e jovens nesse modelo social, baseado na vida em meios urbanos e no trabalho assalariado nas indústrias emergentes. Não deixa de contribuir para o advento da Escola a falta de disponibilidade familiar e comunitária, na base dos processos educativos pré-industriais, bem como a falência da aprendizagem das profissões, com base na experiência dos mestres – os pares mais competentes de um grupo profissional.

A educação formal assume, desde então, um padrão produtivo, concretizando-se através de uma tecnologia própria, que permitia e permite o ensino simultâneo de grupos de alunos. Este padrão permite que o professor, gestor de um portefólio de conteúdos de natureza predominantemente teórica e conceptual, por vezes, descontextualizada, os possa reproduzir de forma organizada, visando a eficácia da aprendizagem. Generalizou-se a noção de que a larga maioria dos conteúdos podem ser ensinados e aprendidos com base na sua reprodução oral e escrita, com uso da linguagem e de uma rede de conceitos com organização disciplinar, visão que compreende a sala de aula como a célula do ambiente educativo e o professor, como o seu núcleo reprodutor, pelo seu papel de condução da comunicação pedagógica; contando, naturalmente, com a ajuda de ferramentas pedagógicas icónicas, como o manual escolar, o quadro de lousa e o giz, que ainda se encontram nas nossas escolas, por vezes, transfigurados em quadros digitais.

Temos vindo a observar, sobretudo nas últimas quatro décadas, que a sociedade industrial vem sendo substituída pela sociedade do conhecimento, assomando a crise da educação escolar; acentuada pela erosão de uma concepção universal e democrática da educação, pela prevalência e acréscimo de fenómenos de desinteresse, de indisciplina, de insucesso e de exclusão.

Neste quadro agitado que reconhecemos, assistimos à profusão de modelos escolares alternativos, que mais não fazem do que criar condições de escolarização básica para as populações marginalizadas pelos sistemas educativos regulares. No extremo oposto, para os que se sentem insatisfeitos com a carência de conhecimento adquirido na escola, apesar de

academicamente bem sucedidos, a sociedade tem-se encarregado de gerar múltiplas alternativas extracurriculares²⁰, dentro e fora da escola.

São muitos os autores que consideram o modelo escolar esgotado, designadamente, pelo recurso à imagem intemporal de uma sala de aula e de uma lição, que na sua essência, nos recorda as escolas de há três séculos.

"Traditional learning, with the teacher or training spouting facts and figures and with pupils or participants regurgitating the information without deeper involvement, is a very ineffective form of learning."²¹ (Beard, & Wilson, 2006, p. 1).

Tratando-se, naturalmente, de uma visão estereotipada da aprendizagem formal, que poderá não traduzir estratégias pedagógicas experienciais já desenvolvidas em salas de aula (até com uso de quadro e giz), não devemos deixar de refletir a mensagem crua partilhada por Beard e Wilson (2006), sobretudo, no que respeita às limitações conjunturais dos processos pedagógicos em curso na maioria das escolas e à necessidade de discussão pública do valor social de uma educação de natureza teórica e descontextualizada.

Desde os primórdios da escola “moderna” têm sido reconhecidas as vantagens da aprendizagem prática de alguns conteúdos, cujas evidências passam pelo uso de objetos didáticos específicos²², pelas aulas de laboratório, de educação física, visual e tecnológica, mas também, por percursos alternativos e complementares de formação profissional²³, por estágios académicos e pela realização de visitas de estudo e trabalhos de campo.

Independentemente do grau de eficácia no desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes, teremos de admitir que a aprendizagem de conteúdos com afastamento dos seus contextos práticos se reveste, também, de algum pragmatismo, ao permitir a aquisição rápida e integrada de saberes teóricos de diferentes naturezas, *cientificamente provados* ou, no mínimo, *argumentados* (Reboul, 2017); talvez o (macro)processo que melhor nos conduziu à designada “sociedade do conhecimento”, que experienciamos com interesse.

Os planos de estudo configuram a base da construção curricular formal. A sua estruturação parte de uma arquitetura disciplinar, que opera pela síntese, compartimentação e organização dos saberes, sob uma perspetiva temática e metodológica apropriada. Sem esta

²⁰ Por exemplo: nas vertentes artística (ensino integrado da música), desportiva, científica e/ou cívica.

²¹ Na tradução livre “a aprendizagem tradicional, com o professor ou formador debitando factos e figuras e os alunos ou formandos, regurgitando a informação sem um envolvimento profundo, é uma forma muito ineficaz de aprender”.

²² Como a aplicação, em contextos práticos, de instrumentos de medição, mapas, ábacos, modelos tridimensionais, entre outros.

²³ De que são exemplos as escolas agrícolas, industriais, comerciais e de artes.

estruturação dos saberes a aprender e sem uma “máquina” pedagógica muito intensiva, consideramos que seria muito difícil, nos nossos dias, assegurar a coesão social, desde logo, pela carência de agentes educativos para suportar essa missão fora do contexto escolar, mas sobretudo, pelo perigo de erosão de uma cultura básica integradora, necessária na maioria dos contextos sociais (Reboul, 2017). Mas a questão que nos guia a reflexão é se essa forma intensiva de aprender deve substituir, por completo, as experiências genuínas do mundo real, que se materializa nas vivências do aprendente nesse “mundo” envolvente, mais próximo, ou mais distante.

A afirmação de Einstein (1960, p. 271), “Pure logical thinking cannot yield us any knowledge of the empirical world; all knowledge of reality starts from experience and ends in it.”²⁴, resume bem a necessidade de se aprender *com e pela* experiência, fazendo-nos refletir sobre o valor intrínseco e extrínseco do “mundo de informação”, que nos envolve na primeira década do século XXI, em praticamente todos os domínios do conhecimento; sem que tal implique, também em contexto escolar, produzir mais conhecimento, ou melhor aprendizagem.

Será plausível que a crise da educação formal resulte do relativo desequilíbrio entre os processos de informação e formação dos educandos, assumindo os últimos como mecanismos de corporização da informação. A informação “transacionada” na escola, numa sociedade que se designa “do conhecimento”, já raramente prima pela novidade. Exige um esforço acrescido de descodificação face a outras fontes, parecendo, muitas vezes, não contribuir de forma significativa para a experiência vivencial que os educandos, as suas famílias e agentes sociais ambicionam.

Assumindo a educação formal como resposta educativa intensiva de larga escala – incontornável em sociedades desenvolvidas, ou em vias de desenvolvimento – considera-se igualmente válida a necessidade da sua desformalização em inúmeros contextos, processo que pode ser concebido em duas vertentes: (1) na vertente interna, tornando as aulas convencionais mais experienciais, designadamente, pela aprendizagem colaborativa e abordagem por problemas ou projetos, pelo recurso a materiais interativos, a outros espaços e equipamentos escolares para além da trivial sala de aula (por exemplo: laboratórios, ateliers, hortas, jardins) e até aos territórios circunvizinhos da escola, em interação com a comunidade envolvente; mas

²⁴ Na tradução livre: "O pensamento lógico puro não nos pode fornecer qualquer conhecimento do mundo empírico; todo o conhecimento da realidade parte da experiência e termina nela".

também (2) na vertente externa, pelo recurso a outros agentes e instituições educativas²⁵, situados no setor da educação não formal, designadamente, em dinâmicas de visita de estudo.

Proseguimos esta reflexão, convocando o significado de aprender *pela* e *com* a experiência, que constitui o elemento pedagógico marcante da educação não formal e da interação curricular formal-não formal, em visitas de estudo.

Aprender *pela* e *com* a experiência. Que estratégia de ensino?

O pensamento filosófico acerca da produção de conhecimento tem sido marcado, ao longo dos tempos, pela coexistência de duas correntes que opõem a razão à experiência, chamando a si a génese do conhecimento. Se para os empiristas²⁶ todo o conhecimento nasce da interação do homem com o seu meio envolvente, interiorizando-o, para os racionalistas essa experiência original não será verdadeiramente autêntica, porque toda a interação e o próprio meio envolvente, tal como o reconhecemos, são já produtos da consciência humana e da cultura que nela se molda. Estas correntes eivaram historicamente a educação, pelo que procuramos refletir brevemente sobre o papel da experiência na aprendizagem com fins educativos.

Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015) descrevem os paradigmas *comportamental*, *cognitivo*, *intrapessoal* e *interpessoal*, mapeando, de forma abrangente, as principais visões em presença na ação educativa. Estes paradigmas valorizam a experiência de modos diferentes, afirmando a sua vocação pedagógica, respetivamente: (1) na transformação de comportamentos, (2) na ativação de conceções; (3) na promoção do desempenho pessoal e (4) na incorporação coletiva de saberes. Importará perceber em que medida estas experiências, que procuramos caracterizar no quadro 15, se consideram pedagogicamente completas.

Quadro 15. Caracterização sumária dos paradigmas educativos descritos por Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015)

Paradigma	Experiência educativa	Relação pedagógica
Comportamental	Interação com o ambiente, autêntico ou não	Condução pelos ensinantes: demonstração, <i>feedback</i> , reforço
	Estímulo-resposta Condicionamento	Mestria dos aprendentes: autoeficácia, modelagem comportamental
	Condiciona, transforma	Formação, prática, doutrinação

²⁵ Por exemplo: museus interativos, centros de ciências e tecnologias, empresas, parques botânicos, zoológicos e quintas pedagógicas, entre outros.

²⁶ Também designados de empiricistas, que defendem que a aprendizagem resulta, principalmente, da experiência sensorial (direta).

Cognitivo	Ancoragem do conhecimento na experiência, direta ou não	Condução pelos aprendentes: construção de conhecimento, aprender a aprender
	Significação do aprendido	Ensinante como guia, mediador
	Alicerça, objetiva	Instrução, diálogo, reflexão
Intrapessoal	Reflexão sobre o desempenho pedagógico, valores e princípios	Condução pelos aprendentes: consciência da identidade, autonomia
	Autoconceito e autoavaliação	Ensinante como mentor, treinador
	Acompanha, valoriza	Treino, orientação, introspeção
Interpessoal	Desenvolvimento de projetos, em resposta a problemas	Condução em equipa: construção intersubjetiva de conhecimento, investigação
	Trabalho em equipa	Ensinante como consultor, regulador
	Socializa, compromete	Discussão, pesquisa, colaboração

Sob o paradigma comportamental, é o ambiente de aprendizagem que proporciona a oportunidade para a expressão de novos comportamentos, ainda que nele se possa recorrer à representação do mundo real (manuais escolares, práticas simuladas...). Sob o paradigma cognitivo, a experiência dos aprendentes reflete-se no pensamento, projetando-se, sobretudo, na construção de novos conhecimentos; ainda que essa experiência possa ser indireta (relatada ou anteriormente vivida) tenderá a ser integrada em novas estruturas conceptuais com significado para os aprendentes. Sob o paradigma intrapessoal, encontra-se uma visão da aprendizagem enquanto experiência individual, processo que deverá ser objeto de consciencialização, reflexão e aperfeiçoamento, à luz de referenciais de desempenho, extrínseca e intrinsecamente definidos. Sob o paradigma interpessoal, a experiência materializa-se na construção cooperativa e colaborativa de conhecimento, valorizando, sobretudo, a autenticidade da experiência social.

Na abordagem de qualquer um destes quatro paradigmas, a experiência direta, ainda que possa ser valorizada, assume dimensões críticas circunscritas à expressão de comportamentos, ao processo de construção de conhecimento, ou às experiências pessoais e interpessoais; acolhendo, assim, a possibilidade de representação do mundo real (fora da escola), em substituição da interação física com o mesmo.

Paradoxalmente, se refletirmos sobre a natureza das múltiplas experiências diretas que se realizam, dentro e fora da escola, facilmente encontramos uma matriz multiparadigmática, visão eclética do processo educativo partilhada por muitos autores como Arends (2008), Beard e Wilson (2006), Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015), Kolb (1984) e Pozo (2002), ao considerarem útil e viável a diversificação de estratégias pedagógicas e modelos de ensino,

emergentes de diferentes paradigmas da educação; quer para tirar partido das suas potencialidades, quer para reforçar as suas fragilidades.

Neste sentido, reconhecemos estratégias de ensino bem sucedidas²⁷, que promovem a experiência direta sob a orientação de qualquer um dos quatro paradigmas; até mesmo, atividades formativas cuja estrutura pedagógica recebe contributos dos paradigmas cognitivo e comportamental, tornando-se difícil definir a preponderância de um, a não ser pela condução diferenciada dessas atividades, por diferentes formadores. Nessas atividades, o paradigma cognitivo sublinha a primeira parte, visando o enquadramento conceptual das experiências, numa estratégia dialógica construtiva, de resolução de problemas; enquanto o paradigma comportamental se reflete mais na segunda parte, em que os aprendentes cooperam num processo prático relacionado com o problema discutido, sob instrução direta dos formadores.

Embora se reconheça necessária uma conceção educativa preponderante, que oriente a ação, consideramos que a pedagogia experiencial poderá integrar elementos de diferentes paradigmas. O envolvimento num projeto educacional de visita de estudo exige, quase sempre, experiência interpessoal e cognitiva (construtiva). *Aprender a fazer* algo é, em boa medida, uma experiência comportamental, tomando como referência o saber fazer de outros. Por fim, o desenvolvimento de competências, técnicas ou sociais, para além das anteriores, carece também de uma experiência intrapessoal (transformadora), que dê sentido e consistência ao saber fazer. Na conjugação destas linhas estratégicas, os papéis a desempenhar pelos ensinantes são diversos e exigem um desenho pedagógico coerente e focado na aprendizagem autêntica.

Na meta-investigação do conceito de “aprendizagem autêntica”, Shaffer e Resnick (1999) reconheceram-lhe uma dimensão holística, que designaram de “thick authenticity” (autenticidade encorpada), na qual se reflete, também, a autenticidade dos ambientes de aprendizagem. Nesse campo teórico substancialmente polissémico, os autores identificaram quatro pilares interdependentes: (1) autenticidade do mundo real – materiais e atividades relacionados com o mundo fora da sala de aula; (2) autenticidade pessoal – conteúdos relacionados com o que os aprendentes querem aprender; (3) autenticidade metodológica – pela aplicação de processos científicos (e/ou tecnológicos, ou artesanais) oriundos das áreas de

²⁷ Esse reconhecimento baseia-se, sobretudo, no envolvimento pedagógico do investigador na dinamização da oferta de atividades formativas da “Quinta do Arrife”, o espaço educativo não formal que foi o objeto de estudo no trabalho de campo referido no ponto 1 e que será relatado, com maior detalhe, no ponto 3.

saber mobilizadas²⁸ e (4) avaliação autêntica – diretamente relacionada com o processo de aprendizagem experiencial e menos com os produtos formais dessa aprendizagem.

Se reconhecemos que em qualquer um dos paradigmas identificados poderá fundar-se aprendizagem autêntica, mesmo em contexto formal, também teremos de admitir que muitas das práticas emergentes desses paradigmas podem não privilegiar a autenticidade dos ambientes de aprendizagem, designadamente, pelo recurso excessivo à representação simbólica e abstrata de fenómenos apenas observáveis e vivenciáveis fora da escola.

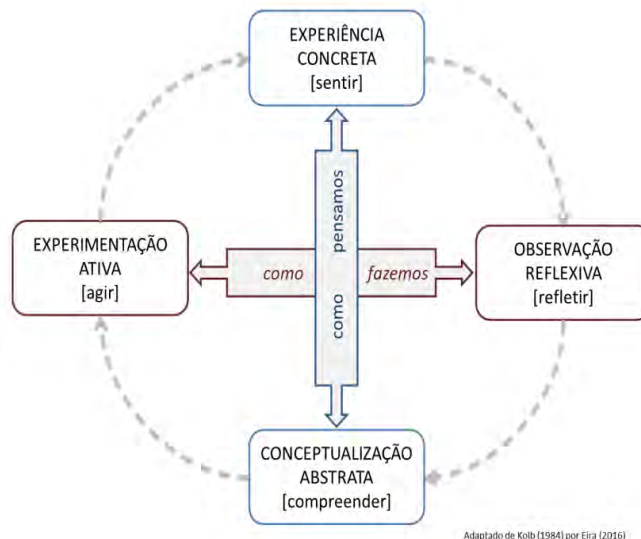
Assumindo o pressuposto de que a experiência se situa no centro da aprendizagem e na base dos processos educativos, considera-se essencial evocar as principais fontes teóricas da aprendizagem experiencial, de forma a podermos enquadrar o contexto educativo da visita de estudo e da supervisão que sobre ele se desenvolva. Partimos dos modelos teóricos apontados por Dewey, Kolb, Phil Race e Beard e Wilson, visando compreender como se aprende com a experiência.

O modelo teórico de aprendizagem experiencial proposto por Dewey caracterizava-se por um ciclo de três fases – fazer - refletir - planejar – consagrando a expressão “learning by doing”. A simplicidade e clareza deste ciclo reside na dinâmica da experiência, cuja reflexão conduz ao planeamento de nova(s) experiência(s), resultando a aprendizagem deste movimento contínuo e impulsivo.

O modelo teórico de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), inspirado na conceção de aprendizagem de Dewey e na teoria de campo de Lewin²⁹, apresenta um ciclo de quatro fases coincidentes com as fases do desenvolvimento identificadas por Piaget, é, neste sentido, um modelo eclético, integrando as perspetivas experiencial e cognitiva. Relativamente ao ciclo de aprendizagem experiencial de três fases proposto por Dewey, separa a apreensão sensorial dos fenómenos, da sua experimentação e acrescenta a conceptualização abstrata, implícita nas fases de reflexão e planeamento. Apresenta-se uma representação esquemática desse modelo teórico na figura 16.

²⁸ Como é o caso das metodologias oriundas da história, da geografia, das ciências naturais, ou das ciências agronómicas (quando se desenvolve uma visita de estudo a uma quinta pedagógica).

²⁹ Teoria emergente da Gestalt, que valoriza a perceção individual da realidade, assumindo uma conceção fenomenológica.



Adaptado de Kolb (1984) por Eira (2016)

Figura 16 - Ciclo da aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984)

Nesta conceção, a aprendizagem inicia-se, vulgarmente, pela experiência sensorial dos fenómenos³⁰, que dá lugar à sua apreensão por via da observação e reflexão. Os conteúdos refletidos implicam um processo de generalização e conceptualização, com recurso a estruturas de conhecimento. O ciclo completa-se com o processo de experimentação ativa dos fenómenos refletidos e teorizados, cujos resultados podem conduzir a novos ciclos, para aprofundamento, verificação de hipóteses, ou alargamento experiencial. Este modelo teórico assume também uma conceção desenvolvimentista, na medida em que a acentuação de umas fases em detrimento de outras traduz estilos de aprendizagem diferentes, considerando-se útil e viável o reforço de cada uma das fases do ciclo, esperando-se que tal contribua para tornar o aprendido mais significativo (Kolb, 1984).

O modelo teórico de Kolb não é, contudo, isento de críticas. Race (2005) contesta, desde logo, a sua estrutura cíclica, pois considera que as quatro fases são relativamente independentes e podem não ocorrer de forma sequencial, contrapondo um modelo mais informal³¹, representado por anéis concêntricos, que sequenciam grupos de fatores críticos auscultados no processo de aprendizagem, designadamente: (1) vontade e necessidade de aprender; (2) aprender, fazendo; (3) atribuir sentido às experiências; (4) aprender por feedback; (5) explicar, demonstrar o que se aprendeu; (6) avaliar a aprendizagem e (7) compreender o sentido das experiências, como final aberto. Apresenta-se na figura 17 a representação deste modelo:

³⁰ Ainda que o autor admita a possibilidade de se iniciar noutras fases.

³¹ Testado, sobretudo, na educação não formal de adultos.

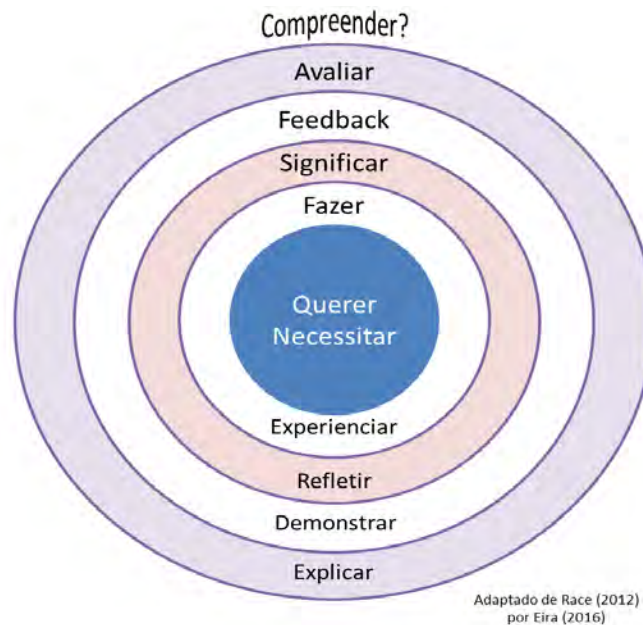


Figura 17 – Fatores críticos da aprendizagem experiencial segundo Race (2005)

No centro da aprendizagem, Race (2005) colocou dois fatores relacionados com a motivação, a vontade de aprender – motivação intrínseca – e a necessidade de aprender – motivação extrínseca. Segue-se, então, a aprendizagem através da experiência, cujo significado passa pela prática, ação, repetição e tentativa/erro, processos que correspondem aos dois níveis de experienciação distinguidos no modelo de Kolb, “experiência concreta” e “experimentação ativa”, porque, na esteira de Dewey, o autor considera que estas duas formas são indissociáveis, sendo preferível compreendê-las em conjunto e não de forma isolada. Na fase seguinte, há que atribuir sentido às experiências – “digesting” – processo que o autor considera o mais significativo na maioria das situações de aprendizagem, mas também intimamente relacionado com os três anteriores, implicando um processo reflexivo, que vai ao encontro da “observação reflexiva” e “conceptualização abstrata”, propostas por Kolb. A ação de feedback construtivo é também considerada essencial, sobretudo, quando se centra nos processos de tentativa/erro, pois, quanto mais rápido e continuado for o feedback, maior será a eficácia do processo de aprendizagem. Completam este processo as ações de (i) explicação e demonstração, colocando o aprendente na função de ensinante e de (ii) avaliação externa da aprendizagem, processos que estimulam a compreensão das experiências, sob a perspectiva de meta-aprendizagem.

Segundo Race, os anéis concêntricos representam ondas resultantes do impacto de uma pedra num charco, os fatores críticos implicam-se de forma quase simultânea e, tal como no modelo de Kolb, o processo renova-se pela projeção das experiências em novas experiências,

como novas “pedradas no charco”. O grande objetivo de se aprender com a experiência será o de alcançar uma “compreensão” integrada dos fenômenos, missão quimérica, na visão do autor, dado que o conhecimento é dinâmico, como testemunhamos nos avanços científicos em áreas em que o conhecimento já se encontrava relativamente estabilizado e até teorizado.

À luz do modelo teórico de Kolb, a experiência educativa típica de uma sala de aula sobrevaloriza uma das fases do ciclo – a conceptualização / generalização – em detrimento das restantes. A apreensão dos fenômenos ocorre, sobretudo, na forma representativa e simbólica, a reflexão, nesse contexto, implica um grande esforço de reconstituição desses fenômenos e a experimentação é tendencialmente aplicada à testagem dos conceitos aprendidos e não dos fenômenos em si. À luz do modelo teórico de Race, a experiência de educação formal inicia-se, geralmente, com pouca energia, quer pelo fraco poder de motivação resultante de uma experiência de ensino e de aprendizagem reiterada, quer pela fraca percepção do seu valor socioeducativo, exigindo-se grande esforço nos processos de significação dos fenômenos e no feedback acerca dos mesmos, para os tornar relevantes, ou permitir a sua reconceptualização.

Consideram-se, pois, mais produtivas, as experiências pedagógicas que, a par da sua conceptualização abstrata, permitam a apreensão e a observação dos fenômenos mais próxima dos contextos originais (demonstrações, filmes, imagens, objetos), sobretudo, se forem promotoras da sua reflexão e experimentação.

A diversidade experiencial que a educação não formal pode projetar na educação formal pode ilustrar-se, de forma muito breve, no modelo teórico de aprendizagem proposto por Beard e Wilson (2006), representado na fig. 18, como um cadeado com mecanismo de segredo, em que a posição combinada de seis rodas – (1) o ambiente e (2) as atividades, que constituem o ambiente externo de aprendizagem; (3) as emoções, (4) as inteligências e (5) as formas de aprendizagem, constituintes do ambiente interno de aprendizagem (cognição) e (6) os sentidos, como instrumentos de interação entre o ambiente externo e interno – definem múltiplos cenários autênticos de aprendizagem, com integração das principais teorias da educação, situadas nos paradigmas referidos, cuja aplicação resultará das necessidades pedagógicas.

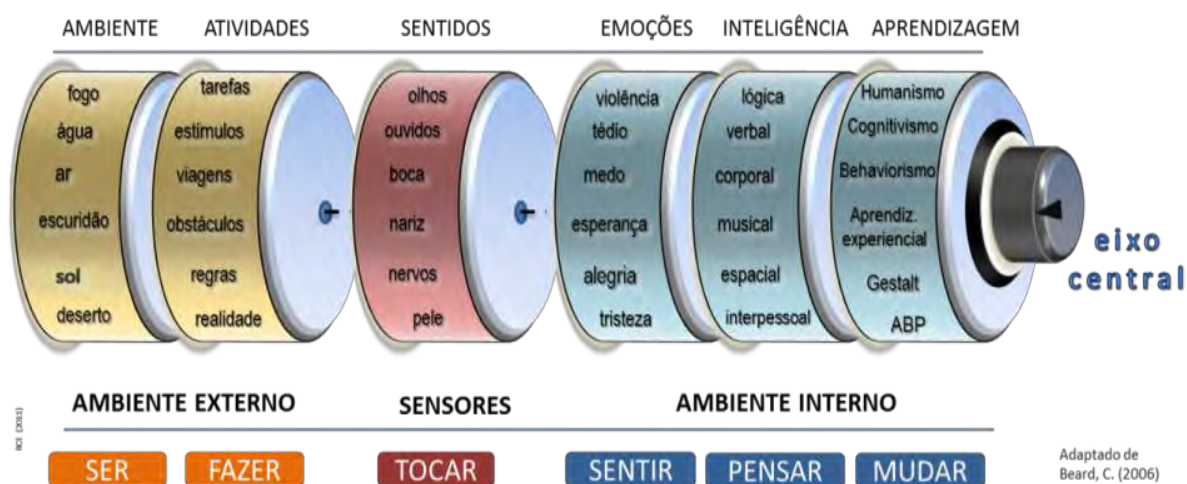


Figura 18 – As três dimensões de influência na aprendizagem e no desenvolvimento

Na visão dos autores, a experiência direta é a base do processo de aprendizagem, transfigurada em múltiplos ambientes e contextos, que constituirão a matriz educativa mais eficaz para os educandos interagirem com a complexidade do mundo atual. Neste sentido, parecem-nos bastante evidentes as possibilidades de interação estabelecidas entre os currículos formal e não formal, em atividades de visita de estudo dinamizadas por entidades não escolares.

Concordando que os modelos teóricos apresentados conformam *micro ou semi-teorias* (Bunge, 1972; Paris, 1970; cit. Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, p. 28-29), constituem, também, valiosos contributos para consolidar a visão educativa de que se aprende, de forma autêntica, *pela* experiência. Importará, pois, compreender melhor o que se aprende *com* a experiência.

Na visão de António Damásio (2010), o processo de aprendizagem é um processo consciente de interação com o meio físico e humano envolvente; de acordo com Freire (1972), um processo de apreensão do mundo com o objetivo de sobre ele atuar. De acordo com van Manen Malinen (2000, cit. Percy, 2003) a aprendizagem experiencial baseia-se sempre na reconstrução de conhecimentos anteriores, assumindo-se, assim, como elemento contextualizador de saberes.

Na matriz da aprendizagem baseada na experiência, parece-nos essencial considerar a presença de experiências diretas (Percy, 2003), que serão desenvolvidas em contextos de aprendizagem interativos³² e, por isso mesmo, originais, surpreendentes e irrepetíveis. A

³² Contextos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, por exemplo, com recurso a discussão de temáticas, ou a trabalho prático/projeto, noutros espaços escolares ou extraescolares, por exemplo, em laboratórios, oficinas e visitas de estudo.

originalidade dessas experiências deriva de um contexto de aprendizagem que identificamos com quatro polos: (1) o conhecimento teórico e factual, que não pode deixar de se implicar em qualquer experiência de aprendizagem; (2) o meio físico em que se estrutura o ensino; (3) o contexto pessoal do aprendente e (4) o contexto interpessoal da aprendizagem. Apresenta-se, na figura 19, uma representação esquemática destes quatro polos:

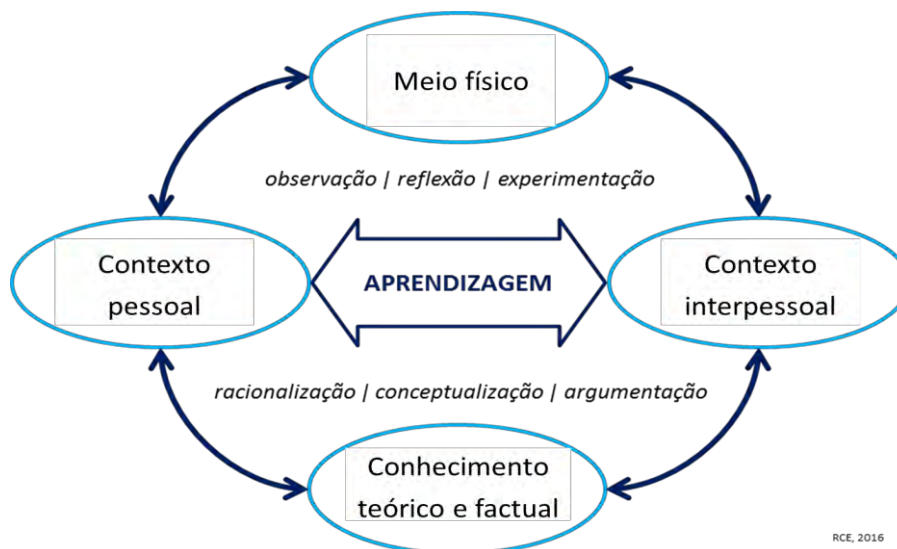


Figura 19 - Elementos da aprendizagem baseada na experiência de segunda ordem.

O conhecimento teórico e factual é mobilizável na abordagem experiencial, mas também pode ser construído a partir das experiências, admitindo que possa ser registado e partilhado, de alguma forma. A racionalização das experiências, a sua conceptualização e a argumentação de hipóteses são ações essenciais a desenvolver; de acordo com Taba (1962, cit. Gaspar & Roldão, 2007), com impacto no plano reprodutivo, crítico e formativo da cultura que envolve o aprendente como coautor e agente difusor.

O meio físico congrega os fenómenos do mundo natural e humano objeto de interação e de aprendizagem. A exploração sensorial, a observação, a reflexão e a experimentação são ações desenvolvidas no meio envolvente, tendo como objetivo a apreensão e significação dos fenómenos. O meio envolvente e o conhecimento, com ele relacionado, mediatizam a aprendizagem experiencial, reconhecendo-se que na aprendizagem em meio escolar a exploração sensorial do meio envolvente pode ser reduzida a uma expressão mínima³³.

³³ Devemos reconhecer que o enriquecimento tecnológico da aprendizagem, que tem emergido nas escolas nos últimos anos, poderá contribuir bastante para valorizar o meio físico, não tanto pela tecnologia em si mesmo, mas pelo valor experiencial interativo que os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam e se espera que continuem a proporcionar no futuro.

O contexto pessoal constitui a dimensão consciente e cognoscente do aprendente, relacionando-se, de forma mais ou menos planeada, com o contexto interpessoal, que perspetiva a aprendizagem como resultado da interação entre aprendentes e entre aprendentes e ensinantes. Estes contextos, de natureza intelectual, visam a apreensão e compreensão dos dois primeiros (objetos físicos e culturais), implicando a conjugação harmoniosa de três capacidades inatas: as capacidades sensoriomotoras utilizadas na exploração e experimentação do meio físico e social, as capacidades reflexivas, de interiorização do meio envolvente e das ações sobre ele desenvolvidas e as capacidades de memorização, necessárias para enquadrar, estruturar e organizar o conhecimento experiencial.

A diversidade educativa, perscrutada na combinação de elementos pedagógicos dos quatro contextos identificados, sugere a multiplicidade experiencial latente numa estratégia de visita de estudo, bem como a necessidade de um design pedagógico adequado às necessidades curriculares. Para dar corpo a tal pedagogia exige-se pensamento estratégico e trabalho de projeto, que vise a integração de conteúdos de diferentes naturezas e que valorize a sua projeção, coerente e conseqüente, na consolidação de competências diversas.

A colaboração de ensinantes em visitas de estudo

Na génese do conceito de “visita de estudo” estão atividades escolares desenvolvidas fora da escola, que sob os desígnios da educação formal, permitem estabelecer e fortalecer ligações teórico-práticas, tal como foi atrás referido. Na esteira de Noel (2007) e Tuthill e Klemm (2002), deNoyelles e Vashaw (2012, p. 1080) afirmaram que: “The overall purpose of the trip is to bridge the formal learning context of the classroom with the informal learning context of the ‘real world’ environment”³⁴, pelo que o uso figurativo da “ponte” entre saberes diferenciados, pressupõe também a interação entre ensinantes de diferentes espaços, interlocutores desses saberes.

As instituições de educação não formal – de que são exemplos, os museus, centros de ciência e parques naturais – têm vindo a ser procuradas pela Escola, como espaços de visitas de estudo. Essa “procura” constante constitui já um “mercado”, ainda que disperso em tendências experienciais e necessidades curriculares bastante específicas, o que tem motivado a “oferta” crescente de visitas de estudo temáticas, orientadas para os planos de estudos de algumas unidades curriculares e níveis de ensino, que visam, assim, a aproximação e integração de

³⁴ Na tradução livre: “O objetivo geral da visita (de estudo) é conectar o contexto de aprendizagem formal da sala de aula com o contexto de aprendizagem informal do ambiente do ‘mundo real’”.

conteúdos formais e não formais. São, pois, faces visíveis da fertilidade emergente do campo educativo, que importará explorar, na procura de soluções curriculares que possam contribuir para materializar uma visão socioeducativa integral e integradora (Romi, & Schmida, 2009).

Nas atividades práticas desenvolvidas em visitas de estudo perscrutamos uma dinâmica pedagógica substancialmente diferente de uma aula convencional, na medida em que se desenvolvem experiências bastante mais complexas do que a aquisição e construção de conhecimento, com relativo afastamento dos seus contextos de aplicação. Essas atividades podem permitir a contextualização de conteúdos predefinidos, mas na sua condição experiencial, acrescentar-lhes-ão matéria processual e atitudinal, de que são bons exemplos a manipulação de materiais e instrumentos, a aprendizagem de técnicas, a observação de fenómenos dinâmicos, a formulação e verificação de hipóteses; muitos destes processos suportados em aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Se conceptualizarmos o processo de enriquecimento curricular como resultado da interação de diferentes ambientes e contextos de aprendizagem baseados em experiências diretas, teremos de reconhecer que tal implicará a harmonização de conteúdos a ensinar e aprender, mas também de estratégias didáticas relevantes para tal. É nesse contexto de relativa complexidade que se poderá considerar relevante a supervisão, como eixo do processo de orientação curricular formal fundado em propostas educativas não formais, noção que se representa na figura 20.



Figura 20 – A supervisão como eixo da integração curricular formal de contextos não formais.

No campo da pedagogia experiencial, consideramos que a supervisão deverá ser desenvolvida, ela própria, em contexto (formativo) não formal, constituindo-se, então, um instrumento de aproximação de experiências de ensino e aprendizagem, de conteúdos teóricos e práticos, com vista à sua valorização educativa. Importará explorar e sistematizar os processos

de supervisão que melhor contribuam para essa missão educativa, focada no enriquecimento experiencial do currículo formal.

3. O campo pedagógico não formal objeto de supervisão

“Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro. Não ignorando os problemas actuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento. E fá-lo através da aprendizagem.” (Alarcão, 2002, pp. 219-220).

Abrimos aqui um parêntesis, de ordem prática, para ilustrar a necessidade dos quatro eixos de supervisão identificados no ponto 1, em contextos de ensino não formal, bem como, para suportar a identificação de processos de supervisão adequados ao desenvolvimento profissional dos ensinantes na área da pedagogia experiencial, tomando como foco o enriquecimento do currículo formal. Para tal, começamos por descrever, sumariamente, o trabalho de campo referido na abertura do relatório.

Promovemos, no ano letivo de 2016/17, a interação curricular e pedagógica entre as equipas educativas dos Centros de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição (CED NSC) e Francisco Margiochi (CED FM), ambos, espaços educativos integrados na rede da Casa Pia de Lisboa (CPL); o primeiro, com atividade na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico e o segundo, uma quinta pedagógica com sede na “Quinta do Arrife”, funcionando como centro de recursos pedagógicos, disponibilizado aos outros CED da CPL e à rede escolar local e nacional, em ambientes de visitas de estudo, com foco em temáticas agroambientais.

A escolha desta instituição e dos dois espaços educativos referidos deveu-se às seguintes razões: (1) trata-se do ambiente de trabalho do investigador, situado no campo da educação não formal com oferta de visitas de estudo; cumulativamente, (2) foi manifesto o interesse institucional no desenvolvimento de um projeto de parceria para a investigação das práticas de visita de estudo, em ambiente formal e não formal; acresce a estas razões que (3) o espaço de educação não formal referido foi já objeto de um estudo multicaso³⁵ (Eira, 2013), configurando o ponto de partida para o presente trabalho de campo e em conjunto com ele, poder enriquecer o desenvolvimento praxeológico da temática em estudo.

O trabalho de campo que vamos relatar integra-se numa metodologia de estudo de caso, de âmbito exploratório. O desenvolvimento do projeto de investigação partiu de três questões complementares, que se formulam da seguinte forma:

³⁵ Cujas apresentações (em seminário e colóquio) figura em duas comunicações publicadas em livros de atas, em anexo.

- Qual a natureza dos contributos das visitas de estudo para o enriquecimento do currículo formal?
- Em que medida poderão os ensinantes envolvidos em visitas de estudo cooperar e colaborar para a integração curricular formal de aprendizagens não formais?
- Que matriz organizativa e formativa poderá suportar um modelo de supervisão emergente da colaboração dessas equipas educativas?

Identificaram-se, assim, três objetivos de investigação, que se enunciam da seguinte forma:

1. Identificar processos de ensino e de aprendizagem congruentes com a integração curricular formal de experiências de visita de estudo.
2. Reconhecer vantagens da interação entre professores visitantes e formadores de um espaço de educação não formal, visando essa integração curricular.
3. Reconhecer processos de supervisão aplicáveis ao trabalho colaborativo desses ensinantes, que fundamentem um modelo de supervisão em ensino não formal.

No domínio exclusivo dos projetos de visita de estudo, assumimos funções de supervisão das equipas educativas visitante e do espaço educativo não formal (quinta pedagógica)³⁶, designadamente, pela formação contínua dos ensinantes e investigação das suas práticas pedagógicas. Desse modo, na interação que visou a organização e operacionalização de visitas de estudo, o trabalho de campo pretendeu identificar sinais percussores dos eixos da supervisão, nos processos organizativos desenvolvidos.

Foram realizados oito dias de visita (cada um abrangendo dois grupos-turma do mesmo ano escolar, do 1.º ao 8.º ano³⁷), que decorreram nos meses de janeiro a março de 2017, abrangendo 250 educandos e 30 professores.

A formação destes profissionais foi organizada na modalidade de “oficina”, em regime de “blended-(e)learning” (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015), com recurso a ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem, designadamente, duas sessões presenciais, tendo sido a primeira realizada no CED NSC e a segunda, na própria visita de estudo, estabelecendo-se,

³⁶ Compostas por 47 professores (potenciais participantes) do CED NSC e oito formadores da Quinta do Arrife.

³⁷ Foram desmarcadas, por razões diferentes, as turmas do 3.º e do 9.º ano, estas últimas, substituídas pelas turmas do 8.º ano, em segunda visita.

entre as duas sessões e após a visita de estudo, dois períodos flexíveis de interação voluntária e assíncrona dos participantes, em ambiente virtual de aprendizagem criado para o efeito³⁸.

O design (instrucional) deste ambiente foi concebido para suportar a organização e comunicação das equipas e promover a reflexão crítica das suas práticas. Procurou-se criar um espaço virtual rico em informação e interatividade, visando maximizar a interação entre participantes e a construção colaborativa de conhecimento.

Foram alojados, neste espaço, três questionários online, respondidos em três momentos: (1) antes da visita, reportando a sua preparação na escola, (2) no termo da visita, reportando a satisfação dos ensinantes nos processos pedagógicos em que participaram e (3) após a visita, reportando atividades de integração formal das experiências aí desenvolvidas.

As questões foram formuladas para receber respostas de escolha múltipla, alternativa ou cumulativa, nas primeiras com uso de uma escala Likert de cinco níveis de satisfação, relevância, ou concordância, nas últimas, com escolha livre de opções e espaço adicional para resposta alternativa ou complementar. Os questionários foram estruturados em seis dimensões, que passamos a descrever: (1) desempenho pedagógico dos ensinantes em visita, (2) desempenho pedagógico dos alunos em visita, (3) conceções pedagógicas dos ensinantes acerca das visitas de estudo, (4) condições organizativas observadas e desejadas, (5) atividades pedagógicas desenvolvidas em ambiente escolar, com referência à visita de estudo.

Apresenta-se, na tabela 7, o número de professores e formadores que responderam aos três questionários, relacionando-os com o número potencial de respondentes (intervenientes nas visitas de estudo à Quinta do Arrife).

Tabela 7 – Participantes respondentes e taxas de resposta aos questionários.

Questionários	N.º de respondentes		Taxa resposta aos questionários (%)	
	Formadores	Professores	Formadores	Professores
Questionário 1	8	22	100% (N=8)	67% (N=33) ³⁹
Questionário 2	32 ⁴⁰	19	----	58% (N=33)
Questionário 3	7	8	88% (N=8)	24% (N=33)

³⁸ Em software de código aberto “Google” (“Sites”, “Grupos”, “Calendário”, “Formulários”, “Drive”), com acesso exclusivo aos membros das duas equipas.

³⁹ O número de respondentes corresponde ao número de professores visitantes (30) + 3, dado que houve repetição de 3 professores acompanhantes na segunda visita das turmas do 8.º ano.

⁴⁰ O número de respostas resulta da repetição parcial de formadores nas oito visitas realizadas, quadruplicando o número de respondentes.

Recorremos ainda aos resultados dos questionários standard respondidos pelos alunos no final das oito visitas de estudo referidas, designadamente, pelo confronto dos níveis de satisfação expressos, com os resultados de um exercício pós-teste, que visa a avaliação da compreensão de conceitos e/ou processos práticos abordados nas visitas. Foi com base nestes instrumentos que recolhemos os dados, cuja análise vamos adicionar à nossa reflexão, a partir daqui, visando a confirmação de informação científica publicada e, principalmente, a ancoragem de algumas conceções teóricas pouco reconhecidas na revisão bibliográfica, assumindo uma perspetiva praxeológica.

O estudo foi significativamente condicionado por dois factos relacionados com a participação: (i) pela fraca interação ocorrida em ambiente virtual⁴¹, que se cingiu, na maioria dos casos, à organização logística de visitas de estudo; ao que se acrescenta (ii) a baixa taxa de resposta dos professores aos questionários online, sobretudo ao terceiro, com distribuição irregular nos oito dias de visita realizados. Como tal, a análise irá recair apenas em questões apresentadas, simultaneamente, a professores e formadores, por comparação de frequências de resposta ou, alternativamente, por taxas de satisfação, concordância, ou relevância, traduzidas na proporção de respostas positivas (de nível 4 e 5)⁴², no conjunto de respostas obtidas numa escala de cinco valores (portanto, com exclusão do valor central – 3).

Entendeu-se como relevante a identificação de pontos de convergência e divergência entre professores e educadores, no que respeita a conceções pedagógicas e curriculares situadas na visita de estudo, bem como a contextos compartilhados nessas visitas. Pelas razões apontadas, mais do que comprovar a efetividade prática dos eixos de supervisão, considera-se que a análise de resultados servirá para evidenciar a sua necessidade, apontando caminhos a explorar pela via teórica.

Resultados do trabalho de campo

Como ponto de partida, constata-se que visitas de estudo à Quinta do Arrife confirmaram um padrão de divergência entre a satisfação expressa nas ações desenvolvidas e a aprendizagem formal de conceitos e técnicas aplicadas nessas ações (consultar anexo 2, em anexos ao eixo 2).

- Dos 164 alunos visitantes que responderam ao questionário standard (em uso no CED FM), mais de 159 avaliaram positivamente as dimensões: (i) espaço educativo (99%),

⁴¹ Em larga medida, por indisponibilidade dos participantes, mas também por razões tecnológicas de ordem pessoal e técnica.

⁴² Atendendo ao baixo número de respondentes, com algumas exceções, optou-se por colapsar os dois níveis positivos da escala, de forma a tornar a comparação mais robusta.

(ii) relação pedagógica com os formadores (97%) e o (iii) contexto global da visita de estudo (98%). Salienta-se ainda que, numa escala de satisfação de cinco valores, mais de 81% desses educandos avaliaram essas três dimensões de forma bastante satisfatória⁴³; contudo, de 110 respondentes que realizaram um exercício pós-teste de retenção de conhecimento teórico-prático⁴⁴, apenas 48 (44%) responderam de forma correta.

Este fenómeno tem sido reconhecido por diversos autores, como Bellan e Scheurman (1998) e Stoddard (2009), em contextos de visitas de estudo. Foi, aliás, o reconhecimento anterior dessa divergência (Eira, 2013) que suscitou o desenvolvimento do trabalho de campo, visando a exploração e aprofundamento de processos de supervisão das práticas pedagógicas não formais e da sua extensão ao ambiente formal.

Em questões que visaram a manifestação do grau de concordância com afirmações acerca da práxis de visitas de estudo dinamizadas por entidades educativas não formais (questionário 1) e da sua observação pelos ensinantes participantes nas visitas à Quinta do Arrife (questionário 2), salientam-se os seguintes resultados (consultar anexo 1, em anexos ao eixo 2):

- Sete dos oito formadores e 17 dos 22 professores inquiridos valorizaram a necessidade de integração de conteúdos de natureza científica em contextos formativos de visita de estudo dessa natureza. Contudo, na observação das experiências desenvolvidas nas visitas, as opiniões divergiram, apenas 17 das 32 respostas dadas por formadores⁴⁵ observaram essa ocorrência, por contraste com 16 dos 19 professores respondentes, que parecem ter percecionado claramente a comunicação deste tipo de conteúdos (talvez até com superação de expectativas). Situação que parece evidenciar um grau de exigência superior nos formadores, no que respeitará à integração de linguagem científica nas atividades formativas e eventuais conexões curriculares.
- De forma ainda mais contrastante, no que respeita à reflexão de problemas sociais e ambientais nas experiências práticas desenvolvidas, concordando a totalidade dos formadores (n=8) e 21 dos 22 professores, com a sua pertinência em visita de estudo, apenas nove das 32 respostas de formadores e 13 dos 19 professores respondentes consideraram relevante a sua ocorrência nas visitas realizadas. Estes resultados, corroborando os anteriores, no plano específico da relevância educativa das problemáticas sociais, traduzem um paradoxo, na medida em que revelam

⁴³ Respetivamente, (i) 93%; (ii) 81% e (iii) 85%.

⁴⁴ Exercício de escolha múltipla de opção correta, entre quatro possibilidades.

⁴⁵ N.º de respostas que corresponde à repetição parcial dos 8 formadores em 8 dias de visita.

divergências fortes no que respeita à apreensão do que foi comunicado num contexto pedagógico compartilhado, o que se pode relacionar, quer com as expectativas dos ensinantes, quer com os critérios utilizados nessa apreciação.

- De forma mais surpreendente e como corolário da aparente divergência de concepções entre ensinantes do mesmo cenário educativo, cinco dos oito formadores e 18 dos 22 professores valorizaram a ludicidade como elemento marcante das experiências de visita de estudo. Contudo, na observação dos contextos reais, apenas 12 das 32 respostas de formadores consideraram preponderar a natureza lúdica nas experiências desenvolvidas, em contraste com 17 dos 19 professores, que consideraram a sua preponderância. Tais resultados parecem confirmar a persistência de diferentes olhares pedagógicos, também, acerca da perceção da ludicidade em contexto prático. Duas questões se impõem, a partir desta análise, poderão os professores considerar a visita de estudo como um momento de decompressão relativamente à formalidade inerente às práticas pedagógicas quotidianas? Poderão os formadores estar mais preocupados em dar resposta ao contexto formal, em que as visitas de estudo devem emergir e que as legitima?

Os três casos servem para ilustrar a necessidade de orientação para a interação curricular, visando a identificação de objetivos e indicadores de aprendizagem, bem como a integração efetiva de conteúdos, a articular em ambientes experienciais. A elaboração e partilha de projetos de visita de estudo (desenvolvidos na escola) e de guiões e planificações (desenvolvidos no espaço de educação não formal) são exemplos de ações coerentes com as necessidades identificadas. Contudo, os resultados sugerem a necessidade de articulação curricular mais estreita, o que implicará, talvez, a partilha de conteúdos a desenvolver, que se poderá fazer em reuniões de trabalho, em fóruns online, ou mesmo, em seminários promovidos pelo espaço de educação não formal, que visem a partilha de experiências.

Prosegue-se esta análise com três questões relacionadas com a integração das experiências de visita de estudo no currículo formal e com a avaliação do contexto pedagógico – a primeira do questionário 1 e as seguintes do questionário 2.

- No que respeita à fundamentação do ensino prático (em visita de estudo) nos planos de estudo formais, cinco dos oito formadores e 15 dos 22 professores respondentes revelaram uma concordância moderada, o que parece desvalorizar, de alguma forma, as conexões curriculares nesse contexto experiencial, ainda que se trate de uma afirmação cuja interpretação carece de maior objetividade.

- Em complementaridade, constata-se que 41 em 52 respostas de professores⁴⁶ (79%) identificaram conexões curriculares nos contextos das atividades desenvolvidas em visitas de estudo, embora apenas 29 em 71 respostas de formadores⁴⁷ (41%) tenham identificado evidências de conexão curricular nas atividades que dinamizaram. Resultados que se podem dever à adoção de diferentes critérios e graus de exigência na seleção e aplicação de conteúdos formais, pelos dois grupos de ensinantes.
- Completa-se esta análise com a comparação de avaliações dos grupos de formadores⁴⁸ e professores⁴⁹ em quatro variáveis da relação pedagógica: (1) desempenho pedagógico dos alunos visitantes (reflexão, participação, resultados)⁵⁰; (2) comportamento dos alunos (interesse, interação física e social); (3) estratégias pedagógicas dos formadores; e (4) espaços e recursos pedagógicos. Nestas variáveis, a satisfação foi elevada nos dois grupos de visitantes (superior a 83%), ainda que regularmente mais elevada no grupo de professores (entre 98 e 100%). Estes resultados são reveladores de algum consenso face às dimensões pedagógicas observadas, sendo interessante notar que os formadores são invariavelmente mais exigentes, quer no que respeita à taxa de satisfação (entre 83 e 94%), quer no que respeita ao número superior de respostas de nível 4, face ao número de respostas de nível 5, corroborando a maioria dos resultados atrás relatados.

Consideramos paradoxal haver mais convergência acerca do desempenho observado de ensinantes e aprendentes, do que acerca dos conteúdos comunicados, em particular, os que deveriam ser objeto de conexão curricular, o que poderá sugerir, sobretudo no grupo de professores respondentes, a possível abordagem das experiências pedagógicas (desenvolvidas na visita de estudo) sem ligação direta ao seu contexto letivo. Estes resultados sugerem a necessidade de uma articulação curricular mais efetiva entre ensinantes de entidades educativas formais e não formais em parceria, visando a partilha e o cumprimento de objetivos de aprendizagem de natureza teórica e prática. Para tal, será necessário recolher e partilhar produtos de avaliação, que permitam estimar o impacto das experiências desenvolvidas no currículo formal, permitindo a sua reflexão conjunta e o estabelecimento de compromissos pedagógicos.

⁴⁶ N.º de respostas que corresponde à avaliação de diferentes atividades formativas realizadas.

⁴⁷ N.º de respostas que corresponde à avaliação de diferentes grupos-turma nas mesmas atividades.

⁴⁸ Entre 70 e 73 respostas, nas diferentes questões em análise.

⁴⁹ Entre 52 e 58 respostas, nas diferentes questões em análise.

⁵⁰ 44 em 58 respostas de professores (76%) consideraram o desempenho pedagógico da turma mais eficaz em visita de estudo do que em contexto letivo escolar.

Partindo das divergências pedagógicas elencadas, refletimos agora sobre afirmações do questionário 1, que se relacionam com o reconhecimento de papéis a assumir por professores visitantes e formadores dinamizadores de visitas de estudo.

- A afirmação de que, em contextos de visita de estudo, os professores deverão assumir, predominantemente, o papel de aprendentes, não gerou taxas de concordância significativas nos dois grupos de respondentes – apenas três dos oito formadores e 11 dos 22 professores inquiridos concordaram. Resultados que consideramos expectáveis, numa dinâmica de projeto conjunto. Ainda assim, pode-se perceber que os professores (em maior número de respondentes) concordaram mais com essa ideia do que os formadores. Admite-se que esta ligeira divergência se possa situar, quer no campo da complementaridade expectável de funções, quer no campo da percepção de competências pedagógicas, ambas condicionantes da relação pedagógica entre ensinantes.
- No entanto, a afirmação de que os professores deverão cooperar, de alguma forma, no enquadramento conceptual de experiências práticas, obteve um padrão de respostas consensual, dado que os oito formadores e 19 dos 22 professores respondentes concordaram com essa necessidade. Esta aparente concordância não foi sublinhada pela observação direta das práticas de visita de estudo, em que se perceberam, com maior frequência, posturas de alguma passividade nesse enquadramento, sendo provável que estes resultados traduzam melhor uma conceção de desempenho partilhada pelos ensinantes, do que uma reflexão crítica das suas práticas. Ainda assim, percebeu-se, também, que a participação ativa dos professores dependeu, em boa medida, quer da sua iniciativa, quer do estilo de condução de atividades adotado pelos formadores.
- A afirmação de que os professores e formadores deverão assumir, em visitas de estudo, um papel pedagógico similar, encontrou maior concordância no grupo de professores (18 em 22), do que no grupo de formadores (4 em 8), em que metade dos elementos discordaram, ou não tomaram posição clara. Trata-se de um resultado particularmente interessante, em complementaridade com os resultados anteriores, no que respeita ao conteúdo funcional diferenciado atribuído aos professores, pelos formadores. Quanto às respostas dos professores, podendo refletir pré-concepções de desempenho, também poderão sugerir a assunção de um papel pedagógico complementar, iniciado e finalizado em contexto formal, mas, menos ativo em visita, logo, numa dimensão mais cooperante do que colaborativa.

As expectativas quanto a papéis a desempenhar numa relação pedagógica desta natureza são, naturalmente, diversas e, de certo modo, imprevisíveis e mutáveis em função dos contextos, pelo que, mais do que de normalização, sempre difícil de aplicar em contextos efémeros de relativa informalidade, carece de regulação. Desejavelmente, poderá caber ao formador a iniciativa de solicitar apoio aos professores no enquadramento das experiências e até no apoio aos educandos em tarefas práticas. Caberá também aos professores responderem ao repto ou tomarem a iniciativa de enquadramento de conteúdos e de regulação da participação dos educandos. Estas conceções relacionam-se bastante com o tema da liderança, sobretudo, na sua vertente transformacional, aplicada aos contextos de ensino. Sendo uma interpretação igualmente válida em contextos de ensino entre pares, será plausível que a liderança careça de entendimento e, nesse domínio, de diálogo assertivo e colaborativo.

Os resultados relatados induzem a complementaridade dos quatro eixos da supervisão identificados, projetando-se, assim, no desenvolvimento profissional dos ensinantes envolvidos em projetos educacionais de âmbito formal – não formal e, conseqüentemente, na qualidade educativa dos mesmos. A orientação deverá corporizar e difundir modelos pedagógicos e organizativos relevantes para o funcionamento das equipas. O acompanhamento será essencial para aplicar, treinar e testar competências de ensino experiencial. A liderança torna-se essencial para garantir a sustentabilidade de práticas cooperativas e colaborativas, como fator intrínseco de motivação, coesão e partilha. A avaliação, centrada nos processos de aprendizagem experiencial, poderá constituir um meio eficaz para a reflexão crítica e objetiva dos processos de ensino, contribuindo, nessa condição, para a consolidação de uma práxis curricular experiencial e contextualizante.

Recordando que os processos de liderança e de avaliação estarão, de alguma forma, condicionados, quer pela dinâmica mais prática e informal das instituições de educação não formal, quer pela sua interação, tendencialmente, informal, com instituições de educação formal, considera-se útil a sua complementaridade com o eixo do acompanhamento, na medida em que a liderança poderá regular e aprofundar esse processo e a avaliação o poderá informar e objetivar. A análise das respostas aos questionários tornou particularmente visível esta necessidade, por exemplo, na assunção de papéis ensinantes, ou na consensualização do propósito curricular das experiências de visita de estudo. Importará, então, explorar processos de supervisão que integrem objetivos de liderança e avaliação, com respeito à sua natureza informal, isto é, fora da esfera da organização hierárquica e da avaliação de desempenho com efeito sumativo.

Considerando necessária a supervisão em contextos de ensino não formal que visam o enriquecimento experiencial do currículo formal, será útil identificar as condições institucionais e organizacionais necessárias para tal, designadamente, as percebidas pelos ensinantes envolvidos – professores visitantes e ensinantes de espaços de educação não formal – os protagonistas dos contextos de visita de estudo. Nesse sentido, recorreremos a um conjunto de questões do questionário 3, relacionadas com a relevância atribuída a diferentes processos organizativos, com projeção em futuras visitas de estudo.

- Quanto à publicação de informação acerca da oferta educativa de visitas de estudo, os dois grupos de respondentes – professores e formadores – manifestaram claramente a sua necessidade, mas também, uma preferência quanto à forma de acesso, pois, em sete formadores e oito professores, todos concordaram relevante a publicação em formato e-book. Por outro lado, todos os formadores e sete professores, também consideram relevante a publicação em formato interativo (em página web, ou blog). Em contraste, apenas seis formadores e quatro professores consideraram relevante a publicação impressa. Infere-se destas respostas o interesse pela publicação de informação que ajude a selecionar a temática e a preparar a visita de estudo, possivelmente, com preferência pela leitura digital, que será mais acessível e mais interativa (com recurso a hipertexto); em detrimento da consulta em papel, que se assume menos dinâmica e “navegável”.
- Quanto à comunicação entre professores e formadores (sobretudo, na fase de preparação das visitas), nas mesmas amostras de respondentes (7 formadores e 8 professores), todos os formadores e sete professores consideraram relevante a criação de um espaço virtual de interação. Em contraste, apenas cinco formadores e quatro professores consideraram relevante a reunião preparatória com interlocutores da Quinta do Arrife, ou no âmbito do conselho de turma. Esta leitura não poderá deixar de se fazer sob os diferentes ângulos de análise dos respondentes. Para os formadores, as reuniões presenciais poderão representar a possibilidade de uma preparação mais efetiva das visitas de estudo. Para os professores, representarão também a necessidade de preparar a visita de estudo no contexto de uma agenda escolar mais extensa, o que, em si mesmo, poderá refletir a relevância atribuída à visita de estudo, enquanto projeto e estratégia multidisciplinar. A maior afinidade dos respondentes com a interação virtual poderá sublinhar a flexibilidade permitida por essa prática, sobretudo no uso assíncrono.

- Paradoxalmente, apenas dois em sete formadores e três em oito professores consideraram relevante a realização de uma “ação de formação”, para professores, visando a organização pedagógica de visitas de estudo. Quanto à modalidade de “ação de divulgação”, as opiniões dividiram-se, seis formadores consideraram-nas relevantes, contudo, apenas dois professores concordaram. Estes resultados poderão refletir algum descrédito nas modalidades tradicionais de formação e sensibilização profissional, pois, em contraste, todos os respondentes consideraram relevante a partilha de boas práticas pedagógicas (relacionadas com as visitas de estudo). Por outro lado, poderão traduzir a crença de que a metodologia pedagógica de uma visita de estudo está suficientemente interiorizada pelos professores, ou que não carece de preparação orientada, o que poderá justificar a maior relevância atribuída à regulamentação da visitação do espaço não formal, (i) por via de regulamento interno, por todos os formadores e por cinco professores e (ii) por circular normativa, por cinco formadores e por sete professores; resultados que parecem valorizar mais a informação do que a formação, ou a regulação, em detrimento da cooperação colegial e institucional.
- No que respeita ao trabalho colaborativo na organização de visitas de estudo, todos os formadores (n=7) o consideraram relevante, quer em ambiente escolar, quer na interação entre as equipas da educação formal e não formal envolvidas em visitas de estudo. De forma menos explícita, todos os professores (n=8) consideraram relevante a colaboração em ambiente escolar, mas apenas seis consideraram relevante a colaboração entre equipas. Em contraste, apenas três em sete formadores e quatro em oito professores consideraram útil a atribuição de funções de coordenação pedagógica de visitas de estudo.

Ainda que estes resultados possam refletir a valorização social emergente do conceito de “colaboração”, parecem relevar a preferência por uma organização colegial, com partilha de responsabilidades. Elemento que nos parece refletir a natureza mais pragmática da educação e do ensino não formal e que tomaremos como princípio, na identificação de processos de supervisão com aplicação neste contexto.

A análise efetuada parece retratar a visita de estudo como um serviço educativo a prestar sob condições previamente estabelecidas (daí a maior importância atribuída à informação e regulamentação), logo, com perceção de baixa necessidade de processos de interação, formação ou coordenação dedicados. Essa posição poderá relacionar-se, por um lado, com a

carência de uma visão curricular integradora (isto é, não percebida como estratégia pedagógica potencialmente enriquecedora do currículo formal) e, por outro lado, com a falta de condições de base para a levar a cabo, designadamente, pela expectável falta de tempo e de assincronia de agendas. A fraca interação entre equipas, observada no espaço de fórum (criado para o efeito), a par dos problemas tecnológicos identificados, parece indiciar essas condições limitantes. Por conseguinte, não encontramos nestes dados, nem nas práticas acompanhadas, um genuíno interesse organizativo, que consideremos precursor de uma estratégia de supervisão, pelo que procuramos, no ponto seguinte, elencar processos de supervisão que cumpram o duplo requisito de desenvolvimento de competências e de valorização do espírito supervisiivo.

4. Processos de supervisão em ensino não formal

“Supervision of instruction is the set of activities designed to improve the teaching-learning process. The purpose of supervision is neither to make judgments about the competence of teachers nor to control them but rather to work cooperatively with them.”⁵¹ (Hoy, & Forsyth, 1986, p.3).

As atividades de educação não formal, designadamente, as integradas em visitas de estudo, pressupõem participação voluntária e motivada por interesses de aprendizagem. Nesse sentido, deverão ser atividades estimulantes e, pedagogicamente, acessíveis e relevantes. Para além de proporcionarem a aprendizagem de conteúdos conceptuais, processuais e atitudinais visados, as experiências pedagógicas deverão promover essa aprendizagem de forma integrada, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências nos domínios intra e interpessoal.

Nos contextos de visita de estudo descritos, a supervisão parece conter dois focos, desejavelmente, em articulação: (i) as equipas dos espaços de educação não formal, que perspetivam, sob uma lógica de proatividade, a integração das experiências desenvolvidas no currículo formal e (ii) as equipas de professores visitantes, que desenvolvem e se envolvem em projetos de visita de estudo. Considerando-se que a lógica de um projeto de visita de estudo deverá constituir uma premissa educativa para este tipo de prática pedagógica, na medida em que legitimará uma estratégia de rutura do funcionamento regular da educação formal. Considerando, também, que esse projeto implica a interação pedagógica entre ensinantes das

⁵¹ Na tradução livre: “A supervisão do ensino constitui um conjunto de atividades destinadas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. O propósito da supervisão não é o de avaliar a competência dos professores, nem de os controlar, mas antes o de trabalhar cooperativamente com eles.”

equipas educativas – formal e não formal – identificadas no parágrafo anterior (pelo menos em fase preparatória da visita e no decorrer da mesma), julga-se necessária a sua articulação próxima, embora, por razões institucionais e organizativas, esta se reconheça facultativa, observando-se, com alguma frequência, visitas de estudo pedagogicamente imprevistas (em que os alunos referem, por vezes, que a própria temática escolhida foi uma surpresa), ou que apenas foram objeto de preparação logística (programação de refeições, transportes, horários, pagamento de serviços...). Tal articulação implicará o estabelecimento de parcerias, desde a ligação formal-informal com interlocutores das duas organizações educativas, a acordos de cooperação, que visem a constituição de equipas alargadas, para o desenvolvimento colaborativo de projetos de visita de estudo.

Não se reconhecem fontes bibliográficas relevantes que tratem, especificamente, da supervisão do ensino não formal, ainda que se percecionem poder existir isomorfismo entre práticas de ensino formais e não formais. Procuraremos, então, refletir sobre os processos de supervisão necessários no ensino não formal, partindo de um quadro teórico praticamente inexistente. Junta-se a este quadro a dimensão exploratória da supervisão em contexto não formal, permitida pelo trabalho de campo, que parece indiciar mais a sua necessidade, do que apontar caminhos para o seu desenvolvimento. Por essa razão, parece-nos útil começar por ancorar a supervisão nas práticas pedagógicas não formais que visa apoiar, partindo delas, ao encontro de processos que visem, sobretudo, a orientação e o acompanhamento dos seus atores.

Na esteira de Alarcão (2002), recorreremos à estruturação do ambiente de supervisão em três domínios funcionais, com foco na ação: (1) organização colaborativa; (2) investigação-ação e (3) formação-ação, parecendo-nos ser possível compreender a interação em ciclo destes três domínios, que apresentamos na figura 21, tomando a ação pedagógica como contexto central de desenvolvimento.



Figura 21 - Ambientes fundadores da supervisão do ensino não formal

Não obstante a lógica cíclica, considera-se possível que os três domínios de supervisão estabeleçam interação direta a partir da ação, que têm como elemento matricial, embora se apresente uma lógica narrativa que pressupõe as práticas colaborativas do ensino não formal como meio de enraizamento da supervisão; que aí se tornará sustentável, pelas vias científica e pedagógica, na medida em que visam o estudo, desenvolvimento e disseminação dessas práticas.

A organização colaborativa

As práticas organizacionais que pressupõem a cooperação e a colaboração de ensinantes não possuem, *a priori*, natureza supervisiva, mas algumas serão, tendencialmente, permeáveis à supervisão. O maior interesse de fundar a supervisão em práticas colaborativas de educação não formal, ou com ela relacionadas, reside no facto dessas funções emergirem, informalmente, no contexto de trabalho das equipas, em resposta a necessidades de qualificação dessas práticas e de desenvolvimento dos ensinantes que as protagonizam, em contraste com a supervisão do ensino formal, em que o foco tem recaído, com alguma frequência, na avaliação sumativa de professores. Hoy e Forsyth (1986, p.8) afirmaram que:

“Supervisory staff is typically concerned with making decisions to improve instruction. Their role is working with teacher colleagues in a supportive and helpful manner to provide advice and counsel on education issues.”⁵²

Ideia que nos parece essencial como matriz da supervisão do ensino não formal, que, em vez de uma forma de controlo, deverá antes ser compreendida como instrumento de gestão da qualidade educativa e do desenvolvimento profissional, colaborativo e organizacional (Alarcão, 2002).

Os resultados do trabalho de campo parecem revelar alguma tensão entre liderança e parceria, na gestão do trabalho em equipa, o que, podendo traduzir a experiência profissional dos respondentes, poderá sugerir a procura de um modelo de supervisão do ensino não formal que promova a participação mais ativa dos supervisionados. Nesse espírito e com base na nossa experiência de educação não formal, identificamos quatro cenários (tendencialmente) colaborativos, em que se considera útil e possível ancorar processos de supervisão, designadamente: (1) a interação em comunidade de prática; (2) projetos de desenvolvimento

⁵² Na tradução livre: “As equipas de supervisão preocupam-se, tipicamente, com a tomada de decisões visando a melhoria do ensino. O seu papel é apoiar e ajudar os colegas ensinantes, pelo seu aconselhamento e orientação em matéria educacional.”.

pedagógico; (3) operacionalização de atividades pedagógicas e (4) avaliação de atividades pedagógicas.

(1) A interação em comunidade de prática

Atendendo ao contexto interpessoal, situado e informal, em que se funda a aprendizagem profissional de ensinantes, consideramos poder aplicar-se nesse contexto o conceito de “comunidade de prática” (CoP)⁵³ proposto por Etienne Wenger (2008, 2009); que designa grupos de indivíduos com práticas e interesses comuns, que interagem para coaprender e aprofundar essas práticas. Para concretizar uma CoP, segundo o autor, será fundamental circunscrever o seu “domínio” temático, interligar os elementos dessa “comunidade” e caracterizar, objetivamente, a sua “prática”.

O conceito de CoP pressupõe participação voluntária, revestindo-se de um carácter colaborativo pragmático. Esta condição poderá contribuir para a emergência e sustentabilidade de uma práxis, com foco nas suas práticas, saberes e interesses conexos (i) cujo domínio se deverá relacionar com a educação e aprendizagem experiencial em espaços não escolares; (ii) em que a comunidade será constituída pelos educadores/formadores desses espaços e (iii) como prática comum, se encontram as próprias ações de ensino aí desenvolvidas. Nesta comunidade de aprendizagem será possível ancorar processos formativos, colaborativos e de investigação na ação, sendo esta, também, o fim último destes processos.

Se alargada a “comunidade” aos professores participantes em visitas de estudo, o “domínio” e a “prática” comum, ainda que focados no momento da visita, incluirão elementos oriundos de outros espaços e tempos pedagógicos, a montante e a jusante da visita. Tratar-se-á de um contexto comunitário multiespacial, que implicará interação voluntária, flexível e relevante, entre equipas de ensinantes, com três objetos que se representam esquematicamente na figura 22: (1) os saberes formais e não formais a integrar em experiências práticas; (2) a reflexão sobre as práticas de ensino, visando a sua contribuição para o enriquecimento experiencial do currículo formal e (3) a aprendizagem dos educandos, observada ou avaliada por outros meios, enquanto indicador da qualidade pedagógica das experiências integradas no currículo formal.

⁵³ Community of practice.



Figura 22 – Contexto pedagógico de uma CoP com dimensão formal-não formal.

No contexto organizativo traçado, parece-nos evidente que a CoP constitua um meio adequado ao enraizamento de uma “organização aprendente” – conceito estruturante da visão sistémica de Peter Senge (2006) – e nessa condição, permeável à supervisão, possibilitando o desenvolvimento profissional dos ensinantes envolvidos, a articulação de objetivos curriculares e a conceção compartilhada de estratégias pedagógicas. Os processos supervisivos poderão desenvolver-se, quer em reuniões presenciais, quer em espaços de reflexão online.

A supervisão, nesses contextos, poderá constituir um instrumento de regulação da comunicação e de valorização da problematização e das diferentes visões para a resolução dos problemas, visando a integração democrática e eclética de diferentes crenças, conceções e experiências profissionais. As atas, relatórios, registos videográficos de discussões, os próprios fóruns e documentos diversos produzidos pelas equipas, para além de potenciarem a reflexão crítica das suas práticas, permitirão reportar o conhecimento construído e consensualizado com base nelas. As funções de supervisão passarão, então, pela mediação do diálogo e de conflitos, pela motivação e valorização da participação (incluindo, quando necessário, a formação para o uso de ferramentas tecnológicas), bem como, pela organização e faseamento dos processos de partilha e discussão de ideias, incluindo a apresentação de documentos.

(2) Projetos de desenvolvimento pedagógico

Tomamos como referência os projetos de desenvolvimento pedagógico que visam a conceção e programação de novas atividades de educação não formal, designadamente, visitas de estudo temáticas, pressupondo trabalho de equipa, na abordagem, tendencialmente, pluri, inter, ou transdisciplinar das temáticas.

Estes projetos podem, assim, integrar diferentes processos relacionados com a criação de atividades educativas e formativas, desde a pesquisa de informação (pedagógica, curricular,

científica, cultural, ...), à programação das atividades, passando, depois, pela sua prototipagem (espaços, materiais e técnicas) e testagem (por pares e/ou pelo público-alvo). As funções de supervisão estarão, neste contexto pedagógico criativo, mais relacionadas com a coordenação de equipas, com foco na motivação dos seus elementos, na liderança e acompanhamento do seu trabalho e na formação pedagógica adequada às diferentes circunstâncias.

(3) Operacionalização de atividades pedagógicas

Enquanto objeto de supervisão, a operacionalização de atividades pedagógicas assenta nas necessidades de liderança e acompanhamento personalizado dos ensinantes, quer para alcançarem objetivos específicos, quer para a articulação eficaz dos seus contributos, numa dimensão, tendencialmente, colaborativa.

Os processos de interação com os aprendentes e entre pares devem ser coletivamente refletidos após a sua realização, quanto à eficácia dos processos de ensino e valorização da aprendizagem percecionada, num ciclo de aprendizagem e desenvolvimento experiencial sistémico (Alarcão, 2002), em que supervisores e supervisionados se constituem aprendentes na mesma prática, por vezes, alternando essas funções.

Tratando-se de um ambiente bastante permeável à supervisão, designadamente, por via da observação de contextos de ensino e aprendizagem, reforça-se a dimensão reflexiva exigida nestes processos, mesmo em condições pouco estruturadas, em que o formador é o seu próprio observador, ou em que a observação é partilhada entre pares. Um dos instrumentos interessantes, nesta lógica experiencial de observação-reflexão (Alarcão, 2002; Kolb, 1984), poderá ser o caderno de campo, sob uma perspetiva de reflexão continuada, que permita formular questões complexas e dilemáticas, que serão objeto da investigação e da formação. As funções de supervisão, nestes contextos, passarão bastante pela partilha de observações e reflexões, quer estas resultem de um observador externo, quer de observadores participantes; tornando-se essencial a disposição e compatibilização de diferentes ângulos de abordagem da ação.

(4) Avaliação de atividades pedagógicas

Por fim, identificam-se os processos de avaliação de atividades pedagógicas, que visam a sua análise, global e/ou contextualizada. A avaliação continuada das atividades (baseada na reflexão crítica de resultados) procura um enquadramento espacial e temporal dos fenómenos pedagógicos, com referência ao historial de resultados obtidos pela equipa educativa, mas

também aos resultados obtidos por equipas de outros espaços educativos, em atividades similares. Será útil, para tal, regularizar a publicação periódica de resultados (semestrais, ou anuais), que poderão ser objeto de discussão pela CoP e, conseqüentemente, objeto da proposta de ações de mitigação de riscos, de aprofundamento de pontos fortes e de projetos de inovação pedagógica.

A avaliação formativa da aprendizagem alimenta estes processos de supervisão, considerando-se útil a análise quantitativa e qualitativa de resultados e de produtos de aprendizagem; na própria visita de estudo, ou em contexto escolar, assumindo como instrumentos: testes escritos ou online, relatórios de visita, portefólios, jornais de escola, entre outros artefactos. As funções de supervisão focam-se na análise e interpretação dos resultados, quer no papel de orientação/aconselhamento a partir deles, quer no papel de questionamento da equipa, numa lógica de investigação para a resolução de problemas.

Nestes quatro cenários organizativos complementares a supervisão poderá materializar-se, sobretudo, nos eixos da liderança e do acompanhamento, numa expressão bastante informal, em que as funções de supervisão se encontram, por vezes, implícitas em funções de coordenação, ou até, partilhadas por diferentes elementos das equipas, em diferentes circunstâncias. O aprofundamento desta base colaborativa implicará, de alguma forma, construir conhecimento, para o que se tornam essenciais a investigação e a formação situada nos contextos de ação.

A investigação-ação

Por definição, a investigação-ação constitui um ambiente científico situado e tendencialmente colaborativo, assumindo o investigador como participante no ambiente a investigar. Visa, assim, a recolha criteriosa de dados nos contextos pedagógicos desenvolvidos, procurando inferir, a partir deles, um juízo de valor sobre a eficácia das práticas de ensino. *A posteriori*, os resultados oriundos da investigação deverão suportar a reflexão em práticas formativas e organizativas e condicionar o desenvolvimento de novos produtos e competências pedagógicas.

Em pedagogia experiencial a singularidade dos contextos de ensino e aprendizagem torna-se uma importante fonte de informação, mesmo quando o foco está nos conteúdos a ensinar. Para a recolha dessa informação, identificam-se três tipos de processos de investigação relevantes: (1) a observação de contextos pedagógicos, (2) a auscultação dos participantes e (3) a sistematização de dados recolhidos.

(1) A observação de contextos pedagógicos

A observação de contextos pedagógicos tem sido entendida como um processo essencial na maioria dos cenários e modelos de supervisão. Compreende diferentes técnicas e o uso de diferentes instrumentos, visando a descrição e avaliação objetiva de processos de ensino e aprendizagem em interação. Em contextos de educação não formal, a observação tomará como regra a menor formalidade, designadamente, pela familiaridade do observador com a ação e pela forma exploratória e aberta com que deve abordar o seu contexto peculiar. Poderá aplicar-se, tanto na monitorização de atividades em curso, como, na testagem de novas atividades.

De acordo com Estrela (1984, adaptado por Trindade, 2007), a observação de ações de educação não formal poderá assumir as seguintes tendências: (a) participante, dado que o observador se integra, habitualmente, na equipa observada, numa lógica de investigação-ação entre pares; (b) orientada, para o reconhecimento de ocorrências relevantes pré-definidas em equipa, ainda que atenta a fenómenos emergentes na espontaneidade das ações; (c) direta e desarmada, pela presença desejável do observador na ação (inerente ao próprio conceito de aprendizagem experiencial, que pretende compreender), embora se julgue interessante a posterior identificação e registo de incidentes críticos (por observação indireta); (d) naturalista, pela abordagem ecológica do contexto pedagógico; (e) ocasional, com aplicação motivada por necessidades pedagógicas circunstanciadas; (f) instrumental, pelo recurso a grelha de observação e/ou caderno de campo; (g) molar, pela abordagem holística da ação, com foco na comunicação verbal e não verbal dos participantes e na sua interação com o meio físico envolvente e (h) grupal, sobretudo no que respeita aos comportamentos dos aprendentes e, individual, no que respeita aos comportamentos dos ensinantes.

Consideramos, com bastante interesse, o recurso a registo videográfico e ao registo de ocorrências em caderno de campo e/ou grelhas de observação de incidentes críticos. O registo videográfico, em complementaridade com a observação direta, permite uma análise mais profunda e retrospectiva, para além de poder ser objeto de reflexão em equipa. O caderno de campo (também designado de diário de bordo), se escrito pouco tempo depois da ação, poderá permitir uma reflexão qualitativa relativamente fiel ao observado. O uso de grelhas poderá tornar a observação mais objetiva (Trindade, 2007), servindo para identificar e quantificar incidentes críticos (Estrela, 1986; Postic, 1996), permitindo o estudo comparativo de contextos, quer no espaço educativo em concreto, quer noutros espaços e projetos educativos com processos de investigação comparáveis.

(2) A auscultação dos participantes

A par da experiência observada, a auscultação dos participantes permite caracterizar a experiência por estes vivenciada. É, neste sentido, um meio de investigação complementar, que permite avaliar a ação, através dos olhos de quem a protagonizou, permitindo confrontar, sob diferentes ângulos de abordagem, as experiências relatadas pelos participantes com as experiências observadas pelos supervisores.

O inquérito por questionário e por entrevista são os processos mais frequentes para avaliar a satisfação dos participantes, a sua perceção acerca da aprendizagem e da qualidade dos processos de ensino, bem como, para identificar crenças e conceções, possivelmente correlacionadas com os contextos em análise. Na nossa perspetiva, o questionário e entrevista são recursos complementares. O questionário permite, naturalmente, auscultar um maior número de participantes, de forma mais rápida e, hoje, a distância e de forma assíncrona. A entrevista carece de mais tempo de aplicação, implicando, geralmente, contacto direto (presencial, telefónico, ou por videoconferência), contudo, tem como vantagem a observação direta do interlocutor e a possibilidade de direcionamento das questões para o aprofundamento das respostas e esclarecimento de argumentações.

No funcionamento de rotina de um espaço de educação não formal com oferta de visitas de estudo o questionário será o instrumento mais funcional, dado que a sua resposta poderá decorrer de forma relativamente autónoma, no final das visitas, ou até em contexto escolar; ao contrário da entrevista, que dificilmente se poderá enquadrar no final de uma visita de estudo, pelo que será uma técnica a aplicar em avaliações pontuais, ou projetos de investigação específicos, com aplicação anterior, ou posterior, em contexto escolar.

Atendendo à lógica pragmática que condiciona o uso destes instrumentos, mas também ao valor da informação que eles permitem recolher, identificamos com interesse, a generalização do uso de questionários online, pela forma mais fluída e interativa de resposta às questões, pela mitigação do número de erros e respostas inválidas, pela recolha imediata da informação em base de dados e pela facilidade de acesso, no tempo e no espaço mais oportuno (em equipamento com acesso à internet).

No campo da entrevista, sob uma perspetiva igualmente virtual, consideramos com interesse a videoconferência, que permite comunicação “frente a frente”, embora mediada por tecnologia. O inquérito em mail, ou chat, poderá, também, ser uma opção viável, que permitirá a comunicação assíncrona e a distância, contudo, perdendo parte da espontaneidade de uma entrevista clássica (expressões corporais e faciais, permitindo maior reflexão acerca das questões, expressão escrita em vez de oral; sendo plausível a pesquisa de informação focada na resposta). Na versão presencial, considera-se interessante a técnica de “grupo focal”, na medida

em que será possível entrevistar um maior número de participantes, sendo compreensível que este contexto se diferencia da entrevista individual, até pela influência que os respondentes exercem uns sobre os outros, que não deixa de ter valor científico, pelo seu sentido comunitário e social mais elaborado. Na versão virtual, os fóruns poderão cumprir um papel idêntico ao de grupos focais, com limitações inerentes ao contacto indireto.

(3) A sistematização de dados

A investigação-ação de contextos de educação não formal deverá assumir um sentido continuado, que visará contribuir para a sustentabilidade dos projetos educativos. Nesse sentido, deverá ultrapassar, no espaço e no tempo, um projeto de investigação situado, dando lugar a um sistema de monitorização das atividades pedagógicas, que visará a identificação de pontos fracos, mas também um estudo longitudinal das práticas de ensino e dos resultados obtidos.

Ainda que os processos de avaliação da aprendizagem não se incluam, diretamente, no campo da supervisão do ensino, consistem numa forma eficaz de informar os ensinantes acerca do seu desempenho pedagógico e da qualidade dos ambientes de aprendizagem que dinamizam, pelo que nos parece útil integrar os resultados de aprendizagem na investigação-ação, designadamente, sobre uma perspetiva sistemática. Esses resultados, obtidos com recurso a instrumentos diversos, devem refletir a aprendizagem experiencial nas suas diferentes expressões, desde a mobilização de conceitos e problematização das experiências, até à execução de técnicas demonstradas.

Para os diferentes processos formativos e organizativos elencados, na sua componente reflexiva, torna-se essencial contar com uma base de dados, que permita, sempre que necessário, cruzar e triangular informação recolhida na ação, com o mínimo de rigor científico, tornando-a útil aos seus produtores. Neste enquadramento, também devemos considerar a meta-investigação como um processo essencial, na medida em que permitirá recolher e sistematizar a informação científica produzida em estudos e projetos similares, sendo útil à análise comparativa de resultados.

Pelas razões apontadas, consideramos que a investigação-ação corporiza bem o eixo da avaliação, ainda que reconhecendo que a avaliação dos ensinantes em contextos não formais deva evitar um carácter sumativo; contraproducente, de acordo com Hoy e Forsyth (1986, p.3):

“Although assessment of teacher effectiveness may be necessary, it is not supervision of instruction; indeed, it is likely to impede and undermine any attempt to improve the teaching-learning process.”⁵⁴.

A avaliação, num sentido pedagógico produtivo, deverá ser, sobretudo, formativa, logo, relacionada com a orientação dos “avaliados” para a modelação da sua experiência de ensino, de forma, tendencialmente, emancipatória. Para além da observação de contextos de ensino e eventual entrevista aos participantes, as funções de supervisão visarão, de um modo geral, o estudo de processos pedagógicos.

A formação-ação

A formação-ação constitui uma das vertentes da formação continuada, enraizando-se na ação, em que pretende consolidar competências. A formação pedagógica para a educação não formal deverá focar-se nas competências de ensino que visam a aprendizagem experiencial, que sendo ímpar e complexa, possui, em si mesmo, valor formativo. No âmbito de visitas de estudo dinamizadas em espaços de educação não formal, se tomarmos como relevante a sua integração em projetos pedagógicos liderados pelos visitantes, a formação-ação poderá aplicar-se, quer aos ensinantes desses espaços, quer aos docentes visitantes, visando a construção de estratégias pedagógicas concertadas.

A formação-ação visa a integração teórico-prática em sentidos inversos, pela aplicação do conhecimento oriundo das ciências da educação à prática de ensino, mas também, pela reflexão e enquadramento dessa prática sob os mesmos referentes científicos. Para tal, consideramos fundamentais três tipos de processos formativos: (1) seminários e oficinas; (2) grupos de discussão e (3) estágios e saídas de campo.

(1) Seminários e oficinas

Os seminários (por relato) e as oficinas (por demonstração e/ou experimentação) constituem momentos formativos de partilha de projetos, experiências inovadoras e modelos de ação. Nesse sentido, possibilitam a valorização da experiência, da investigação-ação e da aprendizagem entre pares, potenciando a emergência e consolidação de comunidades de prática e, assim, o desenvolvimento profissional, sob as perspetivas reflexiva e isomórfica. A reflexão far-se-á pelo confronto das experiências relatadas, com as experiências pessoais dos

⁵⁴ Apesar de a avaliação do desempenho do professor poder ser necessária, não é supervisão do ensino; na verdade, ela tende a impedir e desestabilizar qualquer tentativa de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem”.

que assistem ao relato. O isomorfismo refletir-se-á, não só, na modelagem de formas de ensino, ou estratégias pedagógicas (consideradas eficazes), mas também, na modelagem do papel de aprendente, pela participação virtual na ação relatada, perspectivas que, em conjunto, poderão motivar e suportar relações pedagógicas vindouras.

(2) Grupos de discussão

Os grupos de discussão, podendo constituir-se em ambientes presenciais ou virtuais, materializam a comunicação reflexiva acerca das práticas pedagógicas, podendo, nesse contexto, configurar uma “ponte” entre teoria e prática. O processo dialético dos grupos de discussão deverá valorizar os produtos da discussão, para promover a memória coletiva dos assuntos tratados; consensos, divergências, compromissos e modelos de ação estabelecidos. Esses produtos poderão apresentar formas diversas, tais como: relatórios, atas, fóruns, blogs.

(3) Estágios e saídas de campo

Os estágios em ambientes de educação não formal configuram ações formativas completas, na medida em que permitem a integração do formando numa equipa educativa diferente da sua, primeiro, no papel de aprendente e, em condições ideais, também no papel de (co)ensinante. A conotação da educação não formal com dinâmicas de mercado, sugerem-nos que esta seja uma prática difusa, ainda que possa ser objeto de parcerias estratégicas entre instituições. Com menor grau de envolvimento dos formandos (frequentemente, sem objetivos formativos estabelecidos), as saídas de campo a outros espaços educativos – visitas de estudo em contexto profissional – permitem a observação de ambientes e contextos pedagógicos reais, visando, não só, a aprendizagem de conteúdos específicos, como também a reflexão comparativa das práticas pedagógicas observadas com as práticas dos visitantes. As saídas de campo diferenciam-se da oficina pelo seu carácter formativo mais informal, mas também pelo ambiente pedagógico real (não simulado).

Os seminários e oficinas focam-se na reprodução de práticas pedagógicas inovadoras e/ou cientificamente reconhecidas. Os grupos de discussão situam-se melhor na reflexão crítica das práticas de um grupo de ensinantes, naturalmente, com referências teóricas válidas e oportunas. Os estágios e saídas de campo, sendo experiências mais densas, partilham as duas vertentes, aliando a reprodução à construção de conhecimento profissional. Com exceção dos estágios, os outros processos serão, também, facilmente extensíveis a professores visitantes, no âmbito da formação para as dinâmicas de projeto de visita de estudo.

A formação-ação sublinha os eixos da orientação e acompanhamento em supervisão. Neste domínio funcional, as funções de supervisão serão, sobretudo, pedagógicas; de formador, de consultor, de conselheiro (Smyth, 2009; Ward & House, 1998), podendo haver recurso a formadores e supervisores externos à equipa e ao seu projeto educativo.

Em jeito de síntese, apresentam-se, no quadro seguinte, os diferentes processos de supervisão referidos neste ponto, por referência aos três domínios funcionais de supervisão identificados.

Quadro 16 - Processos de supervisão com aplicação no ensino não formal

Domínios funcionais	Processos de supervisão
Organização colaborativa	Interação em CoP: (i) presencial, (ii) fórum online
	Projetos de desenvolvimento pedagógico
	Operacionalização de atividades pedagógicas
	Avaliação (formativa) de atividades pedagógicas
Investigação-ação	Observação de contextos pedagógicos (i) direta, (ii) registo vídeo
	Auscultação dos participantes: (1) questionário, (2) entrevista
	Sistematização de dados recolhidos
Formação-ação	Seminários e oficinas
	Grupos de discussão: (i) presencial, (ii) fórum online
	Estágios e saídas de campo

Em suma, quanto aos eixos de supervisão identificados por Gaspar, Seabra e Neves (2012), no contexto do ensino não formal, a organização colaborativa foca-se mais na *liderança* dos ensinantes, enquanto a formação-ação se foca, particularmente, na sua *orientação*. Tratando-se de processos incorporados na ação, estes domínios funcionais valorizam igualmente o *acompanhamento* dos ensinantes, no seu contexto de trabalho e desenvolvimento profissional. A investigação-ação foca-se, sobretudo, na *avaliação*, ainda que mais na avaliação dos processos de ensino, tomando os produtos da aprendizagem como referente, do que do desempenho dos ensinantes, sob uma lógica técnica; partindo do pressuposto de que experiência de ensino (formativamente) avaliada, poderá motivar e ancorar novas experiências pedagógicas, promovendo, então, a aprendizagem dos ensinantes e aprendentes em presença.

Que modelo(s) de supervisão?

Para finalizar este relatório, propomo-nos refletir sobre a necessidade e utilidade de um modelo de supervisão aplicável ao ensino não formal, tomando como ponto de partida a premissa assumida por Saundra Tracy (2002, p.22), de que “os modelos tanto podem resultar da investigação como estimulá-la”. Neste contexto, adotamos também a visão de modelo de supervisão enquanto “muro” e “janela”, proposta por Sergiovanni e Starratt (1993, cit. Tracy, 2002), sob a perspectiva de que poderá ser mais útil a abordagem teórica que fundamenta o modelo, pela abertura à compreensão e desenvolvimento das práticas, do que o próprio modelo, pelo possível condicionamento da ação supervisiva, na sua capacidade de adaptação aos contextos supervisionados.

A evolução dos modelos de supervisão tem vindo a testemunhar o afastamento progressivo do perfil de supervisor como elemento externo aos processos pedagógicos, enraizado numa lógica positivista de investigação (Tracy, 2002), na procura de um modelo centrado no supervisionado e nas suas necessidades de desenvolvimento, a partir da autovisão. Reconhecemos, no entanto, que alguns dos princípios e processos de supervisão clássicos se continuam a aplicar nos modelos mais recentes de supervisão, com destaque para a conceção básica de ciclo de supervisão (planificação-observação-reflexão), comum à maioria dos modelos, em que a observação de contextos pedagógicos se continua a mostrar uma prática indispensável, ainda que mais focada na eficácia dos processos de ensino e nas necessidades pedagógicas específicas identificadas pelos ensinantes e menos no cumprimento meticoloso de referenciais de competência letiva.

A supervisão clínica tem sido a abordagem mais referenciada na bibliografia, sendo a que reúne melhores condições para ser tratada como modelo de supervisão. Tracy e MacNaughton (1993, cit. Tracy, 2002) consideram, até, que a supervisão clínica constitui a base conceptual para a maioria das práticas de supervisão preconizadas por outros modelos. Segundo Garman (1982, cit. Tracy, 2002), a supervisão clínica pressupõe o significado de ensino eficaz, assentando fortemente na colaboração entre supervisor e supervisionado, na definição de objetivos e compreensão dos objetos da supervisão, processo em que “(...) nenhum dos quais pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos” (p. 42). Perceciona-se o seu âmbito colegial, sustentado na confiança e na empatia, no diálogo tolerante, no pragmatismo e na reflexão crítica, condições necessárias e adequadas à sua aplicação no ensino não formal.

Junta-se a esta perspetiva o conceito de “intervisão”, que, em espírito igualmente colegial e informal, acentua as dinâmicas de supervisão entre pares, designadamente, pela alternância das funções de supervisor e supervisionado, que se reflete, em boa medida, no cenário de supervisão reflexiva e de escola reflexiva proposta por Alarcão (2002) e Alarcão e Tavares (2003).

Entendemos que o propósito da supervisão dos contextos pedagógicos não formais relaciona-se bastante com a conceção de “escola aprendente” proposta por Senge, et al. (2012), designadamente com os cinco domínios organizacionais⁵⁵ que identificam. Enraíza-se no “trabalho de equipa” e nas relações colaborativas. Materializa-se na “mestria” pedagógica, resultando da consolidação individual de competências pedagógicas e didáticas experienciais. Aprofundará “modelos mentais”, designadamente, de processos de ensino e de supervisão. Visará a construção de uma “visão partilhada” do espaço educativo e da rede em que se insere, necessária à definição coletiva de objetivos e de compromissos. Como corolário dos domínios anteriores, promoverá o “pensamento sistémico”, essencial à compreensão alargada dos ambientes e contextos da ação educativa, nas dimensões organizacional e pedagógica situadas; sendo indispensável ao desenvolvimento sustentado e sustentável das instituições educativas.

Em educação não formal, como já referimos, a diversidade de experiências pedagógicas traduz-se na diversidade de técnicas e papéis de ensino, o que implicará uma abordagem de supervisão relativamente flexível. Nesse sentido, será praticamente impossível traçar um perfil minimamente objetivo de um supervisor do ensino não formal. Para tal, será necessária uma ligação profunda aos ambientes de aprendizagem, materializada, não só, no conhecimento dos conteúdos a ensinar, mas também, no conhecimento pedagógico (teórico e prático) inerente a esse processo de ensino (Trindade, 2007).

Tomando a aprendizagem experiencial como *modus operandi* dos processos de supervisão no ensino não formal, consideramos útil a integração das perspetivas de supervisão clínica, da intervisão e da autovisão; (i) da supervisão clínica, considera-se relevante o seu ciclo com foco “cirúrgico” na ecologia dos contextos pedagógicos, que pressupõe a formalidade das funções do supervisor, (ii) da intervisão, considera-se pertinente a integração das práticas supervisivas no trabalho de equipa, como objeto e objetivo da colaboração entre ensinantes; (iii) da autovisão, valoriza-se a perspetiva reflexiva mais genuína e mais focada no desenvolvimento profissional autónomo e responsável, condição essencial das práticas colaborativas e da sustentabilidade das organizações aprendentes (Senge, 2006; Senge et al., 2012).

⁵⁵ Que os autores designam de “disciplinas”.

A formação inicial de ensinantes em contextos de educação não formal, com objetivos de supervisão, assenta, principalmente, em processos de ensino e aconselhamento dinamizados pelo supervisor. Esses processos visam fomentar a ligação entre a teoria e a prática pedagógica, podendo refletir-se, então, na práxis de um *currículo paralelo* (Tomlinson, et al., 2009), desenvolvido em diálogo entre a teoria pedagógica e as práticas de ensino em fase de iniciação. Este processo de aprendizagem profissional procurará aplicar diferentes saberes de natureza didática e pedagógica, na modelação das práticas de ensino, para o que se torna fundamental o acolhimento do formando na equipa educativa, a integração de conteúdos pedagógicos de diferentes naturezas e a análise reflexiva do seu desempenho.

Se a formação inicial para o ensino não formal não poderá abdicar de alguns processos formais de ensino, entre os quais se destacam os relacionados com a avaliação (formativa e, eventualmente, sumativa), já a formação continuada de profissionais de ensino não formal poderá ser compreendida no contexto da aprendizagem ao longo da vida, de matriz marcadamente experiencial e não formal, devendo emergir da ecologia das práticas pedagógicas. Nestes contextos, a avaliação sumativa, como já referimos, será um objetivo questionável e sobretudo, desaconselhável, como *leitmotiv* dos processos supervisão, devendo privilegiar os processos reflexivos e experimentais, para os quais a experiência laboral e a investigação-ação também contribuirão, de alguma forma.

Sendo amplamente reconhecido que o campo da supervisão carece de investigação nos territórios educativos, a relevância do estudo de modelo(s) de supervisão no ensino não formal será, também, elevada. Contudo, se é reconhecido que “(...) os modelos podem expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão.”, também “(...) devemos ser cautelosos no modo como os usamos, pois os modelos também ameaçam limitar a compreensão e extinguir a reflexão.” (Tracy, 2002, p.28).

Sintetizamos, na figura 23, esta visão integradora da supervisão do ensino e na educação não formal, pela interação de quatro polos em tensão. A excessiva presença de uns no contexto de supervisão tenderá a empurrar os outros para fora, colocando-a em risco. No par supervisor-supervisionado, reconhece-se que um desempenho excessivamente autoritário e controlador do supervisor, tenderá a que o supervisionado responda numa perspetiva mais comportamental do que reflexiva, logo, pouco eficaz num contexto educativo dinâmico. Numa abordagem pura de autovisão, o supervisionado condicionará o supervisor, como consultor que poderá não reconhecer o seu papel, nem se reconhecer nele, admitindo que algum papel lhe seja atribuído. É neste sentido que reconhecemos a necessidade de recuperar a filosofia original subjacente ao

conceito de supervisão clínica, com foco no desenvolvimento experiencial do supervisionado. No segundo par – comunidade de prática e organização – consideram-se duas formas de interação, na primeira prevalece a interação voluntária, informal e reflexiva, na segunda, o funcionamento estruturado, normalizado e hierarquizado. Os dois são necessários, mas se a CoP, *per se*, não assegura o funcionamento da organização, o excesso de formalidade organizativa retira-lhe espaço e oportunidade para a interação reflexiva e problematizadora, pelo que carecem de integração eficaz.



Figura 23 – Elementos condicionantes de um modelo de supervisão do ensino não formal

Acreditamos que, será na “arte” de integrar harmoniosamente estes quatro polos, que se poderá construir um modelo adequado de supervisão do ensino não formal. Nele será possível compatibilizar interesses e iniciativas das organizações educativas, das suas equipas e dos ensinantes envolvidos, sobretudo, numa lógica de formação, investigação, coordenação e aconselhamento (Smyth, 1988; Ward, & House, 1998), sendo indispensável, para tal, criar condições pessoais e interpessoais para a observação de outros, mas também para se ser objeto de observação por outros.

No que respeita à distribuição das funções de supervisão, poder-se-á recorrer, quer à sua alternância, quer ao desempenho por pessoal especializado oriundo da equipa, quer a consultores externos, designadamente, em contextos experimentais e de inovação pedagógica. Sob uma perspetiva de sustentabilidade, pensamos que a formação e formalização de supervisores no contexto das equipas educativas será vantajoso, sobretudo, se valorizar a sua experiência pedagógica e organizacional nos contextos de ensino a supervisionar. O sucesso do

desempenho partilhado de funções de supervisão dependerá bastante de uma cultura colaborativa sólida, cuja consolidação poderá ser facilitada pela experiência reiterada das funções de supervisão e pelo feedback de pares e dirigentes, pelo que deverá resultar de um processo de maturação, que tomará a prática de supervisão clínica como referente.

Senge (2006, p. 3) define a organização aprendente como:

“(...) organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.”⁵⁶

é nesse espírito construtivo que concluímos esta breve abordagem dos processos de supervisão do ensino não formal, com a convicção de que se encontram profundamente enraizados numa experiência pedagógica autêntica, partindo e culminando nela; desenvolvendo-se, então, numa experiência pedagógica paralela e igualmente genuína, capaz de desafiar o ensinante a aprender ao longo da vida; condição em que servirá de modelo e de guia, para que muitos outros continuem a aprender, também!

Considerações finais

Trilhando o campo educativo alargado, procurámos explorar as práticas de supervisão aplicáveis em ensino não formal, sobretudo, numa das suas dimensões mais complexas, a oferta de visitas de estudo. A supervisão, neste contexto, visará o reforço de práticas de ensino, com foco no currículo formal.

Começámos por caracterizar a dimensão curricular da educação formal e não formal, defendendo a sua ligação em rede. Visámos compreender a supervisão como eixo do currículo não formal, cujo movimento, por sua vez, resulta também de quatro eixos, a orientação, o acompanhamento, a liderança e a avaliação. Caracterizámos ainda a pedagogia experiencial na base da educação não formal, fundamentando o seu papel no enriquecimento experiencial do currículo formal. Por fim, explorámos processos de supervisão com utilidade e aplicabilidade no desenvolvimento profissional de ensinantes com intervenção no ensino não formal, e, por inerência, elementos de uma organização (educativa) aprendente.

Nesse percurso, constátamos que os processos formativos com foco no ensino não formal, deverão, por isomorfismo, replicar a sua natureza tendencialmente experiencial, influenciando-a também. A investigação, com foco nos contextos de aprendizagem, deverá

⁵⁶ Na tradução livre “organizações onde as pessoas expandem continuamente as suas capacidades para criarem os resultados que ambicionam, onde se desenvolvem novas formas de pensamento, onde as ambições coletivas são emancipadas e as pessoas aprendem continuamente como aprender juntas.”

assentar na sua problematização, observação e reflexão, ainda que se projete, também, nessa ação; sendo “fornecedora” e “cliente” dos processos formativos. Contudo, reconhecemos que a supervisão em ensino não formal se deverá fundar nas experiências de cooperação e colaboração entre ensinantes, o que significa que os contextos pedagógicos e de supervisão se devem “moldar” mútua e continuamente, processo que, desejavelmente, será animado pelo espírito supervisivo, numa lógica de aprendizagem generalizada em todas as dimensões do processo educativo e formativo.

Referências

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores* (vol. 1, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003) *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina. (Obra original publicada em 1987).
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.), (A. Faria, Trad.) Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. (Originally published in 1988).
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers* (2.ª ed.). London: Kogan Page. (Originally published in 2002).
- Bellan, J. M., & Sheurman, G. (1998). Actual and virtual reality: Making the most of field trips. *Social Education*, 62(1), 35-40. Retrieved December 16, 2017 from <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00334/chapter14.pdf>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Coombs, P. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press
Retrieved December 16, 2017, from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Maia: Circulo de Leitores.
- deNoyelles, A., & Vashaw, S. (2012). A framework to design effective virtual field trips. In T. Amiel, & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2012 - World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1080-1085). Denver, Colorado, USA: Association for the Advancement of Computing in Education. Retrieved January 15, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/40887/>.

- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (Simon, & Schuster, Eds.). Nova York: Touchstone Book. (Originally published in 1938).
- Eira, R. C. (2013). *A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem: O contexto da Quinta do Arrife* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. Obtido em Repositório Aberto, acessado em dezembro 10, 2017 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>.
- Eira, R. C., & Gaspar, M. I. (2017). A supervisão numa visão integrada do currículo. In J. Pinhal, F. Costa, & R. Faria, (Orgs.) *A Escola: Dinâmicas e Atores - Ata do XXIV Colóquio AFIRSE 2017*. Lisboa: AFIRSE Portugal e IEUL.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (2.ª ed.) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Einstein, A. (1960). *Ideas and opinions* (5.ª ed). (Carl Seelig, Edit.). New York: Crown Publishers. (Originally published in 1954).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1982). *Learning to be: the world of education today and tomorrow* (7.ª ed). Paris: Unesco. (Originally published in 1972).
- Fordham, P. E. (1993). Informal, non-formal and formal education programmes. In YMCA George Williams College, *ICE301 Lifelong Learning Unit 2*, London: YMCA George Williams College.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido* (J. Barrote, ed.). Porto: Editora Afrontamento
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). A Questão da Educação Formal/Não-Formal. In Institut International Des Droits De L'Enfant (Ide), *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* [Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005, pp. 1–11]. Retrieved December 16, 2017 from http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf
- Gaspar, M. I. (Coord.), Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: Escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Porto: Universidade Católica Editora.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York: Random House
- IAEC (2010). *Carta das Cidades Educadoras*. Acedido em Dezembro, 2016 em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)learning na sociedade digital*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Palhares, J. A. (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In J. Ferreira, & A. R. Simões (Org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? - Actas do XV Colóquio AFIRSE*. Lisboa, 15-17 Fevereiro 2007 (pp.) Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Percy, R. B. (2003). The contribution of experiential learning theories to the practice of participatory research and extension. In A. Cristovão, & L. O. Zorini (Ed.), *Farming and Rural Systems Research and Extension. Local Identities and Globalisation. Fifth IFSA European Symposium*. Florence, 8-11 April 2002 (pp. 523-535). Florence: Agenzia Regionale per lo Sviluppo e l'Innovazione nel settore Agricolo e forestale.
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores* (G. Mainar, trad.). Sevilla: Ediciones Morata (Originalment publicat en 1978).
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1999).
- Race, P. (2005). *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação* (A. Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Originalment publicat en 2000).
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*. (M. Bray, Ed.) Hong Kong, China: Kluwer Academic Publishers.

- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 257–273. Retrieved December 16, 2017 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902904472>
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. USA: Random House. (Revised, originally published in 1990).
- Senge, P., Cambron-M., N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. USA: Crown Business. (Rev., originally published in 2000).
- Shaffer, D. W., & Resnick, M. (1999). “Thick” Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 195-125. Retrieved December 16, 2017 from <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/authenticity/authenticity.pdf>
- Smith, M. K. (1996). *Non-formal education*. Infed: Encyclopaedia of informal education. Retrieved December 16, 2017 from <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- Smyth, J. (1988). A critical perspective for clinical supervision. *Journal of curriculum and supervision*, 3 (2), 136-156. Retrieved December 16, 2017 from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988winter_smyth.pdf
- Stoddard, J. (2009). Toward a Virtual Field Trip Model for the Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(4), 412–438. Retrieved from <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i4socialstudies1.pdf>
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2.^ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (Originally published in 2000).
- Torres, L. L.; & Palhares J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, 99-120. Retrieved December 16, 2017 from www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=1012
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores* (vol. 1, pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Trilla Bernet, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. In H. Casanova, & C. Lozano (Eds.) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 16-42). Barcelona: Universitat de Barcelona. Retrieved December 16, 2017 from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2866941>

- Trindade, V. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ward, C. C. & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor education and supervision*, 28, 23-33. Retrieved December 16, 2017 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00554.x>
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (18.^a ed.). New York: Cambridge University Press. (Originally published in 1998).
- Wenger, E. (2009) Social learning capability: Four essays on innovation and learning in social systems. *Social Innovation, Sociedade e Trabalho*. Booklets 12 – separate supplement, MTSS/GEP & EQUAL Portugal, Lisbon. Retrieved December 16, 2017 from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2011/12/09-04-17-Social-learning-capability-v2.1.pdf>

Eixo 3 - Supervisão no ensino em contexto online

No âmbito do projeto Supervisão: Modelos e Processos (SMP), o terceiro eixo tem por base o questionamento frequente sobre a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores com exercício na docência em ensino superior a distância na modalidade *online*.

As atuais exigências da supervisão decorrem de constantes e crescentes necessidades relacionadas com os conteúdos e os processos de ensino. Nos atuais cenários digitais destacamos as especificidades do ensino online, em particular no nível de ensino superior e dos respetivos docentes, para procurarmos identificar e compreender necessidades de práticas supervisivas, capazes de promover a colaboração entre docentes, visando o seu desenvolvimento profissional.

O conceito de supervisão pedagógica tem sido utilizado sobretudo, no plano legal, em contextos relacionados com a formação inicial de professores e com o desenvolvimento profissional de docentes do ensino não superior. Paralelamente, o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem privilegiado critérios de desempenho científico, menorizando os de natureza pedagógica. É, por isso, fundamental explorar o conceito de supervisão no contexto do ensino online no nível de ensino superior, nomeadamente no que concerne à atuação do pessoal docente.

No presente relatório damos conta de três momentos no desenvolvimento deste eixo (cf. Figura 24).



Figura 24 – Representação do eixo 3

Começamos por esboçar um modelo de análise que permitisse enquadrar teoricamente a discussão delimitada no âmbito deste eixo – supervisão pedagógica no ensino superior online.

Para tal, partimos dos conceitos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Seguidamente foi desenhada uma estratégia metodológica em dois momentos.

Num primeiro momento foram analisadas as páginas online das instituições de ensino superior que têm ofertas formativas em regime de eLearning. Procuramos, a partir da informação aí divulgada, identificar elementos que apontassem para modelos e práticas de supervisão pedagógica online. Num segundo momento foram realizadas entrevistas não diretivas a docentes de várias instituições de ensino superior (universitário e politécnico) com oferta formativa online.

Finalmente, os dados recolhidos permitiram pontuar a discussão com alguns elementos empíricos. O facto de ser escassa a produção teórica e de termos conseguido recolher poucas evidências empíricas foi considerado um indicador relevante e, como tal, integrado na discussão realizada.

1. Modelo de análise: supervisão pedagógica online

A complexidade do conceito de supervisão exige clarificar as várias dimensões associadas, designadamente, o seu significado, os seus fundamentos, o seu foco de ação e o seu enquadramento funcional. A supervisão remete para “uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

Considerando o campo da educação como o foco de ação da supervisão pedagógica, os seus fundamentos referem-se a aspetos estruturantes em três dimensões essenciais, (i) ensinar e aprender, (ii) currículo, como o campo da avaliação e (iii) desenvolvimento da liderança do professor (Sergiovanni & Starrat, 2007). Importa aqui destacar as alterações na visão da escola e na função do professor que implicaram um alargamento no âmbito do conceito de supervisão pedagógica ao contexto escolar, ultrapassando a interação em sala de aula em cenários de formação inicial de professores. Daqui resulta uma supervisão pedagógica sustentada em ações diversificadas de observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança onde assentam abordagens mais recentes. Esta multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permite encarar a supervisão pedagógica na transversalidade funcional.

Em suma, a supervisão pedagógica tende a explicitar-se numa associação entre: controlo, na medida em que é mobilizada enquanto instrumento de regulação; educação / formação /

desenvolvimento, conseguida através duma relação entre os diversos agentes intervenientes em processos de observação, comunicação, análise, avaliação e orientação; decisão, assente em reflexão, conceção, questionamento e intervenção, com implicações nos processos de gestão e na liderança.

Nesta linha, a qualidade e a inovação são também dimensões integrantes da supervisão pedagógica. A qualidade, entendida enquanto processo permanente e dinâmico com vista a uma melhoria contínua (Barberà & Ahumada, 2007; Grifoll et al., 2009), está interligada com a inovação. A inovação submete-se à oportunidade temporal, ao sentido de usabilidade, à potencial aplicabilidade e difusão (Pensin & Dircian, 2013).

A inovação na educação encontra-se marcada por uma rutura com a forma tradicional de ensinar e aprender e remete, em alternativa, para procedimentos académicos mais participativos, envolvendo ativamente os sujeitos. Daqui resulta uma (re)configuração dos saberes que anula ou esbate as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho e potencia a reorganização da relação teoria/prática conduzindo à perspetiva orgânica no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida na visão integrada do currículo. Alguns dos modelos de inovação, centrados no sujeito implicado em processos de ensino e aprendizagem, assentam em atividades como *learning by researching*, *learning-by-doing*, *learning-by-using*, *learning-by-interacting*.

Neste enquadramento, surgem diversas questões: Até que ponto os professores do ensino superior estão conscientes dos desafios pedagógicos e didáticos inerentes a todas estas mudanças? Que papel poderá desempenhar a supervisão pedagógica nestes processos de desenvolvimento profissional? Particularmente no ensino superior, a resposta a estas questões passa, certamente, pelas práticas de colaboração, já que os professores devem cada vez mais conseguir desenvolver a sua profissionalidade assente na interação com alunos, com outros professores da sua área de intervenção e com outros profissionais de diferentes domínios (Lima, 2017). Entendemos, pois, que existe necessidade de trabalho colaborativo, de partilha, de diálogo por parte dos professores como elemento essencial para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem “permitindo estabelecer critérios prioritários de intervenção e estratégias adequadas a cada caso específico conforme as necessidades reveladas pelos alunos, pois o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade” (Pedras & Seabra, 2016, p. 297). No entanto, esta autonomia não se limita ao plano individual, requer o desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum (*idem*). Exigirá, certamente, o desenvolvimento de matrizes orientadoras ajustadas às necessidades do contexto.

A cultura colaborativa não parece encontrar-se, ainda, enraizada entre os professores do ensino superior e os motivos poderão estar relacionados com falta de formação, com o clima das instituições de ensino superior, com a dificuldade na partilha e nas relações interpessoais. Considerando que supervisionar não é um processo meramente técnico, já que o trabalho do supervisor tem por objeto pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, este trabalho requer um profissional com competências comunicativas, relacionais, observacionais, analíticas, hermenêuticas, interpretativas e avaliativas. Daqui resulta a possibilidade de existir uma supervisão colaborativa, ou uma supervisão das práticas de colaboração (Pedras & Seabra, 2016).

Rosendale (2009, p.9) define supervisão online como um processo colaborativo, dinâmico, eficaz e eficiente que melhora a prática pedagógica dos professores e a experiência educativa dos seus estudantes. Para o autor, este modelo implica a recolha de múltiplos e variados dados ao longo do tempo, que possibilitem a criação de um plano de melhoria pedagógica que congregue em si a competência e a qualidade para o desenvolvimento profissional de professores mais informados, mais hábeis e mais capazes de dar resposta aos constantes desafios que enfrentam.

No contexto das atuais sociedades em rede, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação tem permitido novos modos de aprender e exige novos modos de ensinar. No que respeita ao ensino superior, as tecnologias têm vindo a afirmar-se simultaneamente como formas de responder às interpelações e de potenciar e diversificar os processos educativos.

O desenvolvimento tecnológico em rede tem impulsionado novos paradigmas e, no âmbito destes novos modelos, processos de comunicação educacional e cenários de aprendizagem (Henriques, Moreira, Barros & Goulão, 2017). A educação aberta e em rede caracteriza-se pela utilização de plataformas, de interfaces online, de recursos educacionais abertos ou redes sociais. E, neste âmbito, torna-se necessário fomentar práticas pedagógicas ativas e construtivistas que sustentem um conhecimento coletivo e uma aprendizagem colaborativa (idem).

O conceito de elearnig não está, ainda, estabilizado, continuando a designar processos de ensino bem diferentes, desde a simples utilização de artefactos tecnológicos para a aprendizagem até ao processo completo de ensino e aprendizagem (Dias et al, 2015). Neste sentido, preferimos a expressão 'ensino online' à expressão 'elearning'. Em síntese, o ensino online remete para um conceito polissémico que envolve conteúdos, estratégias e materiais específicos; é desenvolvido a distância através da internet e visa a aprendizagem.

No estudo Observatório da qualidade do ensino a distância e elearning (Dias, et al., 2015, p.6) considera-se que “a discussão sobre as concepções e as práticas de eLearning promove-se num espaço de interseção de cinco âmbitos que o sustentam: educação, formação, ensino, aprendizagem, tecnologias”. As ofertas educativas suportadas por elearning têm vindo a aumentar em instituições de ensino superior, embora não sejam acompanhadas por formação pedagógica adequada aos professores nem, tão pouco, resultem enquadradas em modelos pedagógicos institucionais (Dias et al., 2015).

O contexto da prática docente no ensino superior tem revelado determinadas carências, que se relacionam com a falta de exigência de formação pedagógica, quer enquanto requisito de acesso, quer enquanto condição para a progressão na carreira, face a outras funções e competências, como as de investigação e científicas. Ao longo do tempo, estas carências têm sido agravadas e tornadas mais incisivas, à medida que o enfoque da prática docente se tem deslocado do ensino para a aprendizagem. Na realidade, não é comum a valorização institucional da formação docente neste âmbito, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade do processo de formação nesta área (Dias et al., 2015). No que respeita à formação de professores, em muitas instituições de ensino superior ressalta a atitude e a convicção de que o professor aprende a ensinar com a experiência que vai adquirindo no exercício do mesmo ensino. Só não haverá a tendência da imitação do tradicional porque estamos perante um contexto que exige inovação (idem).

Apesar de não existir um perfil funcional claro para a docência online, a comunidade científica e educativa, bem como do público em geral, estão cada vez mais sensibilizados para a especificidade e o nível de especialização da Educação a Distância Online. Não existindo formação generalizada e sistemática, naturalmente não há enquadramento para o objeto da função supervisiva, pelo que parece estar ausente na ação educativa com maior evidência se ela for a distância suportada pelas tecnologias. Tal situação leva-nos a questionar os processos de gestão, desenvolvimento e coordenação dos cursos de ensino a distância.

Em cenários digitais de ensino e aprendizagem, a supervisão necessita de integrar um modelo virtual. Dito de outro modo, partindo da ideia de que a supervisão online visa o desenvolvimento profissional dos professores, as práticas de supervisão necessitam de ser adaptadas aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (Sevillano, 2009; Vázquez, 2011). Deste modo, a supervisão contribui também para a eficácia dos modelos de gestão, capazes de fazer emergir ambientes inovadores, aptos a desenvolver competências e construir conhecimento em contextos de aprendizagem. Assistimos, pois, à necessidade de uma mudança de paradigma ao nível das concepções de ensino, de pensamento, de abordagem crítica e

criativa dos modelos e práticas pedagógicas, assentes em princípios de liderança sustentável (Hargreaves e Fink,2007).

A imersão tecnológica dos ambientes de ensino, imprescindível nos processos de comunicação em rede através da web e que, além do suporte formativo, assumem particular relevância na formação de comunidades para o desenvolvimento de aprendizagens. O constructo coletivo, suscita a reflexão conjunta e colaborativa, perspetiva uma aprendizagem distribuída e permite a inclusão (na fluidez das dimensões relacionais da rede que definem os contextos de aprendizagem). É neste contexto que os fundamentos metodológicos da liderança sustentável para a aprendizagem em ambientes tecnologicamente mediados, na educação aberta, permitem uma refundação do pensamento na educação para os cenários emergentes das aprendizagens em rede (Dias, 2013), assistindo-se a uma experiencição do conhecimento em cenários de prática e supervisão, facilitadores de uma maior oportunidade de acesso à formação ao longo da vida, enquanto processo social e cognitivo, através de práticas de liderança em trabalho colaborativo.

Esta nova perspetiva implica processos de inovação pedagógica na educação aberta e em rede, baseada na partilha e participação dos cenários de aprendizagem entre os membros da comunidade e são, potencialmente, estes processos intencionais que viabilizam a inovação e a sustentabilidade da educação aberta e em rede. As práticas de supervisão online facilitam, pois, o enriquecimento dos espaços de educação e valorizam as práticas de interrelações sociais e novos modelos de liderança supervivisa poderão emergir deste paradigma.

A figura seguinte pretende ilustrar este primeiro esboço de modelo de análise (Figura 25).



Figura 25 – Modelo de análise - esboço

2. Estratégia metodológica

Tomando por referência os cenários de educação a distância aberta e em rede foi traçado um desenho metodológico em duas fases. A primeira assenta em procedimentos de análise documental a partir de documentos teóricos e de documentos estruturantes de ofertas formativas online. Rapidamente ficou evidente a limitação relacionada com a pouca documentação disponível.

Analisadas as páginas *web* das instituições de ensino superior com ofertas formativas online foi possível encontrar informação sobre quem são os coordenadores dos cursos, mas sem qualquer referência às funções e atribuições do cargo. Analisamos também as informações relativas aos cursos (estrutura curricular, coordenação e outros), mas sem que fosse possível encontrar qualquer referência a elementos que pudessem remeter para a supervisão online, tal como a temos vindo a enquadrar e discutir.

Após esta primeira fase exploratória documental, a análise centrou-se num regulamento de coordenações de cursos em regime de educação a distância⁵⁷. A abordagem metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) afigurou-se-nos como a mais adequada, na medida em que perspetiva a linguagem enquanto prática social e ideológica que expressa relações entre interlocutores contextualizadas por relações de poder, dominação, resistência institucionalmente constituídas (Pedro, 1997; Wodak & Meyer, 2015).

A segunda fase centrou-se nos docentes do ensino superior a atuar em ofertas online por se considerar que seriam os agentes diretamente envolvidos nas dinâmicas supervisivas. A centralidade na ação docente decorre, ainda, da ideia de que se trata de um dos principais aspetos promotores de uma prática pedagógica de qualidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, particularmente em ambientes virtuais (Dalziel, 2016). Foi, então, elaborado um guião de entrevista não diretiva (Coutinho, 2014), incluindo os seguintes tópicos: práticas de supervisão presentes no exercício das funções docentes online; necessidade da supervisão pedagógica em cenários virtuais; principais funções do supervisor online.

No sentido de recolher esta informação foram estabelecidos alguns contactos de conveniência com docentes de várias instituições de ensino superior (universitário e politécnico) com oferta formativa online. Procurou-se que os respondentes não fossem professores ligados à área científica das ciências da educação para evitar contaminação de respostas por via da proximidade científica e por via da intervenção em cursos de formação inicial ou contínua de

⁵⁷ Por razões de ordem ética, designadamente as que se prendem com o anonimato das fontes, não se referencia o regulamento ou a instituição que o publica.

professores. E pretendia-se que, através da técnica da bola de neve, se pudessem multiplicar estes contactos. O guião de entrevista foi enviado por email e recebido pela mesma via.

No entanto, desde o início do processo se evidenciou a falta de sujeitos, docentes do ensino superior online, que se dispusessem a participar na nossa pesquisa sobre práticas de supervisão pedagógica. Esta evidência, que se foi reforçando à medida que os contactos se iam desenvolvendo e diversificando, teve implicações na natureza exploratória do estudo, sustentando-a pelos dados empíricos que foi possível recolher. Mas este dado é, por si só, importante e a sua discussão será apresentada mais à frente.

Todos os procedimentos éticos foram observados na recolha da informação. No tratamento da informação, as entrevistas são identificadas por um código em que o primeiro dígito corresponde ao entrevistado e o segundo à instituição (ex. E1_1). Na sequência dos vários contactos efetuados resultaram dez entrevistas a docentes de três instituições de ensino superior, uma universidade e dois politécnicos.

3. Principais resultados

A relevância do Regulamento de Competências do Coordenador de Curso é enquadrada no contexto do ensino a distância e em rede, onde assumem particular importância os processos de planeamento, gestão e acompanhamento dos cursos. Nestes processos, as funções do coordenador de um curso passam pela articulação entre todas as dimensões fundamentais ao bom funcionamento desse curso.

Logo, neste enquadramento inicial é evidente uma abordagem em que o contexto é uma dimensão fundamental, construindo o sujeito a partir de processos discursivos e ideológicos institucionalmente conjugados (Fairclough, 2003; Wodak & Meyer, 2015). Mas também o sujeito constrói esses processos, na medida em que diferentes usos linguísticos implicam compreensões específicas e expressam ativamente as diferenças sociais em que assentam (Gee, 2014).

Entre as diversas competências atribuídas à coordenação de um curso, destacamos duas com relação mais direta com a supervisão pedagógica: 'Coordenar as metodologias de avaliação de conhecimentos e os programas das Unidades Curriculares (...) garantindo o cumprimento dos objetivos de ensino e aprendizagem'; 'Velar pela presença online dos docentes e respetivo acompanhamento e interação com os estudantes, bem como com a coordenação...'⁵⁸. Assumindo que estas orientações servem de mediadores sociais entre discurso e ação, importa

⁵⁸ Ver nota de rodapé 1.

desocultar as concepções de supervisão que aqui se encontram associadas às competências de coordenação de cursos a distância e em rede.

Um primeiro aspeto a destacar prende-se com a definição de uma hierarquia que marca as relações de ‘poder simbólico’ (no sentido atribuído por Bourdieu, 1989) e o exercício das funções de cada um dos atores em ação – neste caso, coordenação e docentes (Hult & Johnson, 2015). No âmbito da educação a distância e em rede, a supervisão é em grande medida uma tarefa virtual pois decorre em ambientes virtuais. Embora o documento em análise não esclareça, explicitamente, o modo como se espera que as coordenações atuem, as tecnologias tendem a permitir uma maior acessibilidade e transparência em ecologias de eLearning (Cope & Kalantzis, 2017).

Permanecem, no entanto, questões a explorar quanto às práticas que o supervisor em ambientes virtuais pode desenvolver. Mais concretamente, de que modo essas práticas podem ser expressas num modelo de supervisão, que possa concorrer para a melhoria institucional e pedagógica, combinando competência, qualidade e desenvolvimento profissional dos docentes com desenvolvimento curricular e inovação. Acresce, ainda, o grau de especialização científica que é exigido a um docente de ensino superior e que, enquanto critério de admissão e de progressão se sobrepõe a outros de natureza pedagógica e didática. Tal significa que, poderá assumir a coordenação de curso, um docente que não tenha qualquer preparação para o desempenho das funções de supervisão pedagógica com os contributos que temos vindo a enunciar.

Designadamente, os que remetem para o professor enquanto agente social que assenta a sua prática em processos de tomada de decisão e resolução de problemas; ou que assenta num saber contextualizado e dinâmico, em reflexão sobre a prática, em partilha de experiência multifacetada e em colaboração. Ou seja, que remetem para dimensões do desenvolvimento profissional docente e para expressões de ensinar no ensino superior (online).

A amostra de conveniência de docentes do ensino superior com atuação em ofertas formativas online integrou 10 entrevistas, tal como foi referido no ponto anterior. Começamos por caracterizar os respondentes e apresentar uma síntese dos resultados (Quadro 17).

Dos 10 docentes entrevistados, 4 pertencem ao ensino superior universitário e 6 ao ensino superior politécnico. Com a média de idade nos 46 anos, 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Dois destes docentes têm mestrado e os restantes são doutorados em áreas tão diversas como engenharia civil, história moderna, sociologia, estudos literários, matemática.

Quadro 17 – Análise de conteúdo a partir das entrevistas

Categorias	Unidades de discurso
Práticas de supervisão pedagógica online na prática docente	<p>“... acompanhamento de tutores.” (E4_1)</p> <p>“... coordenação de curso em EaD.” (E3_2)</p> <p>“... atividades de acompanhamento dos alunos.” (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3)</p> <p>“... reflexão, prática crítica e autocrítica.” (E2_3)</p> <p>“... a minha área é científica e pedagogicamente independente.” (E3_3)</p>
Necessidade de supervisão pedagógica online	<p>Acompanhamento dos estudantes visando “...contribuir para a redução do abandono” (E1_1) “... ajustar estratégias” (E2_1, E1_3)</p> <p>“... criar relação entre docente e discente” (E3_1)</p> <p>“... aumentar a cumplicidade entre supervisor e supervisionado para que este se sinta mais protegido perante os estudantes” (E4_1)</p> <p>“Monitorização em contextos práticos” (E1_2)</p> <p>“... apoio ao desenvolvimento de competências do aluno (...)</p> <p>acompanhamento (...) feedback” (E2_2)</p> <p>“...permite construir a perceção sobre a organização do trabalho letivo e sobre o cumprimento dos objetivos visados por um curso, unidade curricular” (E3_2)</p> <p>“... prática de avaliação (...) com o objetivo de melhorar a prática profissional” (E2_3)</p> <p>“... homogeneização de práticas e conteúdos em UCs próximas (...)</p> <p>partilha no sentido da promoção de boas práticas (E3_3)</p>
	<p>“As da prática pedagógica – acompanhamento, orientação, avaliação... (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3, E3_3)</p> <p>“... avaliador formativo (...), regulador” (E4_1)</p>

Categorias	Unidades de discurso
Funções do supervisor pedagógico online	<p>“Comunicar (...); registrar e organizar dados; orientar tendo em conta a realidade observada (...) questionar; refletir e ajudar a refletir; partilhar experiências e práticas com pares; capacidade de (...) liderar; ... formação científica sólida; «negociar» (...); articular ações tendo em conta as aprendizagens cumulativas; perspetivar soluções para problemas” (E2_3)</p> <p>“Processo de desenvolvimento dos professores em termos pessoais e profissionais; consciencializar para a necessidade de refletir sobre a prática docente; promover práticas eficazes de ensino; estimular, incentivar, orientar e incutir no professor o gosto pela mudança e pela evolução; avaliar a prática pedagógica dos professores” (E2_3)</p>

Estes resultados seguem as orientações teóricas antes explicitadas relativas às práticas de supervisão pedagógica nas funções de docentes online. Ou seja, os docentes do ensino superior online conseguem, de um modo geral, identificar ‘práticas de supervisão pedagógica’ e reconhecer a sua importância. No entanto, a supervisão pedagógica não existe materializada nas funções e nas práticas docentes online. Apenas um dos dez docentes entrevistados fez referência à prática da coordenação de cursos como estando relacionada com a supervisão, mas sem revelar condições de desenvolver esta ideia e de a concretizar em exemplos que a pudessem ilustrar. Nesta linha, importa lembrar que apenas uma instituição de ensino superior tem disponível um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso, tratando-se de funções e competências predominantemente de natureza administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza supervisiva (Henriques, Gaspar & Massano, 2017).

A experiência do conhecimento em cenários de prática, a mediação social e cognitiva são também dimensões referidas como estando associadas à supervisão. No entanto, tratando-se de contextos virtuais de ensino e aprendizagem é de sublinhar a ausência de referências às questões relacionadas com a mediação tecnológica (Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008; Ferdig, et al., 2009) e com a literacia digital (Akbaba-Altun, 2006).

Um destaque, ainda, para a sobrevalorização das dimensões e competências científicas e investigativas face às pedagógicas e didáticas, já destacada por Navarro (2007), Almeida (2014) e outros. Esta está presente no discurso dos vários entrevistados, mas em particular, do que destaca a independência da sua área (E3_3). Os receios associados a uma supervisão mais

voltada para ações inspetivas ou de avaliação parecem dificultar ações supervisivas de desenvolvimento profissional.

As ‘necessidades de supervisão online’ aparecem, em todas as entrevistas, associadas à relação com os estudantes e apontam, desde logo, para um conjunto de distintos perfis de orientação pedagógica. Uns mais centrados na relação (E3_1; E4_1), outros mais centrados no controlo e nos resultados (E1_2; E3_2; E2_3) e ainda outros mais centrados nos aspetos pedagógicos (E2_1; E1_3; E2_2; E3_3). Deste modo, remete para uma supervisão pedagógica que engloba as práticas de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidas no quadro de uma educação mais focada na inspeção e na regulação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

As práticas de ensino online sustentam-se na interceção de cinco âmbitos, entre os quais a formação e desenvolvimento profissional (Dias et al., 2015). No entanto, não existe, nas entrevistas, referência a estes aspetos essenciais. O desenvolvimento e a reflexividade profissional, promovidos por via de mecanismos específicos como a formação e a supervisão, traduzem-se em mudanças, mais ou menos complexas, na profissionalidade docente (Almeida, 2014). São, pois, necessárias novas perspetivas formativas (Alarcão & Roldão, 2008). Este processo de melhoria contínua é precisamente um dos propósitos da supervisão que o induz.

Quanto às principais ‘funções do supervisor online’, estas integram duas ideias fundamentais: ver acima de, liderar, o que comporta a ideia de processo; e perspetivar os resultados, o que comporta a ideia de produto. Estas ideias fundamentais incluem (ou agregam), para os nossos entrevistados, ações de observação e análise, reflexão e conceção, questionamento e intervenção, comunicação e avaliação, qualidade e inovação. O que vai ao encontro do defendido por Gaspar, Seabra & Neves (2012).

Reconhecemos aqui várias componentes que exigem coordenação e organização para que o resultado seja positivo. No entanto, o efeito da supervisão na coordenação ou gestão está perfeitamente implícito no discurso de todos os sujeitos. Em síntese, a uma certa desvalorização de um conjunto de saberes profissionais específicos da profissão docente, associa-se, ainda, a carência de dispositivos sistemáticos de apoio ao desenvolvimento profissional na vertente online (Cunha, 2010).

Uma última nota para o número de entrevistas que ficou muito aquém do inicialmente esperado e que parece ser consonante de forma transversal com o sentido das respostas obtidas. Ou seja, com o facto de não haver práticas de supervisão pedagógica no ensino superior online. Admite-se que a profissão, cujo ato caracterizante é a docência, ainda está arredada de

práticas que impulsionem a qualidade do ensino e por isso a supervisão é algo como uma sombra que mal se vislumbra no seu léxico.

Considerações finais

A educação a distância tem tido um crescimento e evolução bastante impressionantes à escala global. No contexto português essa evolução encontra-se bem sistematizada por Gaspar & Oliveira (2016), que sublinham a relevância que assumem as questões pedagógicas em cenários virtuais. “A educação a distância (...) responsável pelas alterações na conceção e na gestão do tempo e do espaço, dinamiza a personalização da aprendizagem e reforça o papel do professor como mediador entre quem aprende e o que é aprendido.” (p.96).

Neste estudo exploratório, identificamos um conjunto de dificuldades encadeadas entre si: as dificuldades de assunção, na prática, da mudança do foco de interesse face à aprendizagem – do professor para o aluno; a desvalorização da pedagogia na formação e no exercício da docência no ensino superior; a carência dos perfis adequados ao ensino online; o alienar da supervisão (aparentemente, nem encontra espaço para a identificar, compreender e aplicar...). Ainda assim, foi possível propor um primeiro esboço de modelo de análise adequado ao estudo da supervisão pedagógica online no ensino superior. Este modelo convoca as dimensões do currículo e avaliação, do ensinar e aprender e da liderança tecnologicamente mediadas e concorrendo para a qualidade e inovação - nos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior.

Assumindo que o modelo supervisivo só funciona perante o contexto, a supervisão pedagógica no ensino superior online implica o desenvolvimento de práticas adequadas à realidade e ao nível de ensino. Neste sentido, importa a compreensão dos modos como os adultos aprendem, o desenvolvimento das técnicas de observação, avaliação e dinâmica de grupos, avanços nos campos da gestão e do desenvolvimento profissional, os progressos nos estudos curriculares (Alarcão & Tavares, 2010), as estratégias de desenvolvimento e dinamização de comunidades virtuais promovendo processos colaborativos de interação em rede (Gaspar & Oliveira, 2016). Damos, também, voz a Arendt (2002, p. 48) quando refere que a educação *“deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova no mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas acções, do ponto de vista da geração seguinte é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição”* num jogo de forças que apela a uma nova tradição de inovação

em dimensões tão importantes como o conhecimento, as instituições, os métodos de ensino, a aprendizagem e a formação e os profissionais (Carneiro, 2001).

Há, pois, que realçar os paradigmas que impelem a instituição universitária para um movimento de evolução constante e apostar em processos de inovação que desafiem

múltiplos contextos de educação, nomeadamente, nas possibilidades formativas, assumindo os seus valores e missão, na liderança sustentável para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

Serão estes alguns dos contributos para o campo de ação e de saber multifacetado que constitui a Supervisão no Ensino Superior Online.

Referências

- Alarcão, I.; Tavares, J. (2010). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, M. M. (2014). Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 61-85.
- Arendt, H. et al. (2000). *Quatro Textos Excêntricos. Filosofia da Educação*. Lisboa. Relógio d'Água.
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies in education in Turkey, *Educational Technology and Society*, 9(1), 176-187.
- Barberà, E., Ahumada, M. (2007). Assessment of Research Competences Using e-Portfolio, In U. Bernath e A. Sangrà (Eds.), *Research on Competence Development in Online Distance Education and E-learning*, (pp. 213-225) Oldenburg: BIS-Verlag der Carl Von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.
- Carneiro, Roberto (2001) in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2017). *e-Learning ecologies. Principles for new learning and assessment*, Nova York: Routledge
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa: Leya.

- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In Leite, C. (Ed.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior (63-74)*, Col. Ciências da Educação. Porto: CIIE/Livpsic.
- Dalziel, J. (2016). *Learning design – conceptualizing a framework for teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Dias, P.; Caeiro, D.; Aires, L.; Moreira, D.; Goulão, F.; Henriques, S.; Moreira, A.; Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior Público*. Lisboa: UAb – Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e eLearning, Recuperado de https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD_e_eLearning_N1.pdf.
- Fairclough, N. (2003). Critical discourse analysis and change in management discourse and ideology: a transdisciplinary approach. In *II Congreso Internacional sobre Discurso, Comunicación e a Empresa, Vigo. Universidad de Vigo*.
- Ferdig, R.; Cavanaugh, C.; DiPietro, M.; Black, E.; Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 203-226.
- Gaspar, M. I.; Oliveira, I. (2016). Educação a Distância: emergência cultural, Povos e Culturas (20), 65-96.
- Gaspar, I., Seabra, F., Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gee, J. P. (2014). *Na introduction to Discourse Analysis. Theory and method*, Londres: Routledge
- Grifoll, J. et al. (2009). *Quality Assurance of e-Learning*, Helsinki: European Association form Quality Assurance in Higher Education.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, S.; J. A. Moreira; D. M. Barros; M. F. Goulão (2017). Respondendo aos desafios formativos da era digital: o Curso de Formação para a Docência Online, In. P. Dias; D. Moreira; A. Quintas-Mendes (Coords.), *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital (148-178)*. Lisboa: UAb.
- Henriques, S.; Gaspar, I.; Massano, L., (2017). O contributo da Supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online. Reflexões teóricas, In J. Machado; C. Palmeirão; I. Cabral; I. Baptista; J. Azevedo; J. Matias Alves; M- C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional, (887-898)* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, ISBN: 978-989-99486-8-6,

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II_SIE_Atás_FINAL_web.pdf.

- Hult, F. M.; Johnson, D. C. (Eds.) (2015). *Research method in language policy and planning*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Lima, J., A. (2017). Redes de educação: questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf> (acesso em 08.08.2015).
- Navarro, P. L. (2007). *Auto-eficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- Pedras, S., Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: contributos para uma relação, *Revista Transmutare*, 1(2), 293-312.
- Pedro, E. (Org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*, Lisboa: Caminho.
- Pensin, D. P., Dircian, N. (2013). A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior, *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, 4(1), 31-54, em editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/.../ (acesso em 05.03.2014).
- Rosendale, E. G. (2009). *Supervision of cyber teachers: Examining U.S. based cyber school policy and practice*, PhD Thesis, Pittsburg: University of Pittsburg, em http://d-scholarship.pitt.edu/7265/1/RosendaleEG_etdPitt2009.pdf (acesso em 01.09.2016).
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Trigwell, K.; Postareffa, L.; Katajavuoria, N.; Lindblom-Ylännea, S. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers, *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Ukpokodu, O. (2008). Teachers' reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice, *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 227-255.
- Vázquez, E. (2011). *Las nuevas tecnologías en la mejora de los centros educativos*. Alemania: Editorial Académica española.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*, Londres: Sage

CAPÍTULO III⁵⁹ - Princípios orientadores para um observatorio em supervisão pedagógica

⁵⁹ Este capítulo contou com a colaboração da Mestre Sandra Pedras

Este capítulo divide-se em três secções. Na primeira, apresenta-se uma caracterização do conceito de observatório, tal como tem sido implementado em Portugal e em observatórios relacionados com a área científica da educação. Na segunda, analisam-se práticas já instituídas em Portugal, no seio de projetos ou outras iniciativas de apoio por parte de grupos ou pessoas afetos a instituições de ensino superior, no sentido de promover a supervisão pedagógica. Em concreto, apresentam-se 3 experiências, de natureza distinta, e com públicos-alvo distintos, mas que têm em comum a perspetiva de que a supervisão pedagógica tem um papel importante a desempenhar com vista ao desenvolvimento profissional dos professores e a natureza voluntária da participação nessas iniciativas. Na terceira, reflete-se sobre os resultados do projeto *Supervisão: Modelos e Processos*, salientando algumas conclusões que apontam para a pertinência da criação de um observatório neste domínio, e apontam-se potenciais princípios orientadores para uma proposta a desenvolver nesse sentido.

1. Caracterização e pertinência dos observatórios em Educação relativamente ao campo da supervisão⁶⁰

Nos últimos anos, os observatórios em educação têm-se assumido como instituições de relevo no contexto educativo (Lopes, 2010). Pese embora essa presença importante no panorama da prática e da investigação em educação, são ainda raras as análises do conceito de observatório em si, e de observatório no campo educacional em particular, em Portugal. No sentido de fundamentar empiricamente a análise da forma como os observatórios em educação têm sido percecionados e definidos, alguns dos elementos da equipa de investigação levaram a cabo uma análise dos sites de diversos observatórios com atividade centrada (total ou parcialmente) em questões educacionais, ainda que sem pretensão de exaustividade, com vista a estabelecer: i) as definições de observatório assumidas pelos próprios observatórios; ii) a natureza dos objetivos a que esses coletivos se propõem; iii) a natureza das instituições que os integram e coordenam.

Desenvolveu-se assim uma análise documental, que permite apontar, de forma exploratória, a omissão da definição de observatório, que se subentende mais do que se explicita nos sites analisados; a existência de objetivos de diferente natureza e que integram dimensões de produção e disseminação de conhecimento, mas também de mobilização de recursos e influência sobre a realidade; e o papel preponderante desempenhado por universidades na sua

⁶⁰ Esta secção recupera em parte elementos publicados num artigo: Seabra, F., Pedras, S., Siva, P., & Carlos, A. P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: Definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 69-86.

coordenação, a par de outras instituições como as próprias escolas (tomadas como parceiras), ou instituições ligadas ao poder local.

O termo «observatório» encontra-se associado a um “lugar de onde se observa”, quer isto dizer que através dos observatórios é possível observar, estudar e pesquisar sobre determinado assunto ou área de interesse. Este foco no olhar externo, herdeiro de correntes positivistas, denuncia a origem do conceito associado à área das ciências naturais (Lopes, 2010). No entanto, quando transposto para o terreno complexo dos fenómenos sociais, educativos e políticos, distancia-se desta conceção estrita.

Este movimento foi iniciado em Portugal nos anos 70, mas com uma expansão significativa associada ao dealbar da internet, a partir dos anos 90/2000 (Marcial, 2009; Martins, 2007). Neste sentido, pode ser entendido como “um dispositivo de observação criado por organismos, para acompanhar a evolução de um fenómeno, de um domínio ou de um tema estratégico, no tempo e no espaço” ou “um conjunto de estruturas que permite obter uma visão ampla da evolução de determinados fenómenos e acontecimentos sociais” (Urdapilleta, 2006 in Marcial, 2009: 7).

A necessidade de acompanhar os impactos de políticas públicas, associadas a uma lógica de *accountability* (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012), assume-se como uma justificação plausível para a multiplicação de observatórios a que aludimos (Lopes, 2010; Marcial, 2009), a par das potencialidades da internet que facilitam a sua multiplicação e impõem a necessidade de mediadores no processo de produção e disseminação de informação fidedigna (Marcial, 2009; Martins, 2007).

Para Lopes (2010: 78), um observatório é “passível de poder ser visto como um exercício de multiplicidade dos olhares possíveis sobre os fenómenos sociais, que a sociedade civil e as suas Instituições personificam”. Assim, a multiplicidade de pontos de vista que podem ser tidos em conta através de um observatório, nomeadamente através das parcerias com instituições do terreno que se constituam como «conversa aberta», pode transformar estes espaços não apenas em espaços de prestação de contas, mas também em espaços de intervenção no debate das políticas públicas, dando voz a atores de outra forma menos escutados. Pode assim entender-se os observatórios, não apenas (ou não sobretudo) como espaços de controlo e monitorização, mas como espaços de debate, com a potencialidade de influenciar as práticas e as políticas.

É neste sentido que se coloca com pertinência a questão levantada pela autora: “como pode a Universidade estabelecer uma conversa contínua com as Escolas que seja uma conversa aberta, e quiçá, contra-hegemónica?” (Lopes, 2010: 78) – questão esta que pode subjazer ao

intuito de propor observatórios na área da educação que pretendam inserir-se nesta lógica que se afasta do «olhar de fora», para integrar o olhar de quem está por dentro, e a que a autora responde na base de um reconhecimento mútuo.

Lopes refere-se aos observatórios agrupando-os nos que se centram nos resultados e nos que se centram nos processos. No que diz respeito aos primeiros, revela que têm a finalidade de “controlar a realidade que se vê e quem se vê” (idem: 81), servindo de base para a tomada de decisões por parte do poder central, frequentemente tardia face às mudanças que é necessário desenvolver, pela morosidade em recolher os dados necessários. No que diz respeito aos segundos, referencia que “servem de espelho hermenêutico aos actores que nele intervêm e suas acções” (ibidem), na consideração de que um processo de mudança efetiva e capaz de gerar inovação é aquele que se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a participação dos professores, cujo papel como atores é reconhecido, num processo contínuo, entendendo-se a escola como capaz de se pensar no presente para se projetar no futuro (Sá-Chaves, 2000). Associam-se, nesta última versão, a um propósito de melhoria que reconhece que quem está por dentro dos processos e fenómenos em análise é capaz de ser agente de mudança (Lopes, 2010).

Nesta conceção, admite-se que o observatório não permite uma visão perfeita, e que por isso necessita de uma pluralidade de olhares, integrando e confrontando diferentes perspetivas. Reconhece-se também que a produção de conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para orientar a ação e sustentar a tomada de decisões (Marcial, 2009), não só a nível macro (*top-down*) mas também micro (*bottom-up*).

Esta tensão entre diferentes visões sobre o conceito de observatório tem consequências também ao nível do principal destinatário do conhecimento produzido, que, no primeiro caso será o Estado e a sociedade em geral (“consumidores”), numa lógica de *accountability* e fundamentação de políticas, e no último serão os próprios observados (escolas, professores, etc.) com ordem à introdução de melhorias nas práticas (Lopes, 2010). Consideramos, no entanto, que esta divisão não é estanque, podendo coexistir no mesmo observatório ambos os movimentos, pretendendo-se contribuir quer numa lógica *bottom-up*, quer numa *lógica top-down* para a introdução de mudanças e melhorias nos processos e nos resultados.

Relativamente àqueles que são os integrantes e coordenadores dos observatórios, Martins (2007) observa uma passagem de um modelo de centralização no Estado e nas universidades da produção de conhecimento com vista à sustentação e legitimação de políticas públicas, ancorados na produção de conhecimento oficial – que se pode associar aos observatórios centrados nos resultados como definidos por Lopes (2010), para uma situação

mais complexa, em que coexistem observatórios sedeados em instituições públicas, com outros de direito privado ou de parcerias público-privadas (universidades, institutos de investigação, organismos públicos, associações, organismos internacionais, organizações sociais, empresas) (Marcial, 2009; Martins, 2007) tornando a tutela e os objetivos dos observatórios de definição menos unívoca. Estes “observatórios de segunda geração” (Martins, 2010, p. 4) permitem uma maior interatividade entre os sujeitos e os «objetos» de investigação, possibilitando assim uma aproximação ao conceito de observatórios centrados nos processos avançada por Lopes (2010) ou de centros de informação, intercâmbio e colaboração (Husillos, 2006 in Marcial, 2009), mas colocando de forma diferente questões de legitimidade, validade, e jogos de interesses implicados na produção e disseminação de conhecimento por parte desses organismos.

Os observatórios também são assim referenciados como sendo um contexto de “reflexão sobre o real, ou seja, a indagação da realidade e a construção de hipóteses explicativas, [como constituintes dos] fundamentos de uma pedagogia mais científica, capaz de superar a atitude tradicional, que reduz o ensino e a pedagogia a artes empíricas (Estrela, 1990 In. Freire, 2009: 3). Ainda Clímaco (1992 In. Freire, 2009: 3) refere que “os observatórios devem incentivar a qualidade do desempenho dos diferentes actores”. Assume-se nesta perspetiva uma potencial conciliação, que associa num mesmo espaço diferentes atores, com diferentes perspetivas incluindo a dos atores diretamente implicados, e que não descarta a preocupação com a teoria, com a prática, nem com a política implicadas nos processos que se observam.

Após estas explanações é possível identificar os Observatórios como uma mais-valia para o conhecimento dos mais variados temas e/ou problemas da nossa sociedade e daí para um trabalho mais concreto no que diz respeito aos Observatórios no que concerne à educação.

A orientação destes organismos para a observação e para a melhoria da realidade parece ajustar-se especialmente bem ao conceito de supervisão, entendida etimologicamente como uma visão-sobre (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). É assim que, no seio do projeto Supervisão: Processos e Modelos, entendemos como pertinente estudar o modo como os observatórios no campo da educação em Portugal se definem, os seus objetivos e os responsáveis pelo seu desenvolvimento. Este levantamento pretende contribuir para a conceção de um observatório na área da supervisão, entendido como espaço de investigação, mas também de parceria com atores e contextos envolvidos e intervenção na realidade, com vista ao contributo para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica. Este intuito decorre do reconhecimento de que as escolas têm sido crescentemente desafiadas a integrar práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente em consequência da Avaliação Externa de Escolas, e demonstram um forte

interesse em beneficiar de apoios concretos à implementação desses processos de uma forma radicada no conhecimento, quer da teoria, quer dos contextos da sua aplicação.

Procedeu-se, deste modo, à análise dos sites de 11 observatórios com atividade predominante no campo educativo e em Portugal, consultados em fevereiro de 2017⁶¹. Os sites desses observatórios, assumidos como dados invocados, foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 1988; Esteves, 2006), recolhendo as informações consideradas pertinentes para responder aos objetivos definidos, concretamente: definições de observatório, objetivos e atividades dos observatórios, instituição coordenadora, e instituições participantes. Após essa recolha de informação, e de uma leitura flutuante, foi realizada uma redução de dados através de uma categorização, baseada em categorias emergentes do conteúdo analisado (Pacheco, 2006), isto é, através de um processo aberto e indutivo que caminhou “dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue” (Esteves, 2006: 110). Por fim, a partir das categorias e sub-categorias estabelecidas, foi elaborado um mapa conceptual em torno das categorias e subcategorias emergentes da análise.

Esta análise permitiu constatar que nenhum dos sites consultados definia de forma direta o conceito de observatório que assumia. No entanto, através dos seus conteúdos foi possível identificar algumas tendências de definição, assumidas mais do que explicitadas. São elas: i) a observação sistemática da realidade, ii) a avaliação, iii) a investigação, iv) a perspetiva de investigação-ação, v) a disseminação de informação rigorosa, vi) a construção de conhecimento, vii) a partilha de conhecimento, viii) a promoção da formação, ix) o estabelecimento de parcerias, x) a promoção e validação de estratégias de melhoria, xi) o desenvolvimento de instrumentos de intervenção, xii) o apoio e acompanhamento, xiii) a fundamentação da tomada de decisão (inclusive a política). Estes diferentes conceitos não estavam uniformemente representados em cada um dos sites dos observatórios consultados, antes apresentando diferentes enfoques e conceções em diferentes organismos.

Quanto aos objetivos assumidos pelos observatórios em Educação, foram identificadas 4 categorias: i) produzir conhecimento, ii) disseminar conhecimento, iii) influenciar a realidade, e iv) reunir e mobilizar recursos. Entre os observatórios consultados, todos assumiam como objetivo produzir conhecimento, e disseminar conhecimento (11/11). A esmagadora maioria (10/11) assumia como objetivo influenciar a realidade, ao passo que menos de metade (5/11), explicitava o objetivo de reunir e mobilizar recursos. Nenhum dos observatórios explicitou menos do que 3 dentre as 4 categorias de objetivos. Assiste-se assim a um relativo consenso

⁶¹ Para uma descrição mais detalhada da metodologia, com a identificação dos sites analisados e dos dados recolhidos, vide Seabra, Pedras, Silva e Carlos (2017).

quanto aos grandes objetivos de um observatório na área da educação. Dentro de cada uma destas categorias, organizam-se diversas sub-categorias. A partir desta análise, foi possível propor um mapa conceptual que representa o modo como o conceito de observatório tem vindo a ser assumido pelos observatórios em educação, em Portugal (Figura 26).

Relativamente às instituições que coordenam e integram estes organismos, as universidades públicas (ou, em menor número, privadas) e centros de investigação ou de estudos nelas integrados assumem predominantemente a coordenação dos observatórios analisados. As três exceções a esta tendência correspondem a uma associação, e dois organismos governamentais (nacional e regional). Quanto às instituições participantes, assumem maior diversidade: desde outros centros de investigação ou de estudos, a escolas, centros de formação, grupos de jovens, municípios, entre outros, registando-se pontualmente apoio ministerial ou de uma fundação.

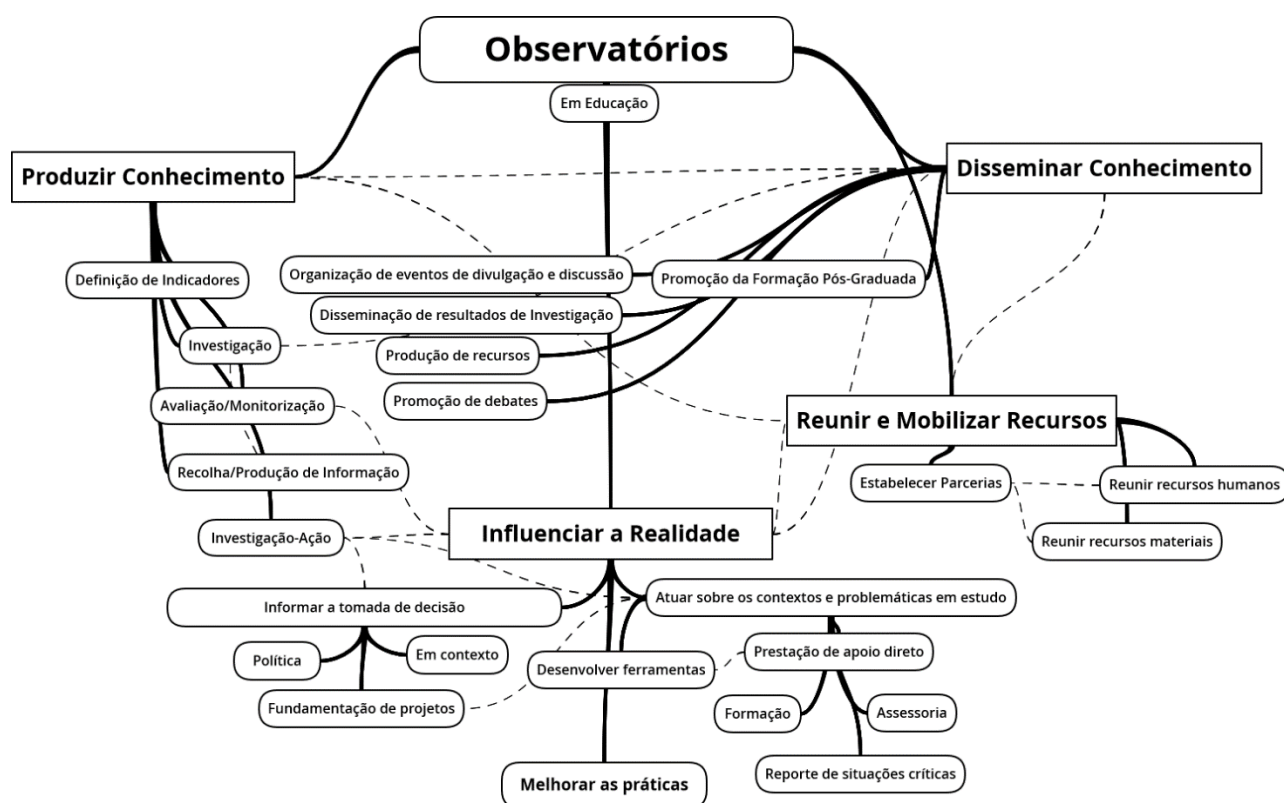


Figura 26 - Mapa conceptual do conceito de observatório em educação em Portugal (Seabra, Pedras, Silva & Carlos, 2017: 80).

Ainda que, como vimos, os sites estudados não explicitem uma definição de observatório, a sua análise permite delinear elementos para uma definição abrangente da forma como este conceito tem sido aplicado à educação, em território nacional.

Um observatório em educação, em Portugal, será assim um organismo dedicado à observação sistemática da realidade, com vista à produção e disseminação de conhecimento válido, orientado para a transformação da realidade, quer pela via da intervenção direta (intervenção, apoio), ou indireta (consultadoria, formação) sobre a mesma, e à fundamentação de decisões em termos de contextos educativos e/ou da definição de políticas e orientações. Esta transformação, bem como a própria construção de conhecimentos resulta, ao menos em parte, do estabelecimento de relações próximas com outros parceiros, incluindo instituições educativas e formativas. Assim, assume como funções a produção de conhecimento (definição de indicadores, investigação, avaliação, monitorização, recolha e produção de informação, inclusivamente através de processos de investigação-ação), a sua disseminação (formação, organização de eventos de divulgação, disseminação de resultados, promoção de debates), preocupando-se em reunir e mobilizar recursos (materiais e humanos e estabelecimento de parcerias), com vista a influenciar a realidade, quer pela via da influência na tomada de decisões (políticas e em contexto de prática) e fundamentação de projetos, quer pela via da atuação nos contextos e práticas em estudo (apoio direto, consultadoria/assessoria, formação, reporte de situações críticas, elaboração de instrumentos), visando, em última análise a melhoria das práticas.

Esta íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes de investigação, que em alguns contextos se tornam difíceis de distinguir, permite diferenciar estes organismos de outros, nomeadamente centros de investigação, centros de estudos, ou, por outro lado, organismos dedicados à formação ou consultadoria.

Esta definição integra, assim, os elementos das definições anteriormente apresentadas e reforça a ideia da evolução de conceções mais estritas da noção de observatório para conceções mais abrangentes, que vão além da compilação, ou até mesmo recolha, processamento e disseminação de informação numa lógica centrada no produto, para uma lógica de colaboração, assente numa relação mais próxima com o contexto e aqueles que o integram (Lopes, 2010, Marcial, 2009) que perspetiva os atores como parceiros e elementos da mudança. Acrescenta, no entanto, às dimensões e divisões antes apresentadas, alguns elementos inovadores. Assim, a dimensão de intervenção aparece agora com configurações que anteriormente não eram claramente expressas: os observatórios intervêm sobre a realidade não apenas através da informação e legitimação de decisões políticas e até contextualizadas, mas também através de

uma intervenção mais direta junto do contexto: apoiando, dando formação, prestando consultadoria/assessoria, etc. Ainda que este patamar de proximidade na intervenção no terreno não transpareça em todos os sites analisados, pode-se presumir que este será um passo seguinte neste *continuum* de evolução de um maior afastamento em direção a uma maior parceria e equilíbrio de poderes entre entidades e pessoas envolvidas nos observatórios, que decorre naturalmente do esbatimento de fronteiras entre observadores e observados, participantes e agentes; na medida em que a universidade e outros organismos ligados ao Estado passam a assumir como parceiros os atores do terreno, implicados na construção de melhorias e inovações numa lógica *bottom-up*, é um passo natural que os observatórios comecem a exercer um papel, não apenas de observadores externos, mas também de participantes e agentes de mudança, prestando apoio aos atores locais na implementação desses processos.

Poderá também decorrer deste peso crescente da intervenção e produção de mudanças, com vista à melhoria das práticas, a emergência da categoria «Reunir e mobilizar recursos» - humanos, mas também materiais, inclusive através do estabelecimento de parcerias com outros intervenientes no campo de interesse do observatório, entendidos como necessários, quer ao trabalho de recolha, análise, debate e disseminação de conhecimento que compete aos observatórios, mas também ao trabalho direto com e no terreno.

Estas características encontram eco nas instituições que coordenam e integram os observatórios em educação estudados. Assim, o peso importante da investigação e do conhecimento, que não desapareceu dos observatórios, ajuda a compreender a preponderância que as universidades e centros de investigação/estudos/laboratórios assumem nesses organismos. Por outro lado, estão também representados em alguns deles, responsáveis pela definição de políticas no setor (Ministério da Educação, Governo Regional), assim como elementos das comunidades que são simultaneamente alvo de estudo, participante, parceiro, e decisor em contexto de práticas, destacando-se as escolas e centros de formação, em coerência com o anteriormente expresso em relação às funções do observatório. Ao mesmo tempo que são assumidos como parceiros e elementos dos observatórios, pessoas e grupos diversos – privados, bem como públicos – contribuindo para a pluralidade de olhares (Lopes, 2010; Marcial, 2009), assume uma relevância crescente prestar atenção às dinâmicas de poderes e interesses que esses diferentes grupos veiculam, de modo a manter a necessária equidistância, transparência e validade da informação e intervenção dos observatórios. Um passo nesse sentido é a clarificação e explicitação dos grupos representados e dos objetivos visados pelo observatório.

É esta pluralidade e abrangência que nos leva a considerar que um observatório a estabelecer no âmbito da supervisão pedagógica, que no momento da recolha de dados ainda não era conhecido⁶², é de grande pertinência e atualidade. À necessidade que as escolas vêm demonstrando de receber apoio, consultadoria e formação no domínio da supervisão pedagógica, poder-se-á associar outros desígnios igualmente prementes – estabelecer parcerias próximas entre agentes educativos e investigadores; mobilizar recursos materiais e humanos que permitam a concretização quer da investigação, quer da intervenção no terreno; recolher, sistematizar e disseminar informação pertinente, no cruzamento entre a teoria e a análise das práticas e dos contextos reais; contribuindo, em última análise, para a melhoria das práticas – objetivo partilhado pela supervisão e pelos observatórios em educação.

Esta visão do papel que os observatórios têm vindo a assumir no campo da educação em Portugal é coerente com a evolução do papel da própria supervisão, que a associam a uma prática cada vez mais apoiada em processos colaborativos (Pedras & Seabra, 2016) e que mais do que visando a monitorização e o controle visam sustentar processos de reflexão que possam ancorar a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional e organizacional dos professores e das escolas (Alarcão & Roldão, 2010; Vieira, 1993). À medida que o supervisor tem deixado de ser aquele que tem uma visão externa e distante cuja função se limita ao diagnóstico e avaliação, para ser aquele que colabora e estabelece parcerias com vista à análise mas também ao apoio a um aperfeiçoamento contínuo, orientado para a promoção da qualidade, é cada vez mais pertinente pensar a moldura de um observatório na área da supervisão. Assumindo-se como observatório de processos supervisivos, encontraria nas diferentes facetas dos observatórios em educação (produção de conhecimento, disseminação de conhecimento, reunir e mobilizar recursos e influenciar a realidade), firmemente ancorado no estabelecimento de uma relação de parceria com os atores dos territórios educativos, possibilidades concretas de construir com eles e para eles uma melhoria contínua das práticas.

Tendo em vista esse objetivo, considerou-se essencial conhecer outras experiências de gabinetes ou observatórios orientados para a promoção da supervisão, já em implementação.

⁶² Foi, entretanto, constituído um observatório com interesse neste domínio, resultante de uma parceria entre a Universidade Aberta e a Universidade de Coimbra, denominado Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, lançado publicamente no Colóquio Supervisão Pedagógica e Acompanhamento da Prática Letiva que decorreu em Coimbra no dia 22 de abril de 2017.

2. Experiências de gabinetes ou observatórios nesta área

Foi possível identificar três experiências diferentes a este nível, já em implementação. Todas elas são encabeçadas por instituições de ensino superior – concretamente a Universidade do Porto, o ISCTE-IUL e o ISPA – no entanto, o foco da sua intervenção difere, recaindo num caso sobre professores do ensino superior e noutros, sobre professores do ensino básico e secundário em exercício.

2.1. «De par em par»

O projeto «De par em par» é um projeto de observação de aulas, dirigido a professores do ensino superior de diferentes áreas, baseando-se no conceito de «amigo crítico» - observação de pares -, que tem vindo a ser desenvolvido na Universidade do Porto desde 2009 (Mouraz & Pêgo, 2016a), abrangendo todas as unidades orgânicas dessa universidade. A iniciativa é de natureza multidisciplinar, voluntária e assente na confidencialidade.

A natureza multidisciplinar da observação de aulas pelos pares é uma forma de afastar o propósito avaliativo desta observação, que poderia colocar em risco a autenticidade das práticas, suaviza o enfoque nos conteúdos e valoriza a complexidade dos saberes (Mouraz & Pêgo, 2016b). A simetria do modelo implica que todos os participantes são simultaneamente observadores e avaliados.

Os seus objetivos são elencados da seguinte forma:

- Permitir uma maior consciência do trabalho docente realizado e suas implicações.
- Aumentar a sensibilidade pedagógica dos docentes envolvidos.
- Intervir ao nível dos processos de ensino-aprendizagem no sentido de obter maior coerência com os objetivos pretendidos para a unidade curricular.
- Desenvolver a cultura da cooperação entre pares.
- Aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas.
- Desenvolver um sistema de controlo da qualidade docente no Ensino Superior.
- Estimular a competência formativa da U. do Porto e promover a relação com outras Universidades do espaço lusófono⁶³

Os docentes, voluntários, são agrupados em quartetos incluindo dois elementos de cada unidade orgânica (escola ou faculdade) e sendo observados, idealmente, em duas aulas, uma vez pelo par da mesma unidade orgânica, e uma outra vez por um par de outra unidade orgânica – esta estrutura permite enriquecer a análise com a perspetiva de alguém de uma área científica mais próxima e outro olhar de um colega de uma área científica distinta. Cada quarteto nomeia

⁶³ Disponível em <https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>

um coordenador, responsável por dinamizar o grupo, organizar as datas para as observações e centralizar a comunicação.

Antes da observação, realiza-se uma sessão de formação presencial, opcional, na qual é apresentado o funcionamento do projeto, se organizam os quartetos e se agendam as observações de aulas, entre outros aspetos.

A observação de aulas estrutura-se em três momentos. Antes da aula observada, é feita uma contextualização da aula que será observada. Durante a observação, é feito um registo recorrendo a um guião de observação produzido para o efeito, das características essenciais da mesma. Após a observação existe uma reunião entre o observado e os observadores, na qual se reflete sobre a observação e se apontam possibilidades de melhoria da ação pedagógica.

O guião de observação⁶⁴ desenvolvido no seio do projeto, e utilizado em todos os momentos de observação, centra-se na aula e não na pessoa do professor, e integra cinco dimensões: estrutura; organização; clima de turma; conteúdo; e atitude do professor. Para cada uma destas dimensões, contempla vários descritores em relação aos quais o observador faz uma apreciação qualitativa entre fraco e forte, consoante o aspeto observado esteve fortemente presente na aula observada ou não. O documento prevê ainda a possibilidade de anotar comentários sobre cada um desses descritores, acrescentar descritores em cada dimensão, e apresentar outras considerações.

Após a observação, é organizada uma sessão de apresentação dos resultados, onde são partilhadas experiências e se analisam possibilidades de desenvolvimento futuras.

A manutenção do poder sobre a própria prática é assegurada com base na adesão voluntária ao programa, escolha do observador, escolha do foco da observação, escolha das formas e métodos de feedback, anonimato na devolução dos dados, controlo sobre o uso dos dados e controlo dos passos a desencadear futuramente (McMahon, Barret & O' Neill, 2007, in website do projeto).

Entrevistas aprofundadas realizadas com 24 professores que participaram no projeto revelaram a valorização do seu impacto nas práticas docentes, concretamente como possibilidade de desenvolvimento profissional e através da partilha de experiências e problemas comuns aos docentes do ensino superior. Os entrevistados salientaram também a relevância da dimensão multidisciplinar do projeto, com destaque para o conhecimento de diferentes perspetivas e métodos pedagógicos, o conhecimento de diferentes colegas e realidades dentro da mesma instituição universitária e diferentes culturas científicas, organizando-se estas ideias

⁶⁴ Disponível em https://paginas.fe.up.pt/~dpep/dpep/wp-content/uploads/2014/10/Gui%c3%a3o_Par_2014.pdf

em três eixos: integração institucional, contacto com outras áreas científicas e questões pedagógicas (Mouraz & Pêgo, 2016b).

Este trabalho tem apresentado resultados em termos do desenvolvimento de competências auto e heteroreflexivas, de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, da construção de um dispositivo de observação de aulas e da disseminação da metodologia implementada (Pêgo & Mouraz, 2015: 194).

Desde 2015/2016, tem vindo a ser desenvolvido um projeto piloto, inspirado no modelo do De Par em Par, designado UP Inter ParES, envolvendo docentes universitários dos dois primeiros anos dos cursos de licenciatura e docentes do 11º e 12º anos do ensino secundário (anos em que existem exames nacionais) de áreas científicas afins. No primeiro ano desta experiência, participaram 6 docentes da escola secundária Camilo Castelo Branco e 6 docentes da Universidade do Porto. Os resultados deste projeto piloto evidenciaram potencialidades do modelo, também quando aplicado ao contexto do ensino secundário (Pêgo & Mouraz, 2016a).

O projeto de Par em Par constitui uma referência incontornável para pensar um modelo de supervisão colaborativa entre pares, orientada para uma finalidade de desenvolvimento profissional. É no entanto, digno de nota que o projeto não se autointitula como um processo de supervisão, preferindo o recurso à terminologia observação. Colocamos a hipótese de essa escolha decorrer do facto de a supervisão ainda ter, em muitos contextos, uma conotação negativa e associada a ideias de inspeção e controlo.

2.2. Projeto de intervenção – amigos críticos em escola TEIP

Com o apoio do ISCTE-IUL, tem vindo a ser desenvolvido numa escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), concretamente a Escola Secundária de Camarate (Salgado, Leandro, Graça & Martins, 2016), um projeto piloto de intervenção.

Este projeto visa, em última análise, a melhoria do sucesso dos alunos, através da promoção de boas práticas, partilha e transformação das práticas pedagógicas dos professores, apreensão e reflexão sobre diferentes metodologias, dinâmicas de sala de aula e práticas conducentes à disciplina na sala de aula e de uma boa relação entre professores e alunos (Idem).

Assumindo uma conceção de supervisão orientada para o desenvolvimento profissional e a transformação das práticas docentes, e baseando-se especificamente em metodologias colaborativas e assentes no *peer coaching* (Veen, Zwart, & Meirink, 2011 in Salgado, Leandro, Graça & Martins, 2016), este projeto baseia-se no conceito de «amigo crítico» e recorre à noção de «*intervision*» - intervenção. Neste conceito encerra-se uma perspetiva colaborativa, horizontal e democrática de supervisão entre pares, que observando-se mutuamente, obtendo feedback

sobre as suas práticas, envolvendo-se em processos de reflexão e autorregulação dão origem a oportunidades de (auto)aprendizagem e desenvolvimento e à emergência de um clima de escola potenciador de uma instituição aprendente (Idem).

Tendo arrancado em 2013/14 com a participação de 9 professores, foi alargado progressivamente, contando com a participação de 12 professores em 2015/16. Tal como no caso do projeto anteriormente exposto, também nesta iniciativa, a participação é voluntária e transversal a diversas áreas científicas – concretamente, os professores envolvidos na iniciativa integram-se em 9 grupos disciplinares, de todos os departamentos curriculares, o que é entendido como uma fonte de formas diversificadas de observar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Também os alunos foram considerados participantes ativos deste processo de interação que conta com a colaboração de observador e observado, com vista à (trans)formação (Idem).

A implementação do projeto desenrolou-se em 3 fases: planificação, piloto e implementação na comunidade escolar. Na primeira fase, foram desenvolvidas por peritos externos do Projeto TEIP do ISCTE-IUL quatro ações de formação subordinadas aos temas clima de sala de aula, gestão de comportamentos e indisciplina, feedback e organização e gestão da sala de aula. Na sequência destas formações, os amigos críticos elaboraram, testaram e validaram uma grelha de observação de aulas, designada «registo do amigo crítico» centrada nos seguintes domínios: a) organização e gestão da aula; b) gestão de comportamentos, e c) comunicação não-verbal (idem).

Na fase piloto, procurou-se afastar receios dos participantes, evitando a carga negativa ainda associada por alguns ao conceito de supervisão. Ainda nesse sentido, optou-se por usar o termo intervisão, e fez-se uma divulgação cuidadosa do projeto (Idem).

Na experimentação optou-se por operacionalizar os momentos de intervisão através de três processos: i) observação interpares, com reversão de papéis observador/observado; ii) partilha dos resultados da observação e reflexão dentro do par observador/observado, incluindo o preenchimento conjunto da versão final do registo do amigo crítico; iii) partilha e reflexão em plenário. Esta terceira fase ocorre no final de um período de observações, e visa a reconstrução conjunta do processo e dos materiais usados, atendendo às experiências entretanto vividas pelos participantes.

A participação no projeto levou a que alguns dos integrantes procurassem aprofundar a sua formação no domínio da supervisão pedagógica. A integração de novos elementos no grupo de amigos críticos foi também precedida por momentos de formação.

A avaliação dos impactos do processo incidiu primariamente nas suas repercussões ao nível da (in)disciplina em sala de aula. Foram também identificadas oportunidades de melhoria do próprio projeto, incidindo sobre i) uma maior articulação ao nível dos conselhos de turma; ii) a promoção do registo da prática reflexiva e a existência de confronto entre momentos de observação anteriores e posteriores a essa reflexão de modo a identificar melhorias; iii) o cruzamento e enriquecimento de olhares, recorrendo a dois ou mais observadores; iv) a integração de professores de diferentes ciclos nos grupos de amigos críticos, de modo a conferir a cada docente uma noção mais integrada do percurso dos alunos no agrupamento.

2.3. Supervisão de professores e psicólogos educacionais no ISPA

Também no ISPA (Instituto Superior de Psicologia Aplicada) tem sido desenvolvida prática e reflexão ao nível da supervisão, quer de professores, quer de psicólogos (Machado, 2015, 2017).

Numa reflexão direccionada em especial à supervisão de psicólogos, mas que se aplica com pertinência também à supervisão de professores, salientam-se fatores que sustentam a relevância prática da supervisão no contexto do desenvolvimento profissional: a dificuldade e complexidade da transição da universidade para o mercado de trabalho que desencadeia frequentemente sentimentos de dúvida e insegurança, a complexidade dos contextos onde esse trabalho decorre e a pluralidade de desafios que cada um deles coloca, o isolamento em que se vive, frequentemente, a atividade profissional. A supervisão é assim perspectivada no contexto da iniciação mas também do desenvolvimento profissional, como um processo que acompanha o tornar-se profissional, ao longo da carreira. Este processo requer uma reflexão constante sobre a prática e a intervenção.

Concebe-se assim a supervisão como um processamento de dificuldades e problemas que ocorrem na prática, ancorada numa relação interpessoal entre supervisor e supervisionados, tendo “como objectivo melhorar as competências profissionais e as habilidades e recursos pessoais dos supervisandos” (Machado, 2015, s.p.), ajustando-se na sua aplicação e até nos seus objetivos às diferentes teorias perfilhadas pelos supervisores, às suas preferências e experiências. Advoga-se assim uma flexibilidade na aplicação da supervisão, adequando-se a cada contexto e a cada supervisor. Independentemente dessas orientações, defende que a supervisão se suporta em três vértices – o teórico, o técnico e o experiencial – que se cruzam visando o aperfeiçoamento da prática.

Nessa senda, o formato, frequência e duração da supervisão estão sujeitos a negociação prévia, e são contratualizados (individualmente e, quando pertinente, de forma grupal) e

revisados pelo supervisor e pelos supervisionados, de modo a garantir que as necessidades identificadas são respondidas. Esta contratualização supõe uma definição clara de parâmetros, papéis e calendários.

Relativamente ao supervisor, salienta a necessidade de assumir um comportamento norteado por princípios éticos, e de se preocupar em respeitar, estar presente e promover o desenvolvimento profissional dos seus supervisionados. Numa perspetiva que enfatiza a necessidade de o supervisor dispor de recursos teóricos e técnicos que informem a sua atuação, este deve também refletir sobre a sua própria prática, procurar ampliar o seu conhecimento e as suas competências profissionais, identificar e admitir as suas próprias lacunas de conhecimento e de experiência, criar um espaço seguro para debater as questões trazidas pelos supervisionados, ser flexível na sua abordagem valorizando a diferença e a diversidade, procurar o equilíbrio entre o apoio e o desafio.

Neste sentido, a supervisão pode ser entendida como uma assessoria que permite: refletir sobre as atividades e funções do profissional; aliviar ansiedades e inseguranças; “activar processos de resolução de problemas, observar relações e actuações, fornecer informação, oferecer alternativas de resolução de problemas, sugerir estratégias e procedimentos para a tomada de decisão” (Machado, 2017: s.p.); incentivar a reflexão sobre a atuação profissional e promover o apoio entre os integrantes de um grupo de supervisão (idem).

2.4. Análise transversal das diferentes iniciativas

Quanto à organização dos participantes, no primeiro caso recorre-se a quartetos, no segundo a díades, mas antevendo a possibilidade de ampliar essa estrutura em consequência da avaliação das primeiras fases da experiência, e no terceiro é possível a relação diádica ou em grupo. A perspetiva colegial, de supervisão interpares com recurso à noção de amigo crítico, é comum aos dois primeiros exemplos, o que se reflete também no facto de os papéis de supervisor e supervisionado serem intercambiáveis, encontrando-se o terceiro mais próximo de uma perspetiva clínica, pressupondo que o supervisor seja mais experiente e conhecedor do que os supervisionados. Quanto aos modelos e instrumentos utilizados, os dois primeiros exemplos preveem o recurso a instrumentos comuns ainda que sujeitos a algum grau de negociação/evolução e uma estrutura de organização das atividades relativamente estável, adotando o terceiro um modelo muito flexível e sujeito a uma contratualização caso a caso. Todos os casos assumem uma perspetiva fortemente formativa, preocupando-se com a confidencialidade dos resultados e a criação de um ambiente de confiança. Uma análise transversal destas diferentes iniciativas encontra-se esboçada no quadro 18.

Quadro 18 – Sistematização da análise de iniciativas de promoção da supervisão

	De par em par	TEIP ISCTE-IUL	ISPA
Entidade promotora	Universidade do Porto	ISCTE-IUL	ISPA
Participantes	Professores do ensino superior ⁶⁵	Professores do ensino básico e secundário de uma escola TEIP	Professores do ensino básico e secundário
Tipo de participação	Voluntária	Voluntária	Voluntária
Relação com as disciplinas	Multidisciplinar	Multidisciplinar	Várias possibilidades
Modelo de supervisão implícito	Colaborativo, inter pares, amigo crítico	Colaborativo, intervisão, amigo crítico, <i>peer coaching</i>	Clínico (individual ou em grupo), vertical
Instrumentos de observação	Instrumento desenvolvido pela equipa, com alguns campos flexíveis	Instrumento desenvolvido pela equipa em colaboração com os supervisionados, e em revisão	Não detalhado
Áreas de observação	Estrutura, Organização, Clima de turma, Conteúdo, Atitude do professor, Outras considerações.	Organização e gestão da aula, Gestão de comportamentos, e Comunicação não-verbal	Resultantes da negociação e contratualização prévia entre supervisor e supervisionado
Estrutura dos grupos	Quartetos, com um coordenador. Observador escolhido pelo observado e reciprocidade nesse papel.	Díades (antevendo alargamento)	Individual ou em grupo
Formação prévia	Opcional, focada no funcionamento e organização do projeto	Obrigatória, focada em conteúdos relacionados com a docência	Não prevista.

⁶⁵ No projeto UP Inter ParES, tem sido aplicado em escolas secundárias, com professores dos anos terminais.

Estrutura da observação	<p>Duas observações – uma por um colega da mesma unidade orgânica, e outra por um colega de unidade orgânica distinta.</p> <p>Encontro pré observação, observação, e reflexão pós-observação.</p> <p>Momento de apresentação e reflexão em grande grupo.</p>	<p>Observação interpares, com reversão de papéis observador/observado;</p> <p>Partilha dos resultados da observação e reflexão dentro do par observador/observado;</p> <p>Partilha e reflexão em plenário.</p>	<p>O formato, frequência e duração da supervisão estão sujeitos a negociação prévia, e são contratualizados.</p>
-------------------------	--	--	--

3. Um observatório em supervisão pedagógica: que orientação?

A análise previamente apresentada sobre o conceito de observatório salienta algum isomorfismo entre esse conceito e o de supervisão pedagógica, na medida em que ambos se têm aproximado de concepções mais horizontais, em que os «alvos» são cada vez mais entendidos como participantes integrados no processo.

Assumindo esta evolução como um dado positivo e promissor, consideramos que um observatório que tenha como objeto a supervisão pedagógica, não apenas é pertinente, como tem um campo de atuação relevante a desbravar. Foi transversal aos estudos realizados no âmbito deste projeto a constatação de que a) a supervisão é entendida como necessária; b) a supervisão é vista como uma ferramenta com potencial para a promoção do desenvolvimento profissional de professores/formadores, com impactos a diversos níveis; mas c) estas constatações colidem com a incipiência ou inexistência das práticas de supervisão que se constatarem em diferentes contextos. Parece haver ainda vários entraves à prática da supervisão, entre os quais não será desprezível a associação ainda muito presente na mente de muitos atores entre supervisão, avaliação de desempenho docente e inspeção (aliás funções de grande importância sobretudo a de “avaliação do desempenho docente”, numa sociedade que se preocupe com a qualidade profissional). Os projetos que analisámos convergem nesse sentido ao assumir uma natureza voluntária, e ao garantir ao supervisionado um grande controlo sobre o processo e os seus resultados, de modo a assegurar que a preocupação com a melhoria e o desenvolvimento profissional não é ultrapassada pelo receio de consequências pessoais ou profissionais negativas. Este parece-nos um dos caminhos possíveis, destacando-se a potencialidade que apresenta de favorecer a adesão voluntária dos professores a estes

processos, potencialmente contornando alguns receios ou reservas em abrir a sala de aula à observação, com vista à melhoria.

Um observatório teria a possibilidade de agregar diferentes funções e entidades parceiras numa mesma estrutura, integrando não apenas professores e investigadores associados a instituições de ensino superior, mas também participantes e investigadores dos próprios contextos de ensino e intervenção – as universidades, as escolas do ensino básico e secundário, os centros de formação, etc. – tidos como parceiros e co-construtores de conhecimento, e não apenas como recetores desse conhecimento e alvos de uma intervenção superiormente imposta. Entre os seus objetivos, poderiam igualmente contar-se tanto as preocupações direcionadas para a investigação e a produção e aprofundamento de conhecimentos teóricos e aplicados sobre supervisão pedagógica em diferentes contextos, como a sua disseminação – incluindo a publicação, mas também a formação; a disponibilização de recursos humanos e materiais e, ainda, a intervenção direta de apoio e consultadoria a escolas e contextos onde se pretendesse implementar práticas de supervisão pedagógica.

De seguida, revisitaremos sumariamente alguns dos resultados principais do projeto de investigação, procurando salientar em especial as suas implicações para a supervisão pedagógica e para um eventual observatório nesse domínio. Essa apresentação seguirá os eixos constituintes do próprio projeto: a supervisão na formação de professores, a supervisão no ensino não formal e a supervisão no ensino superior online.

3.1. A supervisão na formação de professores

A estrutura deste ponto divide-se, tal como o próprio eixo 1, em dois sub-pontos, referindo-se o primeiro à formação inicial de professores e o segundo à formação contínua desses profissionais.

3.1.1. A supervisão na formação inicial de professores

Como vimos anteriormente, a formação inicial de professores, entendida como momento essencial na construção profissional, pessoal e social do docente (Mesquita, 2011), faz apelo ao desenvolvimento de um conjunto de competências e conhecimentos, associados ao saber ensinar, bem como a uma socialização profissional e à construção de uma identidade profissional (Flores, 2010). Esta formação, faz necessariamente apelo a dimensões teóricas e práticas (Formosinho, 1986), que se pretende possam ser combinadas numa práxis (Pacheco, 1985) reflexiva (Schön, 1992) e crítica e constituam a base da formação ao longo da carreira profissional. Nesse sentido, destaca-se a sempre complexa procura de um equilíbrio entre as

dimensões teórica e prática, em que a primeira nem sempre é vista como aplicável e a segunda pode tender a buscar na teoria apenas um conjunto de regras e procedimentos sobre «como fazer». Assim, e de modo a evitar cair nesses extremos pouco profícuos, a parceria entre a escola e a universidade, visando a criação de uma comunidade de aprendizagem implicada no processo de formação inicial de professores assume uma importância central, bem como a presença das dimensões reflexiva, investigativa e prática (Flores, 2010). Aproximamo-nos, portanto, da conceção dos professores como sujeitos e objetos de formação (Estrela, 2002).

A área de iniciação à prática profissional, de presença obrigatória nos currículos de formação inicial de professores – e pese embora a sua reduzida representatividade em termos do número de ECTS dos cursos – é um momento particularmente adequado à prática de supervisão e foi, inclusivamente, o contexto no qual o conceito de supervisão foi inicialmente introduzido. Trata-se de um momento especialmente dedicado à articulação entre a formação teórica e as exigências da sua aplicação prática, de reflexão guiada e fundamentada sobre a ação desenvolvida, de aquisição de competências práticas, mas também reflexivas, críticas e de investigação. A prática de ensino supervisionada assume neste contexto um papel determinante.

O acompanhamento dessa prática é assegurado, no modelo atualmente vigente em Portugal, pelo orientador científico – da universidade, e o orientador cooperante – da escola, contando ainda com a participação do coordenador de departamento curricular. Destaca-se assim a função de orientação por um professor mais experiente, dentro da conceção de supervisão aplicada neste contexto.

O estudo empírico realizado no contexto da formação inicial de professores, embora não representativo, alerta para o facto de existirem orientadores cooperantes e orientadores científicos que, embora experientes, não possuem formação complementar na área da supervisão pedagógica. Os pressupostos da supervisão analisados foram considerados relevantes pelos inquiridos, excetuando-se a dimensão de autoridade, no tocante aos orientadores cooperantes. Quanto aos requisitos da supervisão – e pese embora tratar-se de um contexto de formação inicial, onde a atribuição de uma menção quantitativa é requerida – a avaliação foi considerada menos relevante, ao passo que a observação, acompanhamento e orientação foram os mais consensuais. Todos os participantes identificaram a presença de supervisão na formação inicial de professores, e em menor medida na formação contínua. As implicações da supervisão foram em geral muito valorizadas pelos inquiridos, que reconhecem a supervisão como um processo que concorre para o profissionalismo docente. Os vários tipos de relação foram considerados relevantes na supervisão – no entanto, ao passo que as pessoas

que assumiam funções mais hierárquicas valorizaram particularmente as vertentes institucional e vertical da supervisão, os estagiários destacaram em particular a supervisão horizontal (ou heterovisão) e a autovisão. Quanto às consequências da supervisão no ensino, os vários intervenientes consideram que a supervisão produz efeitos a diversos níveis, mas salientando diferentes aspetos dessa efetividade.

Destaca-se assim uma perspetiva positiva sobre a supervisão, como processo que pode contribuir para a mudança e a melhoria das práticas de ensino. No entanto, este reconhecimento não implica necessariamente que a sua prática seja consentânea com os princípios identificados. Embora a perspetiva colaborativa seja destacada pelos orientadores cooperantes e pelo coordenador de departamento, os orientandos, no contexto da sua formação inicial, consideram como elementos essenciais do perfil do supervisor uma maior experiência e maior conhecimento e formação específica – o que aponta para uma menor horizontalidade dos papéis assumidos por supervisor e supervisionado. Já o orientador científico, assume uma postura mais orientada para o modelo clínico, embora recorrendo à noção de amigo crítico.

Se os orientadores cooperantes centram a sua atuação na observação e acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula descurando outras dimensões do trabalho docente em contexto escolar e social mais amplo, e a própria integração do estagiário no departamento e na comunidade educativa como um todo, poderá haver campo para melhorar e ampliar as próprias práticas supervisivas – contexto em que um observatório em supervisão pedagógica poderá atuar. Um observatório poderá assim contribuir para continuar a aprofundar o conhecimento da realidade da supervisão na formação inicial de professores nas suas várias vertentes e contextos, disseminar informação relevante, atualizada e contextualizada aos atores implicados no processo, promover formação de profissionais – orientadores cooperantes, orientadores científicos – com vista a uma possível ampliação das perspetivas sobre supervisão e sobre a abrangência da prática de ensino supervisionada; atuar como centro de recursos humanos e materiais ao dispor das escolas e instituições de ensino superiores envolvidas neste processo, entre outras formas de atuação.

Sendo este um momento de formação inicial e no qual a avaliação (inclusive a classificação) está presente, a adoção de modelos baseados na supervisão entre pares poderá estar limitada neste contexto. Ainda assim, os dados recolhidos parecem indicar que é possível, no seio de uma supervisão onde a hierarquia está presente, estabelecer relações colaborativas, orientadas para a melhoria e o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira.

3.1.2. A supervisão na formação contínua de professores

No enquadramento atual da formação contínua de professores, os CFAE assumem especial destaque, pelo que foi sobre essas organizações que se debruçou o estudo empírico da supervisão em contexto de formação contínua de professores. Nos CFAE estudados ficou patente a amplitude da população servida por cada um, acarretando consigo exigências e dificuldades levantadas pela presença de diferentes culturas de escola e contextos com diferentes necessidades. Apesar dessas limitações e de constrangimentos em termos de financiamento da formação contínua, os CFAE propõem um conjunto alargado e diversificado de ofertas formativas definidas a partir de um diagnóstico de necessidades de formação e dos planos de formação das escolas da sua alçada, e assumem projetos de formação inclusivos e reflexivos.

Entre os participantes no estudo empírico, os formandos que responderam ao inquérito por questionário revelam algumas tendências interessantes de resposta no que tange à sua perceção do conceito de supervisão. Assim, a correlação encontrada sugere que os professores com mais idade tendem a aderir a uma perspetiva mais hierárquica da supervisão, ao passo que os professores mais jovens têm maior tendência a subscrever uma conceção mais informal, mas também mais abrangente da supervisão, enquanto processo que pode abranger a escola como um todo. Os professores com habilitações mais elevadas parecem também aderir a noções de supervisão mais abrangentes e horizontais, e confiar nos impactos da supervisão em termos de produção de mudanças e melhorias quer na escola, quer nas relações entre colegas, quer ainda no próprio desenvolvimento profissional de cada professor.

Quanto aos respondentes que identificaram ter tido a sua prática de ensino supervisionada, destacam-se dois perfis distintos consoante o contexto dessa supervisão. Assim, enquanto o orientador de estágio (escola) e o supervisor de estágio (universidade) são associados a uma pluralidade de ações, que incluem a dimensão avaliativa, mas também a de observação, orientação, esclarecimento de dúvidas, troca de impressões, procura de estratégias, ou reflexão, a figura do avaliador de desempenho docente é associada a um menor número de dimensões, parecendo associar-se a um perfil mais restrito de observação, avaliação e reflexão. Os primeiros parecem assim mais orientados para a orientação e promoção do desenvolvimento profissional, ao passo que este último parece destacar a dimensão avaliativa e reflexiva.

Já os formadores assumem uma perspetiva de supervisão mais avaliativa, e menos orientada para a melhoria dos desempenhos dos professores, ao contrário do evidenciado nas entrevistas aos Diretores dos CFAE. Estes concebem a supervisão como um processo orientado

para a melhoria dos desempenhos dos professores e o seu desenvolvimento profissional. A esse nível, identificam a possibilidade de atuar no contexto escolar de modo a identificar as repercussões da formação sobre a alteração das práticas, bem como de se efetuar um acompanhamento mais próximo no decurso da própria formação. Identificam, no entanto, entraves à consecução dessas atividades, particularmente em contexto escolar, mas reconhecem que em modalidades de formação como os círculos de estudos, que promovem o trabalho colaborativo entre docentes, existem práticas de reflexão sobre as práticas docentes; referem também ações concretas que pressupõem a observação de aulas entre formandos. Sugerem ainda a possibilidade de implementar supervisão entre pares como forma de quebrar algumas barreiras à implementação desse conceito, assim como a promoção de ações de formação sobre supervisão pedagógica.

Os CFAE assumem também um papel no seio dos processos de avaliação do desempenho docente, na medida em que os docentes com avaliação negativa desenvolvem planos de formação com vista à melhoria do seu desempenho. A coordenação da bolsa de avaliação externa de desempenho docente é ainda uma função destes organismos.

A monitorização do desempenho dos próprios formadores baseia-se essencialmente no preenchimento de questionários pelos formandos, bem como no preenchimento de um relatório pelo formador, que são observados pelo diretor do CFAE e permitem uma análise prospetiva de melhorias a implementar.

Se a formação contínua de professores e a supervisão pedagógica visam ambas a melhoria do desempenho e o desenvolvimento profissional dos professores, estas duas vertentes não devem estar alheadas entre si. Consta-se, por um lado, uma consciência da relevância da supervisão e da abrangência potencial da sua aplicação, e por outro, a incipiência da sua implementação concreta e a existência de entraves à sua consecução. Apesar deste cenário, algumas práticas de supervisão estão presentes, quer no próprio CFAE, em relação aos seus formadores – focando em particular a avaliação do desempenho destes profissionais -, quer no contexto de ações de formação de professores, através de práticas colaborativas, reflexivas e de observação mútua em sala de aula. Parece, deste modo, existir espaço para o aprofundamento e disseminação dessas práticas, perspetivando, entre outros aspetos, a avaliação do impacto da formação em contexto de trabalho e o desenvolvimento profissional docente. Haverá assim margem para a atuação de um observatório em supervisão pedagógica, uma vez mais, nas quatro vertentes potenciais da sua atuação – investigação, num campo em que os estudos são ainda escassos e integrando os atores do contexto como participantes do projeto; disseminação dos resultados, quer na dimensão científica, quer de divulgação a um público mais amplo de

interessados, incluindo os próprios atores ligados à formação de professores; a disponibilização de recursos materiais e humanos, nomeadamente para formação, consultadoria, apoio à elaboração de instrumentos, entre outros; visando a intervenção ao nível melhoria das práticas de supervisão no contexto da formação de professores.

3.2. A supervisão em contextos de educação não formal

No eixo 2 da presente investigação, relacionado com a supervisão na educação não-formal, apresentou-se um estudo teórico, exploratório e descritivo, complementado com a análise de dados empíricos resultantes da aplicação de um questionário a elementos envolvidos num programa de visitas de estudo, concebidas como contexto em que a articulação entre o formal e o não-formal é desejável, pela promoção de aprendizagens experienciais.

Emergindo no contexto de debates sobre o sentido da escola, a educação ao longo da vida e a educação para todos, classicamente tripartida entre formal, não formal, e informal (Coombs, 1968) veio chamar a atenção para respostas educativas distintas da educação formal e dirigidas a populações especialmente carenciadas. Mais recentemente, readquiriu proeminência, no contexto da diversificação de respostas educacionais, por onde os aprendentes podem e devem passar, em alternância e complementaridade com os momentos de educação formal, em resposta às necessidades cada vez mais prementes de empregabilidade e reconversão profissional. Nesta perspetiva e reconhecendo a existência de um *continuum* entre a educação formal e a informal, passando pela não formal, somos impelidos a reconhecer que a educação não formal, ao assumir intencionalidade curricular (em diferentes graus) e focando a dimensão experiencial da aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007), abarca uma pluralidade de contextos e práticas educativas, que podem ser entendidos como complementares da educação formal.

A supervisão no ensino não formal é entendida e defendida como necessária, sobretudo por este papel de ligação entre o formal e o não formal, que requer o estabelecimento de diálogos e pontes entre contextos, atores e formas de estar distintas, de forma a que a complementaridade se efetue de facto, de modo intencional e articulado, como estratégia interorganizacional para o enriquecimento do currículo formal e conseqüentemente das aprendizagens dos alunos.

No contexto das visitas de estudo, em concreto, as escolas procuram frequentemente espaços de educação não formal, como museus ou parques naturais. Essa procura tem desencadeado ofertas de visitas temáticas orientadas, no seu ambiente de aprendizagem, para a aproximação entre conteúdos formais e não formais. Numa lógica de aprendizagem experiencial e enriquecimento curricular, tanto o contexto não formal, mais próximo da prática,

quanto o formal, mais próximo da teoria, têm papéis importantes a desempenhar, devendo idealmente articular a sua atuação de forma concertada e coerente – o que requer a existência de processos supervisivos que atravessem esses contextos.

Reconhecem-se, no entanto, desafios específicos à aplicação da supervisão em contextos de relação entre o formal e o não formal, até pela falta de uma estrutura organizacional e hierarquia comum entre os diversos elementos e pela dinâmica mais prática e informal das instituições de educação não formal. Divisam-se, no entanto, possibilidades de liderança partilhada e atribuição de funções entre elementos de diferentes equipas, bem como uma avaliação sobretudo formativa, centrada nas experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

No estudo empírico levado a cabo em dois espaços pertencentes à rede da Casa Pia de Lisboa, recorreu-se à formação de formadores e professores através de uma oficina em regime de blended (e-)learning. Ao longo do percurso, foram recolhidos dados através de um inquérito por questionário, i) antes da visita, com foco na sua preparação, ii) no término da visita de estudo, com foco nos processos pedagógicos, e iii) após a visita, focando a integração formal das aprendizagens realizadas em contexto não-formal. Os resultados identificaram alguma disparidade nas perceções e expectativas de formadores e professores de contextos formais e não formais, reforçando a necessidade de implementar processos de articulação curricular ainda mais próximos e sujeitos a supervisão.

Conclui-se assim pela necessidade de a supervisão, neste contexto, abranger as quatro dimensões que a caracterizam: orientação, pela difusão de modelos pedagógicos relevantes para as equipas; acompanhamento, ao nível do treino de competências de ensino experiencial; liderança, associada à promoção de uma colaboração eficaz entre os intervenientes e fator de motivação e coesão; e a avaliação, centrada em processos, que poderá ajudar a reorientar as práticas e contribuir para a sua melhoria. Para que tais práticas supervisivas se efetivem, parece ser útil uma perspetiva colegial e colaborativa assente na partilha de responsabilidades. No entanto, parece haver pouco reconhecimento da importância dos processos de interação, formação e coordenação destas práticas, o que poderá espelhar uma consciência ainda pouco aprofundada da necessidade de trabalhar o currículo de forma concertada e sinérgica nos contextos formal e não formal. As dificuldades de conciliação de agendas entre formadores e professores foram também aparentes como limitações a ter em conta na promoção de iniciativas desta natureza. Constata-se, assim, a quase inexistência e a dificuldade de implementação de práticas supervisivas entre contextos formal e não formal.

Esta inexistência não implica, no entanto, a impossibilidade de sugerir processos de supervisão, propondo-se iniciativas em três domínios funcionais: i) organização colaborativa; ii) investigação-ação e iii) formação-ação. No primeiro desses domínios, organização colaborativa, consideram-se vias possíveis, a) a integração em Comunidades de Prática, sejam estas presenciais e/ou a distância; b) a participação em projetos de desenvolvimento pedagógico; c) a operacionalização de atividades pedagógicas, e d) a avaliação (formativa) de atividades pedagógicas. No segundo domínio, investigação-ação, perspectiva-se a possibilidade de promoção de a) observação em contextos pedagógicos; b) auscultação dos participantes e c) sistematização dos dados recolhidos. Por fim, no terceiro domínio, formação-ação, considera-se a possibilidade de realização de a) seminários e oficinas; b) grupos de discussão (presenciais e/ou a distância) e c) estágios e visitas de estudo. Por fim, estabelece-se uma aproximação entre o modelo da «escola aprendente» (Senge et al, 2012) e aquele que poderá ter lugar na interseção entre contextos formais e não formais, preconizando-se uma postura supervisiva flexível, porém, crítica e reflexiva.

3.3. A supervisão em contextos de ensino superior online

Concretamente, e como vimos, o contexto do ensino superior em geral e do ensino superior online em particular têm-se revelado como campos relativamente esquecidos por parte da investigação e da intervenção em supervisão pedagógica. Nesse contexto, como vimos, a cultura colaborativa poderá ainda não estar suficientemente implantada, o que representa uma dificuldade acrescida, atendendo ao ambiente competitivo que tende a imperar nas instituições de ensino superior e ao papel secundário que os aspetos pedagógicos muitas vezes aí assumem, em detrimento dos aspetos científicos.

O contexto do ensino superior online, em particular, tem conhecido uma grande expansão, sem que isso implique necessariamente uma preocupação em capacitar os professores para essa modalidade (Dias, et al, 2015), quer pela formação, quer pela instituição de práticas de supervisão do ensino online adequadas a esse contexto, nomeadamente supervisão online.

O estudo exploratório realizado, revelou que apenas uma das instituições de ensino superior com ofertas de ensino superior a distância apresentava um documento que definisse as competências do coordenador de curso, figura a quem poderiam estar adstritas competências de supervisão. A análise desse documento permitiu identificar que estão associadas a essa figura funções que configuram uma supervisão vertical, implicadas quer na coordenação dos conteúdos, metodologias e avaliação (currículo) quer na coordenação do

acompanhamento dos estudantes em ambiente online, destacando-se no entanto que o foco do papel do coordenador estava mais direcionado para aspectos relacionados com a administração e gestão do que para aspectos relacionados com a supervisão. Este cenário é corroborado pelas entrevistas a professores do ensino superior a distância, que identificam práticas de supervisão, e a sua importância e necessidade, sobretudo no tocante à relação com os estudantes, aos resultados e à pedagogia, no entanto não identificam como essas práticas se concretizam, revelando a ausência ou incipiência da sua implementação, ou até ausência do significado do conceito.

As questões relacionadas com a mediação tecnológica dos processos de supervisão, que seriam pertinentes dado o contexto em que decorre o trabalho docente, não foram referidas pelos docentes participantes. Por outro lado, entraves, relacionados com o relevo dado a competências científicas e de investigação em detrimento das competências pedagógicas, e receios relacionados com uma perspectiva da supervisão associada a controlo e inspeção estiveram patentes nesses discursos.

Perante os resultados do estudo exploratório realizado neste contexto, emerge como muito relevante e necessário o investimento em práticas conducentes ao desenvolvimento profissional, que ampliem as competências pedagógicas dos professores do ensino superior online. Essas práticas devem ajustar-se aos contextos mediados pela tecnologia em que decorre o próprio ensino. Outra preocupação relevante no sentido de promover a adesão voluntária destes professores a práticas desta natureza, é assegurar a sua realização em contextos de colaboração, orientados para o desenvolvimento e a melhoria, e não para a avaliação de desempenho, inspeção ou controlo.

O recurso a ambientes online colaborativos para ancorar comunidades de aprendizagem ou de prática tem sido amplamente analisado. Concretamente, “An educational community of inquiry is a group of individuals who collaboratively engage in purposeful critical discourse and reflection to construct personal meaning and confirm mutual understanding. There is both independence and interaction (co-regulation) in a community of inquiry” (Garisson & Akyol, 2013: 104). Neste sentido, as comunidades de prática online podem ser encaradas como vias com potencial para promover práticas de supervisão colaborativa das práticas docentes no ensino superior a distância, assim como noutros contextos. A partilha de experiências e resultados, resolução conjunta de problemas, reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida e mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico – potencialmente suportada por processos formativos – e orientadas para as dimensões sentidas como problemáticas – relação com os estudantes, pedagogia, e melhoria dos resultados – podem ser

áreas de atuação dessa comunidade. A sua organização e moderação, bem como a intervenção no sentido de sugerir formas alternativas de atuação, informadas pelo conhecimento pedagógico, poderá ser uma das formas de atuação de um observatório neste domínio. Um modelo que inclua a atenção aos processos de mediação tecnológica, às diversas vertentes da ação pedagógica – currículo e avaliação, ensino e aprendizagem e liderança, num contexto orientado para a promoção da melhoria da qualidade e da inovação, poderá ser orientador de uma comunidade de aprendizagem dessa natureza. O papel de investigação, em parceria com atores do contexto, sobre as práticas de supervisão no ensino superior online e a implementação destas comunidades de prática seriam de interesse do observatório.

Por outro lado, e a par destes processos de natureza colaborativa e orientação formativa, são ainda pertinentes práticas de supervisão mais vertical, corporizadas na figura do coordenador de curso, que assegurem a monitorização de práticas, a identificação de necessidades de formação, a articulação dos currículos de diferentes unidades curricular num percurso coerente, entre outras funções. Também esta perspetiva é indissociável da especificidade do contexto em que estas práticas se inserem, e conseqüentemente o recurso a dispositivos mediados pelas tecnologias poderá ser relevante. Também aqui, um observatório na área da supervisão poderá assumir um papel, quer orientado para o aprofundamento da investigação e disseminação do conhecimento neste domínio ainda largamente desconhecido, quer na disponibilização de recursos e intervenção direta na formação, no apoio, na assessoria a coordenadores de cursos interessados em aprofundar as suas competências e explorar possibilidades de atuação nesse domínio.

Na confluência da análise efetuada nos três eixos, assume-se com interesse a sua convergência em torno de processos e metodologias de supervisão comuns, considerando a relevância atribuída a três conceitos-chave: 1) “comunidade de prática”, enquanto expressão da aprendizagem situada, desenvolvida em meio colaborativo; 2) “intervisão”, enquanto estratégia de supervisão emergente das equipas educativas (em ambiente colegial) e (3) “supervisão clínica”, enquanto prática focada na relação pedagógica intencional, estruturada, e também colaborativa, entre supervisor e supervisionado. Se estes conceitos poderão articular-se de forma diversa em diferentes contextos de supervisão, também se considera que a sua abordagem integrada será essencial para garantir a sustentabilidade de qualquer estratégia de supervisão; 1) a comunidade de prática, como causa da motivação intrínseca e efeito da motivação extrínseca dos supervisionados, 2) a intervisão, como meio (profissional) de enraizamento da supervisão na organização educativa e 3) a supervisão clínica, como mecanismo indutivo essencial para a materialização de uma práxis.

Sendo reconhecida a dimensão horizontal da intervenção e a dimensão vertical da supervisão clínica, importará reconhecer a sua dimensão integrada, na medida em que não se auto-excluem, pois a supervisão clínica deverá resultar de um trabalho entre pares, contudo, sem negligenciar a motivação e a qualificação para tal. Em sentido contrário, a supervisão entre pares também não poderá deixar de expressar uma relação pedagógica minimamente formal, baseada na aprendizagem experiencial, logo, potenciada pelo ato de ensino protagonizado por um par, de alguma forma, mais experiente.

Considerações finais

Aproveitamos este ponto para avançar uma proposta que diferencia-se pela sua flexibilidade – concretamente, pela inexistência de um modelo de registo ou áreas e indicadores padronizados, e pela possibilidade de diferentes escolas ou entidades educativas definirem diferentes modelos quanto à relação observado – observador(es), permitindo a existência de diferentes constelações (díades, trios, quartetos) e a definição de estruturas multidisciplinares ou unidisciplinares (este último caso poderá justificar-se quando o foco da observação for no conteúdo curricular).

Esta flexibilidade e ajuste da estrutura e instrumentos de observação favorece o recurso a amigos-críticos: elementos de um observatório em Supervisão Pedagógica, com formação especializada na área da supervisão, que não atuam como observadores de aulas, mas coadjuvam o processo pré-observação – a definição do modelo, a estruturação dos grupos de observação, a escolha e (re)formulação de instrumentos – podendo atuar também no momento pós-observação para apoiar a proposta de estratégias de melhoria, quando o observado assim o entender.

Mais do que um modelo «pronto-a-vestir» a propor a todas as escolas interessadas, este observatório proporia assim a negociação e elaboração conjunta com as próprias escolas e com cada professor observado de um modelo ajustado às suas necessidades. Assim, não é nosso intuito propor um modelo, mas apenas alguns princípios:

i) O observatório

Assumindo-se a noção abrangente de observatório que temos vindo a desenvolver, este não é entendido como uma entidade externa ao contexto de observação, mas um participante nesse mesmo contexto, em parceria com os atores nele mais diretamente implicados. É por isso, e assumindo a dimensão de diálogo permanente entre a teoria e prática que a participação de investigadores ligados a instituições de ensino superior não dispensa a participação de

professores, formadores, ou outros profissionais ligados à educação, assumindo as escolas, centros de formação e centros de educação não-formal como parceiros e integrantes do observatório e co-construtores de conhecimento. Nesta medida, o observatório estabelece-se como polo agregador de recursos humanos e materiais ao dispor das instituições educativas, e coloca-se ele próprio tanto quanto possível numa relação horizontal e simbiótica com os contextos de atuação.

ii) Participantes

Podem ser participantes deste processo professores de qualquer nível ou modalidade de ensino, bem como formadores e outros educadores.

iii) Participação voluntária e confidencialidade

Os autores McMahon, Barret e O'Neil (2007) propõem um modelo alternativo de classificação dos tipos de supervisão, baseado em quem controla o fluxo de informação – isto é, quem decide o que é reportado, como é reportado, e a quem – defendendo que a informação é poder e sublinhando que se houver a possibilidade de as informações resultantes da observação serem conhecidas por outras pessoas, nomeadamente superiores hierárquicos, o desejo de ter um bom relatório demonstrando aquilo que se faz bem, sobrepor-se-á ao desejo de aproveitar a experiência como momento formativo, revelando áreas do seu desempenho profissional que possam necessitar de melhoria e arriscando inovar. Os processos em que o observado detém o poder sobre a informação são mais suscetíveis de originar mudanças nas suas práticas profissionais e permitem romper barreiras e resistências à observação, quando esta se associa a processos de monitorização e avaliação.

Consideramos assim os princípios propostos por McMahon, Barret e O'Neil (2007) e assumidos como basilares também pelo projeto de Par em Par, como orientações valiosas para outros projetos da mesma natureza, nomeadamente o da confidencialidade – isto é, de que deve ser a pessoa observada quem detém poder sobre a informação decorrente da observação e discussão subsequente.

Esta confidencialidade e poder sobre a informação divide-se em 6 dimensões: controlo sobre a decisão de participar no processo de observação entre pares (processo voluntário), controlo sobre a escolha do observador, controlo do foco da observação, controlo sobre a forma como o *feedback* será devolvido – incluindo a estrutura de eventual documentação de registo do *feedback* produzido, controlo sobre a informação resultante da observação, e controlo sobre

as consequências da observação – incluindo planos de melhoria ou planeamento de novos momentos de observação (Idem).

iv) Relação com as disciplinas

Dependendo do caso concreto, e em especial das dimensões que serão alvo de observação, poderá ser profícuo o recurso a grupos multidisciplinares de professores, ou ser considerado que o recurso a professores de uma mesma área científica é mais vantajoso. A escolha desta dimensão decorre das decisões tomadas quanto ao conteúdo e o âmbito da observação, sendo negociado entre o observatório e as instituições participantes, caso a caso.

v) Modelo(s) de supervisão

Assumindo, na categorização de Gosling (2002) a proposta de um modelo de observação entre pares, pretende-se propor um processo formativo, orientado para o desenvolvimento profissional, em detrimento da avaliação ou prestação de contas. Neste modelo, os professores – efetivamente pares entre si, isto é, sem que existam relações hierárquicas envolvidas – observam-se mutuamente, discutem a experiência e oferecem *feedback* construtivo. McMahon, Barret e O’Neil (2007) defendem que este é o único modelo que se adequa à conceção do professor como prático reflexivo, na medida em que a reflexão sobre a prática e a aprendizagem a partir desta toma a dianteira, em detrimento das preocupações com a avaliação e a gestão. Este modelo requer, para tal, a existência de confidencialidade. Os autores alertam ainda para a incompatibilidade entre a dimensão avaliativa e um processo de supervisão por pares (ou seja a intervenção) – uma vez que a existência de um avaliador implica necessariamente uma hierarquia. O alerta poderá estender-se à desvalorização de duas componentes muito importantes da supervisão: a orientação e o acompanhamento.

Na verdade, estas orientações requerem um processo muito flexível, adequado às necessidades e particularidades, não apenas de cada contexto, mas de cada pessoa observada. Sublinhamos a importância dos contextos e das etapas de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, entendemos que em diferentes momentos da carreira e em diferentes contextos de atuação, o recurso a diferentes formas de organização dos processos de supervisão poder ser mais vantajoso. Como referimos anteriormente, o recurso a comunidades de aprendizagem, nomeadamente online, pode abrir portas a outras formas de supervisão, e processos de trabalho colaborativo entre docentes. Admite-se que diferentes contextos de educação/formação e diferentes estádios do desenvolvimento profissional fazem apelo a diferentes modelos de supervisão. É assim provável que em momentos mais precoces do desenvolvimento da carreira,

ou perante dificuldades (auto)identificadas, faça sentido recorrer a um modelo mais próximo do clínico, em que a relação de supervisão seja assumidamente vertical, sendo o supervisor mais experiente e dotado de ferramentas teóricas e metodológicas que possam ajudá-lo a orientar o supervisionado no seu processo de reflexão sobre a ação, a reconstruir possibilidades de atuação profissional.

vi) Instrumento(s) de registo e áreas de observação

O instrumento de registo das observações será desenvolvido caso a caso, com a responsabilidade partilhada do observatório e da instituição participante, com um forte envolvimento dos próprios docentes que serão alvo de supervisão na definição da natureza do registo, formato, campos de análise. No momento da pré-observação, deverá ser definido quem observará quem, com base na escolha dos observados. A observação mútua pode ser um mecanismo eficaz de assegurar a horizontalidade da relação entre observador e observado. Embora possa arrastar outros inconvenientes que importará clarificar. Ainda no momento da pré-observação, o observado define, em articulação com o(s) observador(es), o foco da observação e a estrutura do registo dessa observação. Estes princípios opõem-se à existência de grelhas pré-definidas ou até mesmo áreas pré-definidas de observação e à padronização de processos. Antes, poderão ser definidas áreas de observação prioritárias numa determinada escola, que não o sejam noutra. Igualmente, diferentes professores podem identificar necessidades de observação diferentes e sentirem-se confortáveis com estruturas de registo mais qualitativas ou mais quantitativas. Estas constatações não invalidam que possam ser elaboradas áreas de observação e bancos de indicadores dentro de cada uma delas, que venham a facilitar a seleção pelos observados, de entre essas listas, dos focos de observação a privilegiar.

vii) Estrutura dos grupos

Previamente negociada e contratualizada, a estrutura dos grupos pode ir de uma supervisão clínica individual ou em grupo, à integração em díades, trios ou quartetos com sistemas de observação recíproca ou ainda pela integração numa comunidade de aprendizagem virtual.

viii) Formação prévia

Um observatório em supervisão da educação teria como uma das suas missões disseminar conhecimento científico nesse domínio. Assim, além de disponibilizar recursos de informação, poderia igualmente negociar com os participantes a realização de ações de formação. A

formação direcionada para a supervisão pedagógica, e para a explicitação dos objetivos e funcionamento da iniciativa concreta desenhada em cada caso é uma das possibilidades, podendo ser complementada por formação noutras áreas definidas como prioritárias pela própria escola/ entidade educativa.

ix) Estrutura da observação

Dada a grande flexibilidade da proposta, também esta estrutura teria que ser alvo de negociação e contratualização prévia, deixando claro para todos os intervenientes no processo qual a duração, frequência, e formato dos momentos de supervisão.

A atuação do observatório seria assim de largo espectro, abrangendo desde a investigação sobre supervisão pedagógica em diferentes contextos, passando pela disseminação de informação, quer através de publicações e eventos de natureza científica e pedagógica, quer através de formação de profissionais no terreno. Ao mobilizar um conjunto de recursos humanos – incluindo investigadores de universidades e centros de investigação, mas também professores, formadores e educadores dos contextos de atuação e análise do observatório – e disponibilizar serviços às entidades educativas e formativas no domínio da formação, da consultadoria, constituindo-se como amigos críticos, ajudando a construir modelos, processos e instrumentos de supervisão adequados a contextos determinados e a monitorizar os seus impactos – o observatório entraria também no domínio da intervenção e da procura da melhoria das práticas docentes em diversos contextos.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Carlos, A., Cardoso, S., Galante, S., Lamy, F., Massano, L., Silva, P., Gaspar, M. I. & Seabra, F. (2017, no prelo). Supervision in Continuous Teacher Training. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1). ISSN: 2386-3927.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação* (2.ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coombs, P. (1968). *The world educational crisis*. New York: Oxford University Press.

Consultado a 16/12/2017 em:

http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF

- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A. & Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior Público*. Lisboa: UAb – Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e eLearning, Recuperado de https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD_e_eLearning_N1.pdf
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação, Vol. XI* (n.º 1), 17-29.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, 33*(3), 182-188.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Lisboa: GEP-ME.
- Freire, J. (2009). *A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores - Da caracterização dos contextos educativos às Cartas de Intervenção Estratégica*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa. file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Tese%20de%20Doutoramento_Jose%20Freire.pdf
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework: In the Context of Online and Blended Learning In. M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (3rd edition). New York: Routledge.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 12*, 29-57.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer-observation of teaching*. Learning and Teaching Support Network, Generic Centre. Consultado a 16/01/2018 em: <https://www.researchgate.net/publication/267687499>
- Lopes, A. (2010). Observatório da vida nas escolas: entre a Universidade e a Escola. *Revista Momentos: diálogos em educação, 19* (2), 77-87. Consultado a 02/06/2017 em: [file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20(1).pdf)

- Machado, M. (2015). Refletindo sobre supervisão. Supervisão, o quê e para quê. *13º Colóquio internacional de Psicologia e Educação*. ISPA. (Documento cedido pela autora).
- Machado, M. (2017). *Supervisão: conceitos e práticas*. (Documento cedido pela autora).
- Marcial, N. (2009). Qué son los observatorios y cuales son sus funciones?. *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. Consultado a 6/6/2017 em: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>
- Martins, J. (2007). *Algumas questões em torno da problemática dos observatórios*. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Problematica_Observatorios.pdf
- McMahon, T., Barrett, T. & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education* 12(4): 499- 511. Consultado a 16/01/2018 em: <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Mesquita E. (2011). *Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mouraz, A., & Pêgo, J. (2016a). UP Inter ParES – Observação Interinstitucional de Pares U.Porto/Escolas Secundárias. in *Livro de Resumos do CNaPPES 2016 – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, Universidade de Lisboa, 14 e 15 de julho de 2016, p. 200. Consultado a 16/01/2018 em: <http://cnappes.org/files/2014/03/FULLbookCNaPPES2016-1.pdf>
- Mouraz, A., & Pêgo, J. P. (2016b). A aula universitária: aprendizagem da docência na prática pedagógica. In: R I. H. Valverde, M. T. C. López & A. T. Soto (eds). *Renovación pedagógica en educación superior. Vol. I* (p.942-948). Múrcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. ISBN: 978-84-608-8854-3. Consultado a 16/01/2018 em: libros.um.es/editum/catalog/book/1681
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: IEP.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, 1(2), 293-312. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379> ISSN: 2525-6475.
- Pêgo, J. P., & Mouraz, A. (2015). De Par em Par multidisciplinar: um modelo de formação pedagógica de professores no ensino superior, in *Livro de Resumos do II Colóquio cabo-*

- verdiano de Educação- CEDU 2015*, April 2015. Consultado a 16/01/2018 em:
http://www.unicv.edu.cv/images/edicoes/Atas_CEDU2015.pdf
- Salgado, A., Leandro, S., Graça, T. & Martins, D. (2016). Observar para refletir: o (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas. In Veiga, F. (Coord., et al.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Motivação para o desempenho académico* (pp. 865-879). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8753-35-9.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Seabra, F., Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), pp. 41-51.
Disponível em:
<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3619/1/4.filipa.pdf>
- Seabra, F., Pedras, S., Silva, P. & Carlos, A. P. (2017). Observatórios de educação em Portugal: Definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 8(1), 69-86.
- Senge, P., Cambron-M., N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. USA: Crown Business. (Rev., originally published in 2000).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.

ANEXOS AO CAPÍTULO II

ANEXOS ao EIXO 1 - Supervisão na formação de professores

Componente – «formação inicial de professores»

Anexo 1 - Quadros com Itens

A Supervisão é uma atividade poliédrica recomendada em todas as profissões, assumindo especificidades próprias de cada uma relativamente à área em que se insere. Tem presente o objeto sobre o qual atua e envolve diversas atividades podendo cada uma exigir várias tarefas. Ao situá-la no campo da Pedagogia, entendemos que o seu objeto é o ensino pelo que se torna necessário refletir sobre esta matéria com alguns dos elementos que a ele a unem. Neste sentido, apresentamos um conjunto características e/ou itens arrumados por categorias que designamos: pressupostos, requisitos, âmbito, implicações, tipologias e consequências. Apresentamo-las em quadros distintos, solicitando que expresse a sua opinião, em termos de concordância dessas características/itens. Atribua uma classificação a cada um deles, usando a escala de 1 a 5, com o significado de valoração mais baixo em 1 e o mais elevado em 5.

Tradução da escala:

1 = Discordo totalmente

2= Discordo

3 = Nem concordo nem discordo

4 = Concordo

5 = Concordo totalmente

Quadro 1

PRESSUPOSTOS DA SUPERVISÃO					
	1	2	3	4	5
Autonomia					
Aplicação de modelo previamente conhecido					
Responsabilidade					
Participação					
Autoridade					

Funcionalidade					

Quadro 2

REQUISITOS DA SUPERVISÃO					
	1	2	3	4	5
Observação					
Problematização					
Acompanhamento					

Orientação					
Avaliação					
Liderança					

Quadro 3

ÂMBITO DA SUPERVISÃO					
	1	2	3	4	5
Formação inicial de professores					

Formação contínua de professores					
Formação inicial relacionada com formação contínua					
Departamentos disciplinares					
Currículo formal					
Currículo formal e não formal					

Quadro 4

IMPLICAÇÕES DA SUPERVISÃO					
	1	2	3	4	5
O interesse (ou empenho) na qualidade dos professores					
A transparência do ensino					
A abertura da sala de aula					
A necessidade da formação contínua					

A relação entre formação inicial e formação contínua					
A valorização social do professor (profissionalismo)					

Quadro 5

TIPOLOGIAS DE RELAÇÃO NA SUPERVISÃO					
	1	2	3	4	5
Informal					
Institucional (funcionalidade específica)					

Vertical					
Horizontal (entre pares)					
Individual (auto)					
Profissão enquadradora					

Quadro 6

CONSEQUÊNCIAS DA SUPERVISÃO NO ENSINO					
	1	2	3	4	5
Professor reflexivo					
Professor investigador					
Professor analítico					
Professor colaborativo					

Professor aberto à mudança					
Professor interventivo					

Anexo 2 - Entrevista ao orientador-cooperante

Projeto Supervisão: Modelos e Processos

Entrevista ao orientador-cooperante

(Notas para o entrevistador) Objetivos da entrevista ao orientador-cooperante:

1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional, o orientador-cooperante;
2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo, o orientador-cooperante no que concerne à supervisão pedagógica;
3. Conhecer as perspetivas do orientador-cooperante sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica na componente do estágio no âmbito da formação inicial de professores;
4. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas pelo orientador-cooperante;
5. Caracterizar propostas de formação dos estagiários em práticas sujeitas a supervisão pedagógica.

Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos estágios na formação inicial de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Blocos	Objetivos	Itens
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e Motivar o entrevistado	- Agradecer a disponibilidade. - Recordar o objetivo do estudo e a sua importância (ver Notas para o entrevistador).

		<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a colaboração do entrevistado, referindo que o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo. - Pedir autorização para utilizar o gravador. - Explicar o procedimento. - Perguntar se o entrevistado deseja fazer alguma pergunta /apresentar alguma dúvida.
B. Caracterização do orientador-cooperante	<p>B. 1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional o orientador-cooperante</p> <p>B. 2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo o orientador-cooperante no que concerne à supervisão pedagógica</p>	<p>B.1 Preencher com o entrevistado a grelha de caracterização sociodemográfica e profissional.</p> <p>B.2.1. Há quantos anos exerce funções relacionadas com a orientação de estágios?</p> <p>B.2.2. a) Que funções tem desempenhado?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Durante quantos anos exerceu cada uma dessas funções?</p> <p>B.2.3. a) Tem utilizado práticas de supervisão pedagógica ao longo do exercício dessas funções?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Exemplifique, por favor.</p>
C. Perspetivas sobre supervisão pedagógica	C.1. Conhecer as perspetivas do orientador-cooperante sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica no estágio no âmbito da formação inicial	<p>C.1.1. Considera que, enquanto orientador-cooperante, exerce funções de supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) (se sim) Em que medida? Como descreve essa supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) (se não) Explique o seu entendimento e justifique apresentando razões.</p> <p>C.1.2. a) O que significa, para si, «supervisão»? Que atributos confere a este conceito?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Qual é a sua opinião sobre a pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, no âmbito da formação inicial de professores?</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Trata-se de um conceito pertinente enquanto objeto de estudo relativamente a funções pedagógicas?</p>

		<p>d) A supervisão pedagógica deverá ter estatuto de profissão?</p> <p>C.1.3. Como se pode aplicar, na prática, o conceito de supervisão que assume?</p> <p>C.1.4. Está satisfeito com as experiências de supervisão em que tem estado envolvido(a)? Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado? Se sim, qual?</p>
<p>D.</p> <p>Práticas de supervisão pedagógica de orientador-cooperante</p>	<p>D.1. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas na orientação de estágios</p>	<p>D.1.1. a) Na experiência de orientador-cooperante, considera-se um supervisor?</p> <p>b) Explique as razões do seu <u>sim</u> ou do seu <u>não</u>.</p>
<p>E.</p> <p>Caraterísticas específicas da supervisão pedagógica</p>	<p>E. 1. Classificar, seguindo uma escala alguns aspetos, arrumados por categorias e apresentados em quadros, que ajudam a determinar e contextualizar a supervisão pedagógica</p>	<p>E.1.1. a) Classifique os itens do quadro 1 – na categoria de pressupostos</p> <p>b) Classifique os itens do quadro 2 – na categoria de requisitos</p> <p>c) Classifique os itens do quadro 3 – na categoria de âmbito do conceito</p> <p>d) Classifique os itens do quadro 4 – na categoria de implicações do conceito</p> <p>e) Classifique os itens do quadro 5 – na categoria de tipologias do exercício da supervisão</p> <p>f) Classifique os itens do quadro 6 – na categoria de consequências da supervisão</p>
<p>F.</p> <p>Finalização da entrevista</p>	<p>F.1. Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar informação</p> <p>F.2. Agradecer</p>	<p>F.1.1. Há algum aspeto que deseje clarificar ou acrescentar?</p> <p>F.2.1. Agradecimento da disponibilidade e do possível interesse ...</p>

GRELHA DE CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

(Orientador-cooperante)

Idade (em 31.12.2017)	
Sexo	
Número de anos do desempenho da função de orientador-cooperante	
Funções desempenhadas anteriormente	
Número de anos de serviço (em 31.08.2017)	
Grupo de recrutamento	
Grau académico mais elevado	

Área científica do grau académico mais elevado adquirido	
Formação específica na área da supervisão	

Anexo 3 - Entrevista ao estagiário

Projeto Supervisão: Modelos e Processos

Entrevista ao estagiário

GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA (Estagiário)

Idade (em 31.12.2017)	
Sexo	
Área de formação académica	
Grupo de recrutamento na profissão	
Grau académico mais elevado	
Área científica do grau académico mais elevado adquirido	
Formação específica na área da supervisão	

Itens
<p>B.1 Preencher com o entrevistado a grelha de caracterização sociodemográfica e profissional.</p> <p>B.2.1. É o primeiro estágio que realiza no âmbito de uma profissão?</p> <p>B.2.2. a) Já exerceu funções de supervisor?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Durante quantos anos exerceu cada uma dessas funções?</p> <p>B.2.3. a) Exemplifique, por favor.</p>
<p>C.1.1. Considera que, enquanto estagiário é supervisionado?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) (se sim) Em que medida? Como descreve essa supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) (se não) Explique o seu entendimento e justifique apresentando razões.</p> <p>C.1.2. a) O que significa, para si, «supervisão»? Que atributos confere a este conceito?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Qual é a sua opinião sobre a pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, no âmbito da formação inicial de professores?</p>

c) Trata-se de um conceito pertinente enquanto objeto de estudo relativamente a funções pedagógicas?

d) A supervisão pedagógica deverá ter estatuto de profissão?

C.1.3. Como se pode aplicar, na prática, o conceito de supervisão que assume?

C.1.4. Está satisfeito com as experiências de supervisão em que tem estado envolvido(a)? Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado? Se sim, qual?

D.1.1. a) Na experiência de estagiário, considera-se objeto de supervisão?

b) Explique as razões do seu sim ou do seu não.

E.1.1. a) Classifique os itens do quadro 1 – na categoria de pressupostos

b) Classifique os itens do quadro 2 – na categoria de requisitos

c) Classifique os itens do quadro 3 – na categoria de âmbito do conceito

d) Classifique os itens do quadro 4 – na categoria de implicações do conceito

e) Classifique os itens do quadro 5 – na categoria de tipologias do exercício da supervisão

f) Classifique os itens do quadro 6 – na categoria de consequências da supervisão

F.1.1. Há algum aspeto que deseje clarificar ou acrescentar?

Anexo 4 - Entrevista ao diretor departamento coordenador (ou coordenador de Grupo)

Projeto Supervisão: Modelos e Processos

Entrevista ao diretor departamento coordenador (ou coordenador de Grupo) que tem estagiários na sua área científica
(Notas para o entrevistador) Objetivos da entrevista ao diretor do departamento ou coordenador do grupo disciplinar:

1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional, do diretor do departamento científico ou coordenador do grupo disciplinar;
2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo, o diretor do departamento científico ou coordenador do grupo disciplinar no que concerne à supervisão pedagógica;
3. Conhecer as perspetivas do diretor do departamento científico ou do coordenador do grupo disciplinar sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica na componente do estágio no âmbito da formação inicial de professores;
4. Descrever práticas de supervisão pedagógica programadas eventualmente no âmbito do departamento;
5. Caracterizar propostas de supervisão pedagógica destinadas a estagiários desenvolvidas pelo departamento.

Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos estágios na formação inicial de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Blocos	Objetivos	Itens
<p>A.</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e</p> <p>Motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade. - Recordar o objetivo do estudo e a sua importância (ver Notas para o entrevistador). - Valorizar a colaboração do entrevistado, referindo que o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo. - Pedir autorização para utilizar o gravador. - Explicar o procedimento. - Perguntar se o entrevistado deseja fazer alguma pergunta /apresentar alguma dúvida.
<p>B.</p> <p>Caracterização do diretor do departamento/coordenador de grupo</p>	<p>B. 1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional o orientador-cooperante</p> <p>B. 2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo o diretor do departamento/coordenador de grupo no que concerne à supervisão pedagógica</p>	<p>B.1 Preencher com o entrevistado a grelha de caracterização sociodemográfica e profissional.</p> <p>B.2.1. Há quantos anos exerce funções relacionadas com a orientação de estágios?</p> <p>B.2.2. a) Que funções tem desempenhado?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Durante quantos anos exerceu cada uma dessas funções?</p> <p>B.2.3. a) Tem utilizado práticas de supervisão pedagógica ao longo do exercício dessas funções?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Exemplifique, por favor.</p>
<p>C.</p> <p>Perspetivas sobre supervisão pedagógica</p>	<p>C.1. Conhecer as perspetivas do coordenador do departamento/coordenador de grupo sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica no</p>	<p>C.1.1. Considera que, enquanto orientador-cooperante, exerce funções de supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) (se sim) Em que medida? Como descreve essa supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) (se não) Explique o seu entendimento e justifique apresentando razões.</p>

	estágio no âmbito da formação inicial	<p>C.1.2. a) O que significa, para si, «supervisão»? Que atributos confere a este conceito?</p> <p>b) Qual é a sua opinião sobre a pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, no âmbito da formação inicial de professores?</p> <p>c) Trata-se de um conceito pertinente enquanto objeto de estudo relativamente a funções pedagógicas?</p> <p>d) A supervisão pedagógica deverá ter estatuto de profissão?</p> <p>C.1.3. Como se pode aplicar, na prática, o conceito de supervisão que assume?</p> <p>C.1.4. Está satisfeito com as experiências de supervisão em que tem estado envolvido(a)? Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado? Se sim, qual?</p>
D. Práticas de supervisão pedagógica de orientador-cooperante	D. 1. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas na orientação de estágios	<p>D.1.1. a) Na experiência de orientador-cooperante, considera-se um supervisor?</p> <p>b) Explique as razões do seu <u>sim</u> ou do seu <u>não</u>.</p>
E. Características específicas da supervisão pedagógica	E. 1. Classificar, seguindo uma escala alguns aspetos, arrumados por categorias e apresentados em quadros, que ajudam a determinar e contextualizar a supervisão pedagógica	<p>E.1.1. a) Classifique os itens do quadro 1 – na categoria de pressupostos</p> <p>b) Classifique os itens do quadro 2 – na categoria de requisitos</p> <p>c) Classifique os itens do quadro 3 – na categoria de âmbito do conceito</p> <p>d) Classifique os itens do quadro 4 – na categoria de implicações do conceito</p> <p>e) Classifique os itens do quadro 5 – na categoria de tipologias do exercício da supervisão</p> <p>f) Classifique os itens do quadro 6 – na categoria de consequências da supervisão</p>

<p>F.</p> <p>Finalização da entrevista</p>	<p>F.1. Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar informação</p> <p>F. 2. Agradecimento</p>	<p>F.1.1. Há algum aspeto que deseje clarificar ou acrescentar?</p> <p>F.2.1.Agradecer a disponibilidade e o possível interesse</p>
---	--	---

GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

(Coordenador de Departamento)

Idade (em 31.12.2017)	
Sexo	
Número de anos do desempenho da função de Coordenador de Departamento	
Funções desempenhadas anteriormente	
Número de anos de serviço (em 31.08.2017)	
Grupo de recrutamento	
Grau académico mais elevado	
Área científica do grau académico mais elevado adquirido	
Formação específica na área da supervisão	

Anexo 5 - Entrevista ao orientador científico

Projeto Supervisão: Modelos e Processos

Entrevista ao orientador científico

(Notas para o entrevistador) Objetivos da entrevista ao orientador científico:

1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional, o orientador científico;
2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo, o orientador científico perante no que concerne à supervisão pedagógica;
3. Conhecer as perspetivas do orientador-científico sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica na componente do estágio no âmbito da formação inicial de professores;
4. Descrever práticas de supervisão pedagógica concebidas pelo orientador-científico;
5. Caracterizar propostas de formação dos estagiários em práticas sujeitas a supervisão pedagógica.

Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos estágios na formação inicial de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Blocos	Objetivos	Itens
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e Motivar o entrevistado	- Agradecer a disponibilidade. - Recordar o objetivo do estudo e a sua importância (ver Notas para o entrevistador). - Valorizar a colaboração do entrevistado, referindo que o seu contributo é indispensável

		<p>para o êxito do estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir autorização para utilizar o gravador. - Explicar o procedimento. - Perguntar se o entrevistado deseja fazer alguma pergunta /apresentar alguma dúvida.
<p>B. Caracterização do orientador-científico</p>	<p>B. 1. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional o orientador-científico</p> <p>B. 2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo o orientador-científico no que concerne à supervisão pedagógica</p>	<p>B.1 Preencher com o entrevistado a grelha de caracterização sociodemográfica e profissional.</p> <p>B.2.1. Há quantos anos exerce funções relacionadas com a orientação de estágios?</p> <p>B.2.2. a) Que funções tem desempenhado?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Durante quantos anos exerceu cada uma dessas funções?</p> <p>B.2.3. a) Tem utilizado práticas de supervisão pedagógica ao longo do exercício dessas funções?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Exemplifique, por favor.</p>
<p>C. Perspetivas sobre supervisão pedagógica</p>	<p>C.1. Conhecer as perspetivas do orientador-científico sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica no estágio no âmbito da formação inicial</p>	<p>C.1.1. Considera que, enquanto orientador-científico, exerce funções de supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) (se sim) Em que medida? Como descreve essa supervisão?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) (se não) Explique o seu entendimento e justifique apresentando razões.</p> <p>C.1.2. a) O que significa, para si, «supervisão»? Que atributos confere a este conceito?</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Qual é a sua opinião sobre a pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, no âmbito da formação inicial de professores?</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Trata-se de um conceito pertinente enquanto objeto de estudo relativamente a funções pedagógicas?</p>

		<p>d) A supervisão pedagógica deverá ter estatuto de profissão?</p> <p>C.1.3. Como se pode aplicar, na prática, o conceito de supervisão que assume?</p> <p>C.1.4. Está satisfeito com as experiências de supervisão em que tem estado envolvido(a)? Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado? Se sim, qual?</p>
<p>D. Práticas de supervisão pedagógica de orientador-científico</p>	<p>D. 1. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas na orientação de estágios</p>	<p>D.1.1. a) Na experiência de orientador-científico, considera-se um supervisor?</p> <p>b) Explique as razões do seu <u>sim</u> ou do seu <u>não</u>.</p>
<p>E. Características específicas da supervisão pedagógica</p>	<p>E. 1. Classificar, seguindo uma escala alguns aspetos, arrumados por categorias e apresentados em quadros, que ajudam a determinar e contextualizar a supervisão pedagógica</p>	<p>E.1.1. a) Classifique os itens do quadro 1 – na categoria de pressupostos</p> <p>b) Classifique os itens do quadro 2 – na categoria de requisitos</p> <p>c) Classifique os itens do quadro 3 – na categoria de âmbito do conceito</p> <p>d) Classifique os itens do quadro 4 – na categoria de implicações do conceito</p> <p>e) Classifique os itens do quadro 5 – na categoria de tipologias do exercício da supervisão</p> <p>f) Classifique os itens do quadro 6 – na categoria de consequências da supervisão</p>
<p>F. Finalização da entrevista</p>	<p>F.1. Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar informação</p> <p>F. 2. Agradecimento</p>	<p>F.1.1. Há algum aspeto que deseje clarificar ou acrescentar?</p>

		F.2.1. Agradecer a disponibilidade e o possível interesse
--	--	--

GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

(Orientador-científico)

Idade (em 31.12.2017)	
Sexo	
Número de anos do desempenho da função de orientador-científico (em 31.08.2017)	
Funções desempenhadas anteriormente ou em paralelo com a de orientador científico	
Número de anos de serviço (em 31.08.2017)	
Grau académico mais elevado	
Área científica do grau académico mais elevado adquirido	
Formação específica na área da supervisão	

Anexo 6 – Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica
C.1 – Aplicação do conceito de supervisão no estágio da formação inicial/ exercício do cargo de coordenador
Monitorização da prática Pedagógica “ no exercício das funções de coordenador é fundamental assumir atitudes de monitorização da prática pedagógica”(Coordenador de Departamento); “ (procedimentos de monitorização, por exemplo...), mas desempenho outras funções, mais ligadas à preparação científica das áreas disciplinares específicas.” (Orientador científico do ensino superior). Reflexão “ procedimentos de reflexão analítica” ”(Coordenador de Departamento); “ ...analiso-as (as aulas) como colegas e refletimos em grupo” (Orientador cooperante A) Observação da prática letiva “Pontualmente, ocorre a observação da prática letiva em contexto da sala de aula, como estratégia de formação e/ou de aperfeiçoamento da didática” ”(Coordenador de Departamento); “Observo as aulas combinadas” (Orientador cooperante A); “Oriento e aconselho no final das aulas.” (Orientador cooperante B); “Observo aulas...” (Orientador científico do ensino superior); “Mobilizo a essência do conceito: tenho um olhar especializado que observa, de acordo com determinados objetivos, a prática pedagógica...” (Orientador científico do ensino superior). Avaliação “Avaliação de desempenho e de materiais” (Estagiário A) Mudança no sentido da melhoria “...e procuro em observações posteriores sinais da influência dessa intervenção” (Orientador cooperante A) “... nos ajuda a melhorar vários aspetos pertinentes na preparação das aulas para que possam ser produtivas e cumpram os requisitos do ensino-aprendizagem.” (Estagiário B) “...estou aberta a todas as sugestões, desde que sejam benéficas para os alunos.”

C - Perspetivas sobre supervisão Pedagógica
C.1.2 – Significado de supervisão
Melhoria “procurando influenciá-la (a realidade), no sentido da melhoria” (Orientador cooperante A);

“supervisionando para progredir e evoluir.” (Orientador cooperante B);
“permitem melhorar o desempenho” (Estagiário A);

Reflexividade

“visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes...” (Coordenador de Departamento)

Desenvolvimento Profissional

“ou seja, cria as condições pessoais favoráveis ao desenvolvimento profissional.” (Coordenador de Departamento)

Trabalho colaborativo

“Interajuda e cooperação. Ambas são inerentes à função, não se consegue trabalhar senão nesta base”(Orientador cooperante B);

Experiência profissional

“...mobilizando o saber que se detém, advindo da experiência...”(Orientador cooperante A)

“Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha experiência...” (Estagiário B)

Formação específica

“...mobilizando o saber que se detém (...) do conhecimento e do estudo...”(Orientador cooperante A)

“...Alguém que tenha formação superior ao supervisionado” (Estagiário C)

“Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha (...)formação na área para que possa exercer as suas funções de forma correta.” (Estagiário B)

Orientação

“Orientação e críticas construtivas...”(Estagiário A);

“A supervisão implica coordenar, motivar e orientar um grupo de pessoas, uma equipa...”(Estagiário B)

Qualidades do supervisor

“características humanas valorizadas, sobretudo relação com os alunos” (estagiário C)

“e exigirá outros atributos: bom ouvinte e observador, assertivo, proativo, respeitador das diferenças e, essencialmente, mediador.” (Coordenador de Departamento)

“o coordenador deve estar atento aos aspetos menos positivos da prática letiva ou às inibições do docente e intervir de forma sensata e discreta, ajudando-o a ultrapassar eventuais dificuldades, apresentando sugestões, partilhando estratégias e materiais, exemplificando em contexto de aula...”(Coordenador de Departamento).

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1.3 – Pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, no âmbito da formação inicial

Iniciação à prática profissional

“É importante, sobretudo quando se toma contacto pela primeira vez com a profissão.” (Estagiário A);

“Creio que é pertinente existir essa supervisão, pelo menos para os alunos que estão a terminar o seu curso e nunca tiveram um contacto real com alunos, sala de aula e a própria escola.” (Estagiário B);

“É muito importante, porque estamos a iniciar a profissão, não há formação em contexto de trabalho, embora haja conhecimentos académicos, não é a mesma coisa que estar numa sala com alunos.” (Estagiário C);

“Os estagiários já tinham tido formação inicial no seguimento do fim da licenciatura, portanto o estágio foi durante o mestrado. foi pertinente porque é uma área em constante evolução por isso partilhar conhecimentos com os outros permite uma aprendizagem constante.” (Orientador cooperante B)

Desenvolvimento de competências

“a supervisão em atividades de estágio proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho profissional” (Coordenador de Departamento)

-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1.2 – Pertinência do conceito de supervisão enquanto objeto de estudo relativamente a funções pedagógicas

Iniciação à prática profissional

“É importante, sobretudo quando se toma contacto pela primeira vez com a profissão.” (Estagiário A);

“Creio que é pertinente existir essa supervisão, pelo menos para os alunos que estão a terminar o seu curso e nunca tiveram um contacto real com alunos, sala de aula e a própria escola.” (Estagiário B);

“É muito importante, porque estamos a iniciar a profissão, não há formação em contexto de trabalho, embora haja conhecimentos académicos, não é a mesma coisa que estar numa sala com alunos.” (Estagiário C);

“Os estagiários já tinham tido formação inicial no seguimento do fim da licenciatura, portanto o estágio foi durante o mestrado. foi pertinente porque é uma área em constante evolução por isso partilhar conhecimentos com os outros permite uma aprendizagem constante.” (Orientador cooperante B)

Desenvolvimento de competências

“a supervisão em atividades de estágio proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho profissional” (Coordenador de Departamento).

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1.2 – Assunção da supervisão como estatuto profissional

Supervisão interpares

“Esta vertente fundamental, mais próxima dos docentes, passa pela: participação livre, ausência de avaliação de pares, partilha e apoio na realização das tarefas e atividades. Se exercida por “agentes externos”, muito provavelmente, desenvolveria anticorpos e desconfianças que só iriam dificultar as práticas de trabalho colaborativo, fechando o professor sobre si próprio e sobre a sua prática letiva.” (Coordenador de Departamento)

Contextualizada na sala de aula

“Não, porque como profissão sai do contexto escolar, passa a ser só gabinete, fogem ao contexto de sala de aula.” (Estagiário C);

Experiência profissional

“Não, porque impediria de dar aulas e a supervisão dá experiência profissional.” (Orientador Cooperante A)

Supervisor como mediador

“Ele funciona como um mediador na interação dos docentes e a sua experiência, num processo colaborativo, é impulsionadora do aperfeiçoamento da prática letiva” (Coordenador de Departamento)

Necessidade de uma especialização

“De qualquer das formas, cada vez faz mais sentido um corpo especializado de especialistas de ensino...” (Orientador científico do ensino superior)

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1.3 – Aplicação, na prática, do conceito de supervisão assumido

Desenvolvimento profissional

“os professores são aprendentes ao longo de todo o ciclo de vida profissional; os docentes são responsáveis pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática letiva” (Coordenador de Departamento);

“o supervisor coordena, motiva, orienta o grupo de estagiários, para que possa crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.” (Estagiário B)

Trabalho colaborativo

“cada equipa assume uma metodologia de trabalho em que explicita as suas necessidades e partilha as suas boas práticas” (Coordenador de Departamento)

“Considerando que as pessoas aprendem muito melhor e sentem-se mais motivadas na interação com os outros, o coordenador de departamento deve atuar como um “coach” dos seus pares (Coordenador de Departamento)

“em colaboração com os colegas, com os pares” (orientador cooperante A)

“Todos os dias, com todas as estratégias inerentes a uma sala de aula e partilhadas com os estagiários.” (Orientador cooperante B)

“...colaboração entre supervisor e estagiário teria os efeitos desejados de troca de experiências e partilha mútua de ideias.” (Estagiário A)

Reflexividade

“ cada docente desenvolve uma atitude autorreflexiva sobre a sua ação pedagógica”.

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1.4 – Satisfação com as experiências de supervisão

Razões da satisfação com a experiência:

Objetivos atingidos

“... por reconhecer que a minha intervenção, discreta e assertiva, atingiu os seus objetivos “ (Coordenador de Departamento)

Desenvolvimento profissional

“... me fez realmente aprender e crescer enquanto profissional” (Estagiário B)

Inovação Pedagógica

“Prefiro destacar o meu contributo para o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação em contexto de prática letiva.” (Coordenador de Departamento)

C-Perspetivas sobre supervisão Pedagógica

C.1. – Aspetos a alterar

Comunicação

“*Maior comunicação* com a instituição que coloca o estagiário e com o orientador da universidade.” (orientador cooperante B)

“mais tempo para discutir as diferentes vertentes da profissão.” (Estagiário A)

Anexo 7 - Práticas de supervisão pedagógica dos entrevistados

D - Práticas de supervisão pedagógica dos entrevistados
D1 – Práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas na orientação de estágios
<p>Apoio</p> <p>“Integro e apoio os docentes menos experientes” (Coordenador de Departamento)</p> <p>Coordenação:</p> <p>a) Atividades de planificação</p> <p>“coordeno atividades de planificação” (Coordenador de Departamento)</p> <p>b) Trabalho colaborativo</p> <p>“coordeno atividades (...) de partilha.” (Coordenador de Departamento)</p> <p>C) Reflexividade</p> <p>“proporciono momentos de reflexão” (Coordenador de Departamento)</p> <p>Observação de aulas</p> <p>“Pelo que já disse antes, observo aulas,” (Orientador cooperante A)</p> <p>Avaliação</p> <p>“É óbvio que temos noção que estamos a ser avaliados” (Estagiário B)</p> <p>“Além disso, sabemos que essa avaliação irá continuar a posteriori com a explanação dos materiais usados na prática letiva no Relatório Final de Mestrado.” (Estagiário B)</p> <p>“Todos estamos a ser avaliados” (Orientador cooperante A)</p> <p>“Ao longo do estágio tive que respeitar e seguir as orientações dadas pelas orientadoras” (Estagiário A)</p> <p>Iniciação à prática profissional</p> <p>“Quando saímos da universidade temos a teoria, falta-nos a parte de sala de aula: cativar os alunos, sobretudo, e a supervisora pode dar sugestões” (Estagiário C)</p>

ANEXOS ao EIXO 1 - Supervisão na formação de professores

Componente – «formação contínua de professores»

Anexo 1 - GRELHA NORTEADORA DO ESTUDO SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Designação do Centro:.....

DIMENSÕES	CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
Sócio-geográfica	génese	
	situação no espaço	
	data de início	
	suportes (ou vínculos)	
	população abrangida	
	formação obtida (por área de formação e total, com indicação do tempo de formação)	
	formadores em bolsa (por área de formação e total, com indicação do tempo de formação)	
Design	princípios orientadores	
	linhas de formação	
	objetivos de formação	
	estratégias de formação	
	métodos, ambientes, contextos e cenários da formação	
	planos de formação	
	cursos em oferta	
	cursos em procura	

Organização	direção	
	estrutura	
	duração dos cursos	
	certificação dos cursos	
	regulação	
	supervisão	
	avaliação	

Anexo 2 – Guião da caracterização dos centros de formação de professores

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO
 - 1.1. ENUNCIÇÃO DO PROJETO, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO
2. METODOLOGIA
 - 2.1. FONTES E PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO:
 - 2.2. INDICADORES DE REFERÊNCIA

PARTE II - CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

1. DIMENSÃO SOCIOGEOGRÁFICA
 - 1.1. GÉNESE
 - 1.2. ESPAÇO
 - 1.3. SUPORTES OU VÍNCULOS
 - 1.4. POPULAÇÃO
2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
 - 2.1. ESTRUTURA
 - 2.1.1. DIREÇÃO
 - 2.1.2. APOIO ADMINISTRATIVO
 - 2.2. RECURSOS
 - 2.2.1. FORMAÇÃO REALIZADA
 - 2.2.2. FORMADORES EM BOLSA
3. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO
 - 3.1. PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO
 - 3.1.1. ENQUADRAMENTO
 - 3.1.2. DIAGNÓSTICO
 - 3.1.3. MISSÃO, VISÃO, VALORES
 - 3.2. CURSOS
 - 3.2.1. TIPO DE OFERTA FORMATIVA
 - 3.2.2. DURAÇÃO
 - 3.2.3. CERTIFICAÇÃO
 - 3.2.4. SUPERVISÃO: PROCESSOS, REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

PARTE III – INTERVENÇÃO DAS ESCOLAS ASSOCIADAS

1. PAPEL DAS ESCOLAS ASSOCIADAS
 - 1.1. MOMENTOS E MODOS DE INTERVENÇÃO

1.2. FORMAÇÃO OBTIDA

Anexo 3 – Guião entrevista a diretores dos centros de formação

Projeto Supervisão: Modelos e Processos

Entrevista ao coordenador do centro

(Notas para o entrevistador) Objetivos da entrevista ao diretor do centro:

6. Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional, o coordenador do centro;
7. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo, o coordenador do centro de formação no que concerne à supervisão pedagógica;
8. Conhecer as perspetivas do coordenador sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica num centro de formação;
9. Caracterizar propostas de formação de professores que incidam sobre conteúdos relacionados com a supervisão;
10. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas pelo centro sobre o trabalho dos formadores;
11. Caracterizar práticas de supervisão da prática letiva de docentes (formandos) que façam formação no centro.

Esta entrevista surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos centros de formação de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Blocos	Objetivos	Itens
	Legitimar a entrevista.	- Agradecer a disponibilidade. - Recordar o objetivo do estudo e a sua importância (ver Notas para o entrevistador).

<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Motivar o entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a colaboração do entrevistado, referindo que o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo. - Pedir autorização para utilizar o gravador. - Explicar o procedimento. - Perguntar se o entrevistado deseja fazer alguma pergunta /apresentar alguma dúvida.
<p>B. Caracterização do coordenador do centro</p>	<p>B. 1 - Caracterizar, do ponto de vista sociodemográfico e profissional o coordenador do centro</p> <p>B. 2. Caracterizar, do ponto de vista da experiência e percurso formativo o coordenador do centro de formação no que concerne à supervisão pedagógica</p>	<p>Preencher com o entrevistado a grelha de caracterização sociodemográfica e profissional.</p> <p>B.2.1. Há quantos anos exerce funções relacionadas com centros de formação docente?</p> <p>B.2.2. a) Que funções tem desempenhado? b) Durante quantos anos exerceu cada uma dessas funções?</p> <p>B.2.3. a) Tem utilizado práticas de supervisão pedagógica ao longo do exercício dessas funções? b) Exemplifique, por favor.</p>
<p>C. Perspetivas sobre supervisão pedagógica</p>	<p>C.1. Conhecer as perspetivas do coordenador sobre o conceito e a aplicação da supervisão pedagógica num centro de formação</p>	<p>C.1.1. Considera que, enquanto diretor de um centro de formação de professores, exerce funções de supervisão?</p> <p>a) (se sim) Em que medida? Em relação a quem? Como descreve essa supervisão? b) (se não) Explique um pouco melhor.</p> <p>C.1.2. a) Qual é a sua opinião sobre a pertinência do conceito de supervisão pedagógica na atividade de um centro de formação docente?</p>

		<p>b) Trata-se de um conceito pertinente enquanto objeto de estudo relativamente a formadores, e a formandos?</p> <p>C.1.3. A seu ver, de que formas se pode aplicar, na prática, o conceito de supervisão pedagógica na atividade dos centros de formação?</p> <p>C.1.4. Está satisfeito com as experiências de supervisão em que tem estado envolvido? Existe algum aspeto que gostaria de ver alterado? Se sim, qual?</p>
D. Formação de professores no domínio da supervisão	D. 1. Caracterizar propostas de formação de professores que incidam sobre conteúdos relacionados com a supervisão	<p>D.1.1. a) No centro de formação que coordena têm sido propostas ações de formação de professores relacionadas com o tema da supervisão?</p> <p>b) Pode particularizar?</p> <p>c) (Em caso afirmativo) Porque surgiram essas ofertas específicas? Foi identificada como necessidade pelas escolas? Decorreu de indicação da tutela?</p> <p>Que perfis académicos e profissionais têm os formadores dessas ações em concreto?</p> <p>D.1.2. a) Perspetiva, para o futuro, outras ofertas nesta área?</p> <p>b) Porquê/porque não? c) Em que temáticas específicas?</p>
E. Práticas de supervisão pedagógica de formadores em contextos de formação contínua de professores	E. 1. Descrever práticas de supervisão pedagógica operacionalizadas pelo centro sobre o trabalho dos formadores.	<p>E.1.1. a) Neste centro de formação, o trabalho dos formadores é alvo de algum tipo de supervisão?</p> <p>b) Se sim, por parte de quem? c) De que forma?</p>
F. Práticas de supervisão da prática letiva de formandos do centro	F. 1. Caracterizar práticas de supervisão da prática letiva de docentes (formandos)	<p>F.1.1. a) Em algum caso, os formadores desempenharam funções de supervisão dos professores em cuja formação participaram?</p> <p>b) Em que medida? De que forma?</p>

	que façam formação no centro	<p>c) Essa supervisão pressupõe, de algum modo, a relação com as escolas de origem? Como se estabelece?</p> <p>F.1.2. a) Os professores que recebem formação no centro aprofundam ou estabelecem práticas de supervisão com o apoio do centro?</p> <p>b) Em que medida?/De que modos?</p>
G. Finalização da entrevista	<p>G.1. Dar ao entrevistado a possibilidade de acrescentar informação.</p> <p>G. 2 Agradecer a disponibilidade.</p>	<p>G.1.1. Há algum aspeto que deseje clarificar ou acrescentar?</p> <p>G.2.1.Agradecer a disponibilidade</p>

Grelha de caracterização sociodemográfica (Diretor)

Idade	
Sexo	
Número de anos do desempenho da função (Diretor do centro)	
Função anterior	
Número de anos de serviço	
Grupo de recrutamento	
Grau académico mais elevado	
Área científica do grau mais elevado	
Formação específica na área da supervisão	

Anexo 4 – Questionários a formadores e a formandos

Questionário a Formadores

Este questionário surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos centros de formação de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Parte I: Características Sociodemográficas

1. Sexo (Por favor, assinale com um X a resposta que se aplique a si):

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

2. Idade :

<input type="text"/>	Anos
----------------------	------

3. Grau Académico (Por favor indique com um X o grau académico mais elevado que atingiu):

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Qual?

4. Área de formação Inicial:

<input type="text"/>

5. Há quantos anos desempenha funções como formador?

	Anos
--	------

6. Em que área(s) ministra formação:

--

Parte II: Experiência e Formação Profissional na área da supervisão

7. Possui formação contínua relacionada com a supervisão?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, qual/quais?

--

8. Tem experiência como supervisor?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

8.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique os contextos.

--

9. Alguma vez foi alvo de supervisão?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se respondeu sim à questão anterior,

9.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique os contextos em que ocorreu essa supervisão.

--

9.2. Indique a figura do supervisor (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Diretor do centro de formação	
Diretor de escola / agrupamento de escolas	
Orientador de estágio (Escola)	
Supervisor de estágio (Universidade)	
Formador	
Avaliador do desempenho docente	
Coordenador de departamento	
Responsável por grupo disciplinar	
Outro(s) colega(s)	Por favor, concretize:
Outro(s)	Qual/Quais?

Parte III: Conceito de Supervisão

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor posicione-se quanto às seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão:

10. A supervisão:	1	2	3	4	5
1. Requer um processo de avaliação					
2. Requer a aplicação de um modelo previamente definido.					
3. Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.					
4. Implica uma relação formal, seguindo critérios pré-estabelecidos.					

5. Implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo.					
6. Pode acontecer de modo informal.					
7. Requer um processo de acompanhamento.					
8. Pode ocorrer numa relação diádica entre supervisor e supervisionado.					
9. Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores.					
10. Pode ocorrer de forma grupal.					
11. É prática no âmbito da formação contínua de professores.					
12. Pode abranger a escola como um todo.					
13. Requer um processo de orientação.					
14. Pode acontecer entre colegas/pares.					
15. Contribui para a formação contínua dos professores.					
16. É prática no âmbito da formação inicial de professores.					
17. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual.					
18. Requer um processo de liderança.					
19. Requer a observação da prática letiva em sala de aula.					
20. Contribui para melhoria da organização escolar.					
21. Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.					
22. Contribui para o desenvolvimento profissional docente.					
23. Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado.					

Parte IV: Perspetivas sobre a supervisão das suas práticas enquanto formador

11. Alguma vez as suas práticas enquanto formador de professores foram supervisionadas?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se respondeu sim à questão anterior,

11.1. Indique a figura do supervisor (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Diretor do centro de formação		
Outro coordenador		
Colega		
Outro(s)		Qual/Quais?

11.2. Diga em que consistiu essa supervisão. (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação		
Aferição de critérios de avaliação		
Reflexão sobre as práticas desenvolvidas		
Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão		
Troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades		
Análise de estratégias a empregar na formação		
Observação de formação em sala de aula		
Outro(s)		Qual/Quais?

Parte V: Perspetivas sobre práticas de supervisão da atividade letiva dos formandos

12. Alguma vez, enquanto formador, supervisionou a prática letiva dos seus formandos?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

12.1. Em que consistiu essa supervisão? (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	
Aferição de critérios de avaliação	
Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	
Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão	
Troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades	
Análise de estratégias a empregar na formação	
Observação de formação em sala de aula	
Outro(s)	Qual/Quais?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Questionário a Formandos

Este questionário surge no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica (Portugal) que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação, da responsabilidade de uma equipa de investigadores com a coordenação da Professora Doutora Maria Ivone Gaspar. Este projeto centra-se na supervisão do ensino, visando a análise de alguns modelos e o conhecimento de alguns processos, nomeadamente no contexto dos centros de formação de professores, de modo a produzir conhecimento assente em evidência científica na área da supervisão pedagógica e a conhecer e desenvolver a *praxis* de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

Todo o trabalho inerente à investigação respeitará os princípios éticos e a confidencialidade e, sempre que pertinente, implicará a anonimização dos dados.

Parte I: Características Sociodemográficas

10. Sexo (Por favor, assinale com um X a resposta que se aplique a si):

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

11. Idade:

<input type="text"/>	Anos
----------------------	------

12. Grau Académico (Por favor indique com um X o grau académico mais elevado que atingiu):

Bacharelato	<input type="checkbox"/>	
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	
Mestrado	<input type="checkbox"/>	
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/>	Qual?

13. Área de formação Inicial:

<input type="text"/>

14. Há quantos anos desempenha funções como professor?

<input type="text"/>	Anos
----------------------	------

15. Qual o nível/ciclo de educação e ensino que leciona atualmente? (Por favor, indique com um X todos os que se apliquem):

Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	<input type="checkbox"/>
2.º CEB	<input type="checkbox"/>
3.º CEB	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>

Outro		Qual?
-------	--	-------

16. Quais os cargos que desempenha atualmente? (Por favor, identifique com um X todos os que se aplicarem):

Diretor(a)		
SubDiretor(a)/Adjunto(a)		
Coordenador(a) de Departamento		
Coordenador(a) de Estabelecimento		
Diretor(a) de Turma		
Outro		Qual?

17. No último ano letivo, que ações de formação contínua de professores frequentou?

--

Parte II: Experiência e Formação Profissional na área da supervisão

18. Enquanto formando, teve experiência de supervisão?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se respondeu sim, à questão anterior,

18.1. Indique em que curso(s)/ação(ões) de formação

--

18.2. Em que consistiu essa supervisão? (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem):

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	
Aferição de critérios de avaliação	
Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	
Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão	

Troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades		
Análise de estratégias a empregar na formação		
Observação de prática letiva em sala de aula		
Outro(s)		Qual/Quais?

19. Alguma vez a sua prática docente foi supervisionada?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Se respondeu sim à questão anterior,

10.1. Indique quem fez essa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Diretor do centro de formação		
Diretor de escola /agrupamento de escolas		
Orientador de estágio (Escola)		
Supervisor de estágio (Universidade)		
Formador		
Avaliador do desempenho docente		
Coordenador de departamento		
Responsável por grupo disciplinar		
outro(s) colega(s)		

Outro(s)		Qual/Quais?

10.2. Indique a natureza dessa supervisão (Por favor, assinale todas as opções que se apliquem)

Aplicação de grelhas de planificação/avaliação	
Aferição de critérios de avaliação	
Reflexão sobre as práticas desenvolvidas	
Esclarecimento de dúvidas sobre a profissão	
Troca de impressões sobre os formandos e as suas necessidades	
Análise de estratégias a empregar na formação	
Observação de prática letiva em sala de aula	
Outro(s)	Qual/Quais?

Parte III: Perspetivas sobre o Conceito de Supervisão

Considerando uma escala que vai de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), por favor posicione-se quanto às seguintes afirmações sobre o conceito de supervisão:

11. A supervisão:	1	2	3	4	5
24. Requer um processo de avaliação.					
25. Requer a aplicação de um modelo previamente definido.					

26. Contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores.					
27. Implica uma relação formal, seguindo critérios pré-estabelecidos.					
28. Implica a relação entre as componentes formal e não formal do currículo.					
29. Pode acontecer de modo informal.					
30. Requer um processo de acompanhamento.					
31. Pode ocorrer de forma individual.					
32. Contribui para a melhoria das relações profissionais entre professores.					
33. Pode ocorrer de forma grupal.					
34. É prática no âmbito da formação contínua de professores.					
35. Pode abranger a escola como um todo.					
36. Requer um processo de orientação.					
37. Pode acontecer entre colegas/pares.					
38. Contribui para a formação contínua dos professores.					
39. É prática no âmbito da formação inicial de professores.					
40. Pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual.					
41. Requer um processo de liderança.					
42. Requer a observação da prática letiva em sala de aula.					
43. Contribui para melhoria da organização escolar.					
44. Requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.					
45. Contribui para o desenvolvimento profissional docente.					
46. Requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado.					

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXOS ao EIXO 2 - Supervisão no ensino não formal

Anexo 1 - Questionários aos ensinantes participantes no estudo

Reportam-se as questões e resultados que foram objeto de análise em três questionários aplicados aos professores visitantes e formadores de um espaço de educação não formal – a Quinta do Arrife – participantes em visitas de estudo temáticas.

O questionário 1 foi aplicado na semana anterior à visita de estudo, reportando crenças, conceções e expectativas dos participantes. O questionário 2 foi respondido no dia seguinte à visita de estudo, reportando as suas observações e experiências de natureza pedagógica. O questionário 3 foi respondido duas semanas após a visita de estudo, reportando a reflexão das experiências em contexto formal, bem como expectativas organizacionais e pedagógicas para próximas visitas.

Atendendo ao baixo número de respondentes mencionado no relatório do eixo 2, sobretudo no questionário 3, optámos pela análise exclusiva de questões com abordagem similar ou complementar, respondidas, simultaneamente, por professores e formadores. Seleccionámos, assim, três grupos de questões:

A. Conceções e perceções dos ensinantes acerca das visitas de estudo

Neste grupo, analisam-se resultados de um conjunto de 23 itens, com aplicação simultânea nos questionários 1 e 2, de formadores e professores.

B. Caracterização do contexto de aprendizagem observado

Neste grupo, analisam-se resultados de um conjunto de seis questões, com aplicação nos questionários 2 de professores e formadores.

C. Condições organizativas das visitas de estudo

Neste grupo, analisam-se resultados de um conjunto de 20 itens, com aplicação nos questionários 3 de professores e formadores.

A. Conceções e perceções dos ensinantes acerca das visitas de estudo

Apresentam-se e analisam-se, de forma contrastante, duas questões desenvolvidas em itens, com afirmações, similares ou complementares, apresentadas nos questionários 1 (Q1) e 2 (Q2) de formadores (Q1F e Q2F) e professores (Q1P e Q2P). Nestas questões, avalia-se a concordância de professores e formadores com afirmações efetuadas em 23 itens, sendo que, apenas 11 desses itens permitiram a comparação direta nos dois questionários (Q1 e Q2).

A primeira questão, apresentada no questionário 1 de professores e formadores, procura conhecer a concordância dos respondentes com algumas afirmações relacionadas com conceções pedagógicas da visita de estudo, formulando-se, com desdobramento em 18 itens, da seguinte forma:

- *“Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: Nas visitas de estudo dinamizadas por entidades não escolares...”*

- (1) *“... os conteúdos de natureza científica são indispensáveis.”*
- (2) *“... a experiência prática deve ser preponderante.”*
- (3) *“... a aquisição e aplicação de conceitos são imprescindíveis.”*
- (4) *“... as experiências devem contribuir para a resolução de problemas sociais e ambientais.”*
- (5) *“... os ambientes e atividades estimulantes são fundamentais.”*
- (6) *“... na experiência prática devem preponderar fins lúdicos.”*
- (7) *“... os professores visitantes devem assumir, sobretudo, a posição de aprendentes.”*
- (8) *“...os professores visitantes devem enquadrar conceptualmente as experiências práticas.”*
- (9) *“... os formadores devem desempenhar um papel pedagógico similar ao dos professores.”*
- (10) *“... os formadores devem basear o ensino experiencial nos programas formais de ensino.”*
- (11) *“... professores e formadores devem cooperar no ensino prático dos alunos.”*
- (12) *“...professores e formadores devem contribuir, igualmente, para a motivação dos alunos.”*
- (13) *“... os educandos devem aplicar os conhecimentos que já têm sobre as temáticas.”*
- (14) *“... os educandos devem realizar as tarefas pedagógicas solicitadas de forma correta.”*
- (15) *“... os educandos devem encontrar espaço para desenvolver a criatividade.”*
- (16) *“... os educandos devem partilhar experiências adquiridas noutros contextos.”*
- (17) *“... os educandos devem entreajudar-se no desenvolvimento de tarefas pedagógicas.”*
- (18) *“... os grupos visitantes devem poder explorar os recursos didáticos à sua disposição.”*

A segunda questão, apresentada no questionário 2 de professores e formadores, procura conhecer a concordância dos respondentes com afirmações similares às da questão anterior, colocadas sob a perspetiva da sua observação nas visitas de estudo em que participaram, formulando-se, com extensão em 16 itens, na seguinte forma:

- *“Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: “Na visita de estudo realizada...”*

- (1) *“...foram abordados conteúdos de natureza científica.”*
- (2) *“...foi realizada a aplicação prática de conceitos.”*

- (3) *"... preponderou a experiência prática."*
- (4) *"... as experiências realizadas refletiram problemas sociais e ambientais associados."*
- (5) *"... preponderaram ambientes e atividades estimulantes."*
- (6) *"... preponderou a natureza lúdica das experiências."*
- (7) *"... foi observada uma boa organização das atividades."*
- (8) *"... foi observada uma boa gestão do tempo."*
- (9) *"... foi revelada, pelos formadores, capacidade de motivação dos educandos."*
- (10) *"... foi revelada, pelos professores, capacidade de motivação dos educandos."*
- (11) *"... observou-se a participação ativa dos educandos."*
- (12) *"... a maioria dos educandos aplicou conhecimentos que já tinha das temáticas abordadas."*
- (13) *"... a maioria dos educandos realizou, de forma correta, as tarefas pedagógicas solicitadas."*
- (14) *"... a maioria dos educandos compartilhou experiências adquiridas noutros contextos."*
- (15) *"... a maioria dos educandos conseguiu desenvolver a sua criatividade."*
- (16) *"... os grupos visitantes puderam explorar os recursos didáticos à sua disposição."*

As questões possibilitaram resposta alternativa (por escolha múltipla), em escala nominal Likert de cinco níveis de concordância – (1) discordo plenamente; (2) discordo ligeiramente; (3) não concordo, nem discordo; (4) concordo ligeiramente e (5) concordo plenamente.

Responderam ao questionário 1, 22 professores visitantes e oito formadores e ao questionário 2, 19 professores visitantes e oito formadores que distribuídos em oito visitas, perfizeram 32 respostas.

Para efeitos de comparação de resultados nos dois grupos de ensinantes, para além das frequências de resposta em cada nível de concordância, utilizou-se igualmente a taxa de concordância, expressa em percentagem, dada pela proporção dos níveis "4" e "5" no total das respostas, excluindo-se, assim, as respostas no valor central, para um grau de segurança mais elevado na análise, atendendo ao baixo número de respondentes.

A análise comparada sobre o que os dois grupos de ensinantes valorizam no contexto pedagógico de uma visita de estudo e sobre o que observaram, em concreto, nas visitas em que participaram, consistirá, sobretudo, na identificação de pontos de divergência e convergência entre esses grupos nos dois questionários. Procurando identificar-se, sempre que possível, ligações plausíveis entre os resultados obtidos em itens com sentido complementar.

Organizam-se os itens em três dimensões: (1) conceções pedagógicas relacionadas com as práticas de visita de estudo; (2) contexto pedagógico – ensinantes e (3) contexto pedagógico – educandos.

1. Concepções pedagógicas relacionadas com as práticas de visita de estudo

Reportam-se os resultados de seis itens relacionados com as concepções pedagógicas de formadores e professores visitantes acerca da prática e da práxis de visitas de estudo, todos com aplicação nos questionários 1 e 2.

a. Conteúdos de natureza científica

Q1. (1) “... os conteúdos de natureza científica são indispensáveis.”

Q2. (1) “... foram abordados conteúdos de natureza científica.”

Tabela 1 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 1 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores			1	4	3	88%
	Professores	1		4	9	8	77%
Q2	Formadores		5	10	11	6	53%
	Professores			3	6	10	84%

A maioria dos formadores (88%, n=8) e dos professores (77%, n=22) valorizou os conteúdos de natureza científica em contextos de visita de estudo. Contudo, na sua observação das experiências desenvolvidas nas visitas, as taxas de concordância divergiram (53% das respostas de formadores, n=32 e 84% dos professores, n=19), revelando que os professores reconheceram mais a comunicação de conteúdos de natureza científica, do que os formadores. Resultados que poderão traduzir diferentes expectativas e diferentes conclusões retiradas a partir do seu (im)cumprimento.

b. Aprendizagem experiencial

Q1. (2) “... a aprendizagem experiencial deve ser preponderante.”

Q2. (2) “... preponderou a aprendizagem experiencial.”

Tabela 2 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 2 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores					8	100%
	Professores				8	14	100%
Q2	Formadores		1	4	12	15	84%
	Professores			1	5	13	95%

Formadores e professores valorizaram absolutamente a aprendizagem experiencial em visitas de estudo (todos os formadores e 14 em 22 professores, concordaram plenamente),

verificando, também, a sua ocorrência, nas visitas em que participaram (84% dos formadores e 95% dos professores). Resultado que corrobora a relevância e pertinência da visita de estudo, enquanto estratégia pedagógica de natureza prática e experiencial, mas que não parece suscitar uma interpretação relevante no campo da supervisão do ensino não formal.

c. Aplicação prática de conceitos

Q.1. (3) “... a aquisição e aplicação de conceitos são imprescindíveis.”

Q.2. (3) “... foi realizada a aplicação prática de conceitos.”

Tabela 3 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 3 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				3	5	100%
	Professores			4	8	10	82%
Q2	Formadores		2	5	13	12	78%
	Professores			2	7	10	89%

Os dois grupos de profissionais concordam com a necessidade de aquisição e aplicação prática de conceitos (100% dos formadores e 82% dos professores). A aplicação de conceitos observada foi menos consensual, com percepção mais efetiva no grupo de professores, reforçando a análise efetuada em a. (1) acerca das expectativas diferenciadas nos dois grupos de respondentes.

d. Reflexão de problemas sociais e ambientais

Q1. (4) “... as experiências devem contribuir para a resolução de problemas sociais e ambientais.”

Q2. (4) “... as experiências realizadas refletiram problemas sociais e ambientais associados.”

Tabela 4 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 4 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				3	5	100%
	Professores			1	10	11	95%
Q2	Formadores	2	2	19	6	3	28%
	Professores		1	5	9	4	68%

No que respeita à reflexão de problemas sociais e ambientais nas experiências práticas desenvolvidas, concordando, todos os formadores (100%) e a larga maioria dos professores (95%, 21 em 22 respondentes), com a sua pertinência em visita de estudo, discordaram de forma

muito significativa com a sua ocorrência nas mesmas (28% das respostas de formadores, n=32 e 68% dos professores, n=19). Considera-se, nestes resultados, uma abordagem curricular (não formal) pouco focada nesta tipologia de conteúdos.

e. Ambientes e atividades estimulantes

Q1. (5) “... os ambientes e atividades estimulantes são fundamentais.”

Q2. (5) “... preponderaram ambientes e atividades estimulantes.”

Tabela 5 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 5 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores					8	100%
	Professores				5	17	100%
Q2	Formadores		1	4	18	9	84%
	Professores			2	1	16	89%

A concordância com a necessidade de ambientes e atividades estimulantes em visitas de estudo foi generalizada, quer nas expectativas dos ensinantes, quer na sua observação dos contextos de visita de estudo em que participaram, ainda assim, com concordância mais elevada no grupo de professores, no que respeita à sua observação em visitas de estudo. Resultados que não parecem suscitar uma interpretação relevante no campo da supervisão do ensino não formal.

f. Natureza lúdica das experiências práticas

Q1. (6) “... na experiência prática devem preponderar fins lúdicos.”

Q2. (6) “... preponderou a natureza lúdica das experiências.”

Tabela 6 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 6 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores		3		3	2	63%
	Professores			4	8	10	82%
Q2	Formadores		2	18	10	2	38%
	Professores			2	5	12	89%

Nestes itens verifica-se uma divergência notável de opiniões entre os participantes. Os formadores (63%) valorizam menos que os professores (82%) a natureza lúdica das experiências, possivelmente, por referência ao contexto formal em que as visitas de estudo devem emergir e

que as legitima. Na observação dos contextos, 89% dos professores consideraram preponderar a natureza lúdica nas experiências (12 em 19 concordaram plenamente), ao contrário dos formadores (com apenas 38% de concordância). O interesse destes resultados reside na visão dos professores, que valorizaram e reconheceram a natureza lúdica das experiências, possivelmente, pelo contraste com o contexto formal de ensino e aprendizagem.

2. Contexto pedagógico – ensinantes



Reportam-se os resultados de 10 itens relacionados com o desempenho pedagógico de formadores e professores visitantes, seis com aplicação exclusiva nos questionários 1 e quatro nos questionários 2.

g. Professores visitantes como aprendentes

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (7) “... os professores visitantes devem assumir, sobretudo, a posição de aprendentes.”

Tabela 7 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 7 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores		3	2	3		38% 
	Professores		5	6	7	4	50% 



A afirmação de que os professores, em contextos de visita de estudo, deverão assumir, predominantemente, o papel de aprendentes, não gerou taxas de concordância significativas nos dois grupos de respondentes (formadores: 38%, n=8 e professores: 50%, n=22). Ainda assim, pode-se perceber que os professores concordam mais com essa ideia do que os formadores. Admite-se que esta divergência, situada no campo da percepção de competências, possa, de alguma forma, condicionar a relação pedagógica entre estes participantes. Trata-se de uma conceção muito difusa, confirmada na nossa observação das práticas de visita de estudo.

h. Enquadramento conceptual de experiências práticas pelos professores

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (8) “... os professores visitantes devem enquadrar conceptualmente as experiências práticas.”

Tabela 8 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 8 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				3	5	100% 
	Professores			3	8	11	86% 


A afirmação de que os professores, em contextos de visita de estudo, deverão cooperar, de alguma forma, no enquadramento conceptual de experiências práticas, obteve um padrão de respostas relativamente concordante nos grupos de formadores (100%) e professores (86%). Resultados que corroboram, pela positiva, os obtidos nos itens g. (7), quanto à complementaridade de funções ensinantes, em visitas de estudo.

i. Similaridade das funções pedagógicas de formadores e professores

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (9) “... os formadores devem desempenhar um papel pedagógico similar ao dos professores.”

Tabela 9 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 9 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores		1	3	3	1	50% 
	Professores	1		3	6	12	82% 


A afirmação de que professores e formadores deverão assumir, em visitas de estudo, um papel pedagógico similar, encontrou maior concordância no grupo de professores (82%, n=22), do que no grupo de formadores (50%, n=8), em que metade dos elementos discordaram, ou não tomaram posição clara. Trata-se de um resultado particularmente interessante, em complementaridade com os itens g. (7) e h. (8), no que respeita ao conteúdo funcional atribuído pelos formadores aos professores e que parece sugerir um papel co-ensinante para o professor, embora sob liderança do formador, em contextos práticos. Coloca-se a hipótese, também, de os professores considerarem o seu papel pedagógico num contexto formal mais lato (que se inicia e finaliza na escola), compreendendo, dessa forma, a paridade de funções, numa dimensão mais cooperante do que colaborativa.

j. Projeção do currículo formal no ensino não formal

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (10) “... os formadores devem basear o ensino experiencial nos programas formais de ensino.”

Tabela 10 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 10 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores		1	2	5		63% 
	Professores	1	1	5	8	7	68% 



Professores (63%) e formadores (68%) revelaram uma concordância moderada no que respeita à fundamentação do ensino prático nos programas formais de ensino. Resultados que parecem desvalorizar, de alguma forma, as conexões curriculares em experiências de visita de estudo, mas que podem traduzir a visão diferenciada das funções formativas, mais focada nos conteúdos práticos do que formais, em contraste com as funções de professores.

k. Cooperação entre professores e formadores no ensino prático

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (11) "... *professores e formadores devem cooperar no ensino prático dos alunos.*"

Tabela 11 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 11 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				2	6	100% 
	Professores				8	14	100% 


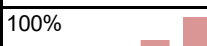
Professores e formadores concordam claramente com a necessidade de cooperação pedagógica em contextos práticos de visita de estudo. Levanta-se, no entanto, a hipótese, de se tratar de uma resposta condicionada, quer pelo discurso associado ao projeto em curso, quer pela valorização de uma boa prática largamente reconhecida no campo organizacional da educação.

l. Cooperação entre professores e formadores para a motivação dos alunos

Este item só figurou nos questionários 1 de professores e formadores.

Q1. (12) "... *professores e formadores devem contribuir, igualmente, para a motivação dos alunos.*"

Tabela 12 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 12 do questionário Q1.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores			1		7	88% 
	Professores				6	16	100% 



Os resultados corroboram os obtidos nos itens k. (11), com concordância elevada nos dois grupos de respondentes, persistindo a mesma hipótese de condicionamento das respostas, por crenças relacionadas com o desempenho pedagógico; pelo que será útil cruzar estes resultados, no plano das expectativas, com os resultados obtidos nos itens 9 e 10 dos questionários 2 de professores e formadores, no plano da motivação dos alunos observada nos contextos de visita.

m. Organização das atividades formativas desenvolvidas

Este item só figurou nos questionários 2 de professores e formadores.

Q2. (7) “... foi observada uma boa organização das atividades.”

Tabela 13 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 7 do questionário Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q2	Formadores			3	19	10	91% 
	Professores				2	17	100% 



Os dois grupos de respondentes consideraram ter observado, em visita de estudo, uma boa organização das atividades formativas desenvolvidas. Os formadores revelaram, contudo, concordância mais moderada, refletindo padrões de exigência relacionados com a organização pedagógica em que se integram como profissionais, sem negligenciar possíveis focos de discordância com a organização e/ou operacionalização pedagógica das atividades formativas, em que estiveram envolvidos no seio da equipa educativa.

n. Gestão do tempo nas atividades formativas desenvolvidas

Este item só figurou nos questionários 2 de professores e formadores.

Q2. (8) “... foi observada uma boa gestão do tempo.”

Tabela 14 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 8 do questionário Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q2	Formadores			3	19	10	91% 
	Professores			1	4	14	95% 

Os participantes consideraram ter observado, em visita de estudo, uma boa gestão do tempo na dinamização das atividades formativas. Numa apreciação que implica o seu próprio desempenho profissional, as respostas menos concordantes dos formadores reforçam a hipótese levantada em m. (7), de que poderão ter assumido, de um modo global, critérios



pedagógicos mais rigorosos e/ou exigentes, para se autoavaliarem e/ou avaliarem o trabalho da sua equipa.

o. Capacidade de motivação dos educandos pelos formadores

Este item só figurou nos questionários 2 de professores e formadores.

Q2. (9) “... foi revelada, pelos formadores, capacidade de motivação dos educandos.”

Tabela 15 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 9 do questionário Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q2	Formadores			1	21	10	97% 
	Professores				3	16	100% 



Verificou-se elevada taxa de concordância quanto à capacidade de motivação dos educandos pelos formadores, nos dois grupos de respondentes, tendo a larga maioria dos professores concordado plenamente com a afirmação (16 em 19 respondentes), sendo que, a maioria dos formadores apenas concordou ligeiramente, pelo que, aparentemente, parecem ter respondido de forma imparcial.

p. Capacidade de motivação dos educandos pelos professores

Este item só figurou nos questionários 2 de professores e formadores.

Q2. (10) “... foi revelada, pelos professores, capacidade de motivação dos educandos.”

Tabela 16 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 10 do questionário Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q2	Formadores	1	1	10	16	4	63% 
	Professores				3	16	100% 

A capacidade de motivação dos educandos pelos professores, foi avaliada por esse grupo, da mesma forma que a motivação pelos formadores, o que parece revelar uma relação pedagógica equilibrada com esses atores. Contudo, os formadores não concordam de forma tão consensual com essa afirmação, pois regista-se um elevado número de respostas no nível central de concordância (10 em 32 respostas). Estes resultados, em conjugação com os obtidos nos itens m. (9), são particularmente interessantes, na medida em que parecem reforçar padrões de desempenho pedagógico mais exigentes nos formadores (talvez oriundos da sua liderança do ensino em visitas de estudo), mas também pela coexistência de distintos ângulos de abordagem das relações pedagógicas.

3. Contexto pedagógico – educandos


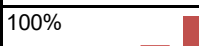
Reportam-se os resultados de sete itens relacionados com o desempenho pedagógico dos alunos visitantes, cinco deles, com aplicação nos questionários 1 e 2 e os restantes, um no questionário 1 e, outro, no questionário 2. A ordem de apresentação dos itens, nesta dimensão, deixa de ser sequencial, pela sua correspondência desfasada nos questionários 1 e 2.

q. Participação ativa dos educandos nas atividades formativas

Este item só figurou nos questionários 2 de professores e formadores.

Q2. (11) "... observou-se a participação ativa dos educandos."

Tabela 17 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 11 do questionário Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q2	Formadores			3	20	9	91% 
	Professores				3	16	100% 





Professores e formadores concordaram acerca da participação ativa dos educandos nas atividades. Ainda que, talvez por comparação com o seu contexto letivo, os professores reforcem mais essa observação (16 em 19 concordaram plenamente, enquanto 20 em 32 respostas de formadores revelaram concordância ligeira).

r. Aplicação de conhecimentos nas temáticas abordadas

Q1. (13) "... os educandos devem aplicar os conhecimentos que já têm sobre as temáticas."

Q2. (12) "... a maioria dos educandos aplicou conhecimentos que já tinha das temáticas abordadas."

Tabela 18 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens 13 do Q1 e 12 do Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				1	7	100% 
	Professores			3	9	10	86% 
Q2	Formadores		1	3	16	12	88% 
	Professores		1	3	8	7	79% 

Nestes itens, a concordância foi semelhante nos dois grupos de ensinantes, com ligeira redução nos questionários 2. No último questionário, a maior dispersão de respostas poderá ter resultado da observação de diferentes atividades e estratégias pedagógicas, com diferentes abordagens de conhecimentos anteriores.

s. Execução correta de tarefas pedagógicas

Q1 (14) "... os educandos devem realizar as tarefas pedagógicas solicitadas de forma correta."

Q2 (13) "... a maioria dos educandos realizou, de forma correta, as tarefas pedagógicas solicitadas."

Tabela 19 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens 14 do Q1 e 13 do Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores			1	4	3	88%
	Professores		1		8	13	95%
Q2	Formadores		1	4	19	8	84%
	Professores				9	10	100%

Nestes itens, professores e formadores concordaram, de forma moderada, com a relevância da execução correta de tarefas pelos educandos, verificando-a nas atividades formativas, ainda que de forma moderada (19 em 32 formadores e 9 em 19 professores concordaram ligeiramente). Os formadores revelaram, contudo, critérios de avaliação mais exigentes, algo expectável pela tendência de resposta noutras afirmações, mas também, possivelmente, pelo seu domínio mais efetivo dos processos aplicados nas referidas tarefas.

t. Partilha de experiências adquiridas noutros contextos

Q1. (16) "... os educandos devem partilhar experiências adquiridas noutros contextos."

Q2. (14) "... a maioria dos educandos partilhou experiências adquiridas noutros contextos."

Tabela 20 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens 16 do Q1 e 14 do Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				3	5	100%
	Professores	1			6	15	95%
Q2	Formadores	1	3	12	16		50%
	Professores		1	6	6	6	63%

No campo da expectativa, estes resultados corroboram os obtidos nos itens r. (13), com elevada concordância dos ensinantes acerca de necessidade de partilha de experiências anteriores. No entanto, da observação de atividades (reportada nos questionários 2) não resultou a mesma tendência, com o número de respostas concordantes a descer para 50%, no grupo de formadores e 63%, no grupo de professores (neste caso, com 6 respostas de concordância plena, em 19). Coloca-se, então, a questão, se a modesta partilha de experiências





poderá dever-se, em alguma medida, à falta de iniciativa dos educandos, à falta de motivação extrínseca para tal, ou ao próprio design das atividades.

u. Desenvolvimento da criatividade

Q1. (15) “... os educandos devem encontrar espaço para desenvolver a criatividade.”

Q2. (15) “... a maioria dos educandos conseguiu desenvolver a sua criatividade.”

Tabela 21 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens 15 dos questionários Q1 e Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				4	4	100% 
	Professores			1	5	16	95% 
Q2	Formadores		2	24	6		19% 
	Professores			5	11	3	74% 





As oportunidades de desenvolvimento da criatividade foram objeto de concordância, como expectativa em visitas de estudo, mas não como resultado de observação, pois verifica-se decréscimo dos níveis e taxas de respostas concordantes no questionário 2, em particular, no grupo de formadores, com apenas 19% de concordância. O comportamento criativo dos educandos poderá não ter superado as expectativas de professores e formadores, facto que se poderá dever às características dos grupos-turma, mas também às limitações existentes nos ambientes de aprendizagem.

v. Exploração de recursos didáticos

Q1. (18) “... os grupos visitantes devem poder explorar os recursos didáticos à sua disposição.”

Q2. (16) “... os grupos visitantes puderam explorar os recursos didáticos à sua disposição.”

Tabela 22 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens 18 do Q1 e 16 do Q2.

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores		1		3	4	88% 
	Professores			1	5	16	95% 
Q2	Formadores		11	13	8		25% 
	Professores			1	10	8	95% 


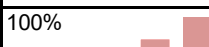
As oportunidades de exploração dos recursos didáticos, foram objeto de concordância alargada pelos dois grupos de ensinantes, enquanto expectativa para práticas pedagógicas em visita de estudo. Contudo, tal como no item u. (15) a sua ocorrência em contexto pedagógico

(reportada no questionário 2) foi percebida de forma díspar (95% dos professores concordaram com a ocorrência, enquanto apenas 25% das respostas de formadores revelaram concordância), revelando, mais uma vez, a aplicação diferenciada de critérios de avaliação da experiência pedagógica. Neste sentido, a criatividade e a possibilidade de exploração do ambiente de aprendizagem parecem, de alguma forma, observadas em interdependência, em contextos de aprendizagem experiencial.

w. Entrejuda entre educandos

Q1. (17) “... os educandos devem entreajudar-se no desenvolvimento de tarefas pedagógicas.”

Tabela 23 – Frequência de resposta e taxa de concordância no item 17 do questionário Q1

Questionários	Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conc. / Gráf.
Q1	Formadores				2	6	100% 
	Professores				6	16	100% 

As possibilidades de entreajuda entre educandos, em contextos de visita de estudo, foram objeto de consenso alargado entre professores e formadores, sugerindo a pertinência de abordagens de ensino, de pendor interpessoal.

B. Caracterização do contexto de aprendizagem observado

Apresentam-se e analisam-se, de forma contrastante, seis questões colocadas nos questionários 2, de formadores (Q2F) e professores (Q2P), que apelaram à sua observação do contexto pedagógico das atividades de visita de estudo.

Todas as questões possibilitaram resposta alternativa (por escolha múltipla), em escala nominal Likert de cinco níveis. Com exceção das questões b e c, respetivamente, relacionadas com a comparação formal-não formal do desempenho pedagógico e conexões curriculares, todas as outras questões utilizaram uma escala de cinco níveis de satisfação – (1) muito insatisfatório; (2) insatisfatório; (3) nem satisfatório, nem insatisfatório; (4) satisfatório e (5) muito satisfatório.

Atendendo a que as questões foram desdobradas, no questionário de professores, em quatro atividades formativas por visita de estudo e, no questionário de formadores, em dois grupos-turma por atividade formativa/visita, foram registadas, nessas questões, 52 a 58 respostas de professores e 70 a 73 respostas de formadores.



Para efeitos de comparação de resultados nos dois grupos de ensinantes, para além das frequências de resposta em cada nível de concordância, utilizou-se igualmente a taxa de satisfação (expressa em percentagem), dada pela proporção dos valores “4” e “5” no total das respostas, excluindo-se, assim, as respostas no valor central, para um grau de segurança mais elevado na análise.

a. Desempenho pedagógico dos educandos em visita de estudo

Q2F – “Em comparação com outras visitas de estudo, como avalia o desempenho pedagógico observado nos grupos de educandos (reflexão, participação, resultados) na(s) atividade(s) formativa(s) em que participou?”

Q2P – “Como avalia o desempenho pedagógico observado nos educandos da turma acompanhada (reflexão, participação, resultados), nas diferentes atividades formativas?”

Tabela 24 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens a. dos questionários Q2F e Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Satisf. / Gráfico
Formadores	4	3	4	48	11	84% 
Professores			1	29	25	98% 


O desempenho pedagógico dos educandos foi percecionado de forma positiva por 84% dos formadores e 98% dos professores, sendo que, o maior número de respostas positivas de professores foi reforçado por maior proporção de respostas no nível 5 – bastante satisfatório (25 em 55 respostas, em contraste com 11 em 70 respostas de formadores). Pela negativa, 10% das respostas de formadores consideraram o desempenho pedagógico negativo. Nestas questões, torna-se plausível o uso de diferentes referenciais de avaliação por formadores e professores, uma vez que os primeiros recorrem a uma comparação com contextos pedagógicos anteriores, enquanto os professores poderão recorrer à comparação com o contexto letivo escolar, ou com outras visitas de estudo realizadas; com a mesma ou com outras turmas.

b. Desempenho pedagógico dos educandos comparado com contexto formal

Q2P – “Em comparação com o seu contexto letivo, como avalia o desempenho pedagógico da turma acompanhada, nas diferentes atividades formativas?”

Nestas questões foi aplicada uma escala de eficácia: (1) bastante menos eficaz; (2) ligeiramente menos eficaz; (3) nem mais, nem menos eficaz; (4) ligeiramente mais eficaz e (5) bastante mais eficaz.

Tabela 25 – Frequência de resposta e taxa de eficácia nos itens **b.** do questionário Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Efic. / Gráfico
Professores			14	25	19	76% 

O desempenho pedagógico em visita de estudo foi positivamente avaliado por 76% dos professores, quanto comparado com o contexto formal, sendo que, 19 em 58 respostas consideraram esse desempenho “bastante mais eficaz” (nível 5). Em complementaridade com a questão b, percebe-se que a maioria dos professores considera existir uma ligeira eficácia da aprendizagem em visita de estudo, face ao contexto escolar habitual.



c. Conexão curricular evidenciada pelos educandos

Q2F – “Em que medida os grupos visitantes evidenciaram conexão curricular na(s) atividade(s) formativa(s) que dinamizou?”

Q2P – “Em que medida verificou, nas atividades formativas desenvolvidas, conexão curricular com o seu contexto letivo na turma acompanhada?”

Nestas questões foi aplicada uma escala de conexão de conteúdos: (1) conexão curricular nula ou residual; (2) conexão curricular inconsistente; (3) conexão curricular mediana; (4) conexão curricular consistente e (5) conexão curricular forte.

Tabela 26 – Frequência de resposta e taxa de conexão nos itens **c.** dos questionários Q2F e Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Conex. / Gráfico
Formadores	15	5	22	28	1	41% 
Professores	3	0	8	22	19	79% 

Quanto à conexão curricular de conteúdos formais, em contextos práticos de visita de estudo, verificou-se uma divergência notável entre professores e formadores. 79% dos professores identificou conexões curriculares consistentes ou fortes com o seu contexto de ensino. No entanto, apenas 41% dos formadores verificaram a ocorrência de conexões curriculares relevantes, sendo que, 20 em 71 respostas consideraram não existirem, ou existirem apenas conexões curriculares inconsistentes. Constituindo um aparente paradoxo, o resultado dos professores poderá refletir uma abordagem de conteúdos (curricularmente relevantes) conduzida pelos formadores, enquanto que as respostas dos formadores poderão traduzir a expectativa de que esses conteúdos devessem, de alguma forma, ser convocados



pelos educandos, ou pelos professores visitantes, em situação prática; alargando a análise ao campo da iniciativa dos participantes para a conexão curricular.

d. Contexto de ensino desenvolvido na visita de estudo

Q2F – “Em comparação com outras visitas de estudo, como avalia o contexto de ensino desenvolvido em cada turma, na(s) atividade(s) formativa(s) em que participou?”

Q2P – “Como avalia as estratégias de ensino aplicadas pelos formadores da Quinta do Arrife, nas diferentes atividades formativas?”

Tabela 27 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens d. dos questionários Q2F e Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Satisf. / Gráfico
Formadores	5		5	46	17	86% 
Professores				12	46	100% 



No que respeita às práticas de ensino desenvolvidas por formadores, os resultados corroboram a análise efetuada em questões do questionário 2 (e.g. item 9), com avaliação mais favorável dos professores (100% satisfação e 46 em 58 respostas de nível 5 - “muito satisfeito”) do que dos próprios formadores (86% satisfação e 46 em 73 respostas de nível 4 - “satisfeito”).

e. Comportamento dos grupos de educandos

Q2F – “Em comparação com outras visitas de estudo, como avalia o comportamento observado nos grupos de educandos (interesse, interação física e social) na(s) atividade(s) formativa(s) em que participou? “

Q2P – “Como avalia o comportamento observado nos educandos da turma acompanhada (interesse, interação física e social), nas diferentes atividades formativas?”

Tabela 28 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens e. dos questionários Q2F e Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Satisf. / Gráfico
Formadores	3		9	43	16	83% 
Professores			1	26	31	98% 

Quanto ao comportamento observado nos educandos, a avaliação foi também bastante positiva nos dois grupos de respondentes, sendo mais favorável no grupo de professores (31 das 58 respostas situaram-se no nível 5 – “muito satisfatório”, em contraste com 43 das 71 respostas de formadores no nível 4 – “satisfatório”).

f. Avaliação dos espaços e recursos pedagógicos

Q2F – "Como avalia os espaços e recursos pedagógicos utilizados na(s) atividade(s) formativa(s) dinamizadas? "

Q2P – "Como avalia os espaços e recursos pedagógicos utilizados nas diferentes atividades formativas? "

Tabela 29 – Frequência de resposta e taxa de concordância nos itens f. dos questionários Q2F e Q2P.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Satisf. / Gráfico
Formadores	2		2	54	12	94% 
Professores				8	49	100% 

Completa-se a análise deste grupo de questões, com a avaliação positiva dos espaços e recursos pedagógicos, por professores e formadores. Em conjunto com os restantes resultados das questões do grupo C, também na vertente mais visível do ambiente de aprendizagem se observa uma avaliação mais favorável dos professores (com 49 em 57 respostas no nível 5, enquanto 54 das 70 respostas de formadores se situaram no nível 4).

Em suma, nas seis questões relacionadas com o contexto pedagógico de visita de estudo, os resultados obtidos poderão traduzir diferentes perceções desse contexto, contudo, considera-se igualmente plausível a aplicação, por professores e formadores, de critérios de avaliação diferenciados.

C. Condições organizativas das visitas de estudo

Apresenta-se e analisa-se uma questão dos questionários 3 (Q3) de formadores e professores, que procura conhecer a concordância dos respondentes com 20 afirmações, formulando-se na seguinte forma, com extensão em 20 itens:

- "Registe o grau de relevância que as seguintes condições organizativas deverão atingir em futuras visitas de estudo à Quinta do Arrife:"
 - (1) "Informação da oferta educativa publicada em documento impresso."
 - (2) "Informação da oferta educativa publicada em documento e-book (formato pdf)."
 - (3) "Informação interativa da oferta educativa, publicada em página web ou blog."
 - (4) "Espaço virtual de interação com interlocutores da Quinta do Arrife (moodle, ou equival.)."
 - (5) "Reunião preparatória com interlocutores da Quinta do Arrife."
 - (6) "Reunião preparatória no âmbito do conselho de turma."

- (7) *“Ação de formação para professores visitantes.”*
- (8) *“Ação de divulgação presencial da oferta educativa.”*
- (9) *“Estabelecimento de regulamento interno para visitas de estudo.”*
- (10) *“Estabelecimento de circular normativa enquadradora de ações de visita de estudo.”*
- (11) *“Partilha de boas práticas pedagógicas, de alguma forma relacionadas com as visitas de estudo.”*
- (12) *“Partilha de resultados pedagógicos com origem na visita de estudo.”*
- (13) *“Preparação multidisciplinar da visita de estudo, em turmas a partir do 2.º CEB.”*
- (14) *“Organização da visita de estudo como projeto de integração teórico-prática.”*
- (15) *“Trabalho colaborativo no seio da equipa educativa do CED NSC.”*
- (16) *“Trabalho colaborativo entre as equipas educativas dos CED NSC e FM.”*
- (17) *“Atribuição de funções de coordenação pedagógica de visitas de estudo.”*
- (18) *“Instrumentos de heteroavaliação da oferta educativa de visitas de estudo (ex: auditoria, testes de avaliação de conhecimentos, entrevista aos participantes).”*
- (19) *“Instrumentos de autoavaliação da oferta educativa aplicados pelas equipas educativas (ex: questionários, grelhas de observação).”*
- (20) *“Autoformação em dinâmicas de formação experiencial e de aprendizagem baseada em projetos.”*

Nestas questões, avalia-se a concordância de professores e formadores com afirmações efetuadas nos 20 itens identificados. A análise comparada recairá sobre os aspetos práticos que os dois grupos de ensinantes valorizaram na organização de futuras visitas de estudo. Procurando identificar-se, sempre que possível, ligações plausíveis entre os resultados obtidos em itens com sentido complementar.

As questões possibilitaram resposta alternativa (por escolha múltipla), em escala nominal Likert de cinco níveis de concordância – (1) discordo plenamente; (2) discordo ligeiramente; (3) não concordo, nem discordo; (4) concordo ligeiramente e (5) concordo plenamente, com a opção adicional: “não consigo responder com rigor”.


Responderam aos questionários 3, oito professores visitantes e sete formadores, número de professores respondentes muito baixo, face ao número de visitantes. Para efeitos de comparação de resultados nos dois grupos de ensinantes, para além das frequências de resposta em cada nível de concordância, utilizou-se igualmente a taxa de concordância, expressa em percentagem, dada pela proporção dos valores “4” e “5” no total das respostas, excluindo-se,

assim, as respostas no valor central, para um grau de segurança mais elevado na análise, atendendo ao baixo número de respondentes.

Os itens, que se apresentam de forma sequencial, inscrevem-se em quatro dimensões: (i) comunicação de conteúdos relacionados com visitas de estudo; (ii) cooperação para a organização de visitas de estudo, (iii) práticas de coordenação e organização do ensino não formal e (iv) formação e sensibilização pedagógica.

(1) Informação da oferta educativa a publicar em documento impresso.



Tabela 30 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 1 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			1	6		86% 
Professores		1	3	3	1	50% 

A publicação da oferta educativa em documento impresso revelou-se mais relevante para os formadores respondentes (86%, 6 em 7 respondentes), do que para os professores (50%, 4 em 8 respondentes).

(2) Informação da oferta educativa a publicar em e-book (e.g. formato pdf).



Tabela 31 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 2 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				6	1	100% 
Professores				6	2	100% 

Quanto à publicação da oferta educativa em formato digital (e-book) verifica-se consenso absoluto, ainda que com prevalência dos dois grupos na relevância moderada (nível 4).

(3) Informação interativa da oferta educativa, a publicar em página web ou blog.

Tabela 32 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 3 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				5	2	100% 
Professores			1	4	3	88% 

A publicação interativa – em página web ou blog – de informação da oferta educativa de visitas de estudo revelou-se consensual, com elevada relevância, sendo ligeiramente mais relevante para os formadores respondentes (100%), do que para os professores (88%), com prevalência de respostas no nível 4.

(4) Espaço virtual de interação com interlocutores da Quinta do Arrife.

Tabela 33 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 4 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				5	2	100%
Professores		1		5	2	88%

A interação com interlocutores da Quinta do Arrife em espaço virtual (e.g. fórum) revela-se igualmente consensual, com elevada relevância, conformando um padrão de respostas idêntico aos itens 3 e 4, que traduz o interesse dos ensinantes na comunicação (relativa às visitas de estudo) mediada por tecnologias digitais.

(5) Reunião preparatória com interlocutores da Quinta do Arrife.

Tabela 34 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 5 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			2	3	2	71%
Professores		1	3	3	1	50%

A necessidade de reunião preparatória entre equipas revelou-se mais relevante para os formadores respondentes (71%, 5 em 7 respondentes), do que para os professores (50%, 4 em 8 respondentes).

(6) Reunião preparatória no âmbito do conselho de turma.

Tabela 35 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 6 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			2	4	1	71%
Professores		1	3	2	2	50%

A reunião preparatória no âmbito do conselho de turma revela-se, igualmente, com relevância moderada, conformando um padrão de respostas idêntico ao item 5, que revela menor interesse dos professores em estratégias de reunião, com diferentes leituras possíveis, quanto à disponibilidade de tempo e quanto às necessidades de comunicação síncrona e em equipa.

(7) Ação de formação para professores visitantes.



Tabela 36 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 7 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			5	2		29% 
Professores		2	3	2	1	38% 

É atribuída fraca relevância à formação para professores visitantes, pelos dois grupos de respondentes (apenas 29% dos formadores e 38% dos professores a consideraram relevante). A perceção de competências e a disponibilidade de tempo poderão ser condicionantes.

(8) Ação de divulgação presencial da oferta educativa.

Tabela 37 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 8 dos questionários Q3.



Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			1	5	1	86% 
Professores		3	3	1	1	25% 

Verifica-se grande discrepância das respostas nos dois grupos de respondentes (86% dos formadores considera relevante, contra 25% dos professores). Relativamente ao item 7, as respostas dos formadores parecem indicar a atribuição de maior relevância à informação do que à formação de professores.

Pelo contrário, o resultado dos professores corrobora, em baixa, o resultado do item 7, parecendo desvalorizar, quer a informação, quer a formação relevante para o desenvolvimento de visitas de estudo. Não poderá deixar de se refletir tal resultado sobre a perspetiva da relevância atribuída às atividades de visita de estudo e sua valorização curricular.

(9) Estabelecimento de regulamento interno para visitas de estudo.



Tabela 38 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 9 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				7		100% 
Professores		1	2	4	1	63% 

Todos os formadores valorizaram moderadamente a existência de um regulamento interno de visitas de estudo, possivelmente, por identificarem a necessidade de cumprimento de regras como condição relevante para o desenvolvimento eficaz da sua atividade formativa. A maioria dos professores (63%) também atribuiu relevância moderada a este instrumento.

(10) Estabelecimento de circular normativa enquadradora de visitas de estudo.



Tabela 39 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 10 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			2	5		71% 
Professores		1		6	1	88% 

Em contraste com o item 9, os formadores parecem preferir o regulamento interno (100% contra 71% de relevância), enquanto os professores valorizam a circular normativa (88% contra 63%), leitura que poderá relacionar-se com as representações acerca destas tipologias de documentos. Neste conjunto de questões fica clara a valorização moderada do cumprimento de normas de visita de estudo.

(11) Partilha de boas práticas pedagógicas, relacionadas com as visitas de estudo.


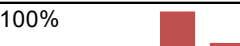
Tabela 40 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 11 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				7		100% 
Professores				6	2	100% 

Quanto à partilha de boas práticas pedagógicas com aplicação em visitas de estudo, verifica-se consenso alargado entre professores e formadores (100% de relevância), embora, sobretudo, em relevância moderada (nível 4). Identifica-se, a partir deste resultado, a necessidade de sinalizar processos possíveis de partilha, que poderão não passar apenas pela divulgação presencial da oferta e formação profissional, já abordados, com menor concordância, nos itens 7 e 8.

(12) Partilha de resultados pedagógicos com origem na visita de estudo.



Tabela 41 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 12 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			1	3	3	86% 
Professores				6	2	100% 

Verifica-se também algum consenso, entre professores e formadores, quanto à partilha de resultados pedagógicos com origem nas visitas de estudo. Este resultado é particularmente interessante por suportar a tese de que a experiência de visita de estudo deverá reencontrar um significado formal, sendo a partilha de resultados o corpo de evidências que orientam a estratégia prática de visita de estudo.

(13) Preparação multidisciplinar da visita de estudo, em turmas a partir do 2.º CEB.



Tabela 42 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 13 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			1	5	1	86% 
Professores			3	4	1	63% 

A preparação multidisciplinar da visita de estudo foi considerada moderadamente relevante pela maioria dos respondentes, ligeiramente inferior no grupo de professores (63%, contra 86% dos formadores) que, possivelmente, identificam condicionantes organizativas nessa preparação, ao contrário dos formadores, que se situam num campo hipotético.

(14) Organização da visita de estudo como projeto de integração teórico-prática.

Tabela 43 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 14 dos questionários Q3.



Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				4	3	100% 
Professores				7	1	100% 

A organização da visita de estudo como projeto (visando a integração teórico-prática) foi considerada relevante por todos os respondentes, ainda que quatro em sete formadores e sete em oito formadores manifestem relevância moderada, o que, numa primeira linha, traduz um

interesse alargado na integração de conteúdos não formais e formais, mas que também poderá veicular, em alguma medida, uma visão de aprendizagem por projetos.

(15) Trabalho colaborativo no seio da equipa educativa do CED NSC.

Tabela 44 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 15 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				5	2	100% 
Professores				6	2	100% 

Com nível de relevância idêntico às respostas no item 14 (moderada), os grupos de professores e formadores valorizaram o trabalho colaborativo no CED visitante, também, potencialmente relacionado com o desenvolvimento dos projetos de visita de estudo. Um resultado interessante, sob o ponto de vista dos professores, atendendo a uma cultura escolar em que ainda prepondera o trabalho letivo individual.

(16) Trabalho colaborativo entre as equipas educativas dos CED NSC e FM.



Tabela 45 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 16 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores				6	1	100% 
Professores			2	5	1	75% 

As respostas a esta afirmação, com concordância ligeiramente superior manifestada pelos formadores, valorizam a necessidade de interação colaborativa entre as equipas visitantes e a equipa dinamizadora das visitas de estudo. Resultados que corroboram os da afirmação (15), mas que poderão refletir, também, condicionamento resultante da valorização social emergente do conceito de “colaboração”.

(17) Atribuição de funções de coordenação pedagógica de visitas de estudo.



Tabela 46 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 17 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			4	3		43% 
Professores			4	2	2	50% 

Os professores e formadores atribuíram relevância mediana à coordenação pedagógica de visitas de estudo (apenas 43% dos formadores e 50% dos professores consideraram relevante). Levantam-se, então, duas hipóteses, a projeção destas funções no futuro ser, de alguma forma, condicionada pela experiência anterior de trabalho sob coordenação, ou por estas serem percecionadas como funções acessórias ou facultativas, num contexto maioritariamente conduzido por formadores.

(18) Instrumentos de heteroavaliação da oferta educativa de visitas de estudo (ex: auditoria, testes de avaliação de conhecimentos, entrevista aos participantes).



Tabela 47 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 18 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			3	4		57% 
Professores			2	4	2	75% 

A afirmação gerou concordância moderada em 75% dos professores e em apenas 57% dos formadores, o que poderá traduzir algum descrédito quanto à avaliação da oferta educativa por agentes externos, mas também a não identificação da mesma como uma necessidade premente, designadamente, pela natureza não formal das atividades, ou por se considerar a oferta suficientemente estável e equilibrada.

(19) Instrumentos de autoavaliação da oferta educativa aplicados pelas equipas educativas (ex: questionários, grelhas de observação).



Tabela 48 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 19 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			1	4	2	86% 
Professores			2	6		75% 

Na esteira da afirmação (18), a maioria dos respondentes também concordou, de forma moderada, com a aplicação de instrumentos de autoavaliação da oferta educativa (ex: questionários, grelhas de observação), o que poderá traduzir algum descrédito quanto ao processo de assimilação de resultados obtidos através desses instrumentos, hipótese reforçada pelo diálogo informal com alguns professores e formadores, sobre o processo de avaliação formativa da oferta educativa.

(20) Autoformação em pedagogia experiencial e aprendizagem baseada em projetos.

Tabela 49 – Frequência de resposta e taxa de relevância no item 20 dos questionários Q3.

Respondentes	1	2	3	4	5	tx.Relev. / Gráfico
Formadores			2	5		71% 
Professores		1	2	3	2	63% 

Regista-se uma concordância moderada de formadores e professores com processos de autoformação orientada para a educação experiencial e baseada em projetos, sublinhando os resultados da afirmação (14) com menor relevância, o que reforça a necessidade de desenvolvimento profissional nessa área pedagógica.

Anexo 2 - Questionários aos educandos participantes no estudo

Sob a perspectiva de enquadramento do objeto de estudo, recorreremos ainda aos resultados obtidos nos questionários standard realizados aos alunos visitantes da Quinta do Arrife, no final das visitas de estudo. Analisámos as quatro questões que reportam, globalmente, a satisfação na visita de estudo (1 a 4) e a uma questão de avaliação pós-teste da aprendizagem (questão 9).

As questões 1 a 4 possibilitaram resposta alternativa (por escolha múltipla), em escala nominal Likert de cinco níveis de satisfação – (1) muito insatisfeito; (2) insatisfeito; (3) nem satisfeito, nem insatisfeito; (4) satisfeito e (5) muito satisfeito.

A análise baseou-se em frequências de resposta e na taxa de satisfação (expressa em percentagem), dada pela proporção dos valores “4” e “5” no total das respostas, excluindo-se, assim, as respostas no valor central.

A questão 9 constou de um breve exercício pós-teste, de avaliação do conhecimento prático construído na visita de estudo, requerendo a escolha, entre quatro opções possíveis, de uma imagem (nos educandos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB), ou de uma afirmação correta (nos educandos a partir do 5.º ano do 2.º CEB).

Considerámos, para efeitos de análise, as respostas de educandos participantes no estudo, a partir do 3.º ano do 1.º CEB, registando-se, nas questões de satisfação, 164 respondentes e na questão 9 (de avaliação pós-teste), 110 respondentes.

Como se poderá observar no gráfico apresentado abaixo, os resultados nas quatro questões analisadas aproximam-se bastante das taxas de satisfação absolutas. Registam-se, nessas questões, entre 133 e 155 respostas de nível 5 – “muito satisfeito” (81 e 95% dos respondentes).

Quanto à avaliação de conhecimentos práticos, o resultado foi inferior a 50%, revelando, por um lado, falhas na consolidação do conhecimento e, por outro, a possibilidade de não traduzir a aprendizagem holística que uma visita de estudo permite.

Apresentam-se, então, quatro elementos informativos:

- A.** Questionário para educandos, a partir do 3.º ano do 1.º CEB
- B.** Exercício pós-teste para educandos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB
- C.** Exercício pós-teste para educandos, a partir do 5.º ano do 2.º CEB
- D.** Resultados obtidos – dimensões da satisfação e avaliação da aprendizagem

A. Questionário para educandos, a partir do 3.º ano do 1.º CEB



Quinta do Arrife

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES - ALUNOS

A avaliação é muito importante para a evolução do nosso projeto educativo.
Contribui com a tua opinião sincera.

DATA: 24/fev/17

N. ESC: 1ºC

ESCOLA: CED NSC

INST: CPL

AVALIA A TUA SATISFAÇÃO NA VISITA DE ESTUDO Assinala as respostas com ☒

1	Gostaste ou não gostaste do espaço da Quinta do Arrife?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Gostaste ou não gostaste de aprender com a equipa de formadores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Gostaste ou não gostaste desta visita de estudo à Quinta do Arrife?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Gostarias ou não gostarias de voltar à Quinta do Arrife noutra visita de estudo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Gostaste ou não gostaste das atividades:					
	1. Burricada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Animais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. Queijaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. Cozinha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Qual a atividade em que mais te divertiste? _____					
7	Qual a atividade em que mais aprendeste? _____					
8	Qual a atividade mais útil para a tua vida escolar? _____					
9	Avalia o que aprendeste na visita de estudo. Escolhe a opção correta, assinalando com ☒	A	B	C	D	
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
10	Assinala pontos fortes e pontos fracos da visita de estudo.					
PONTOS FORTES						
PONTOS FRACOS						

UTILIZA O VERSO DA FOLHA PARA OPINIÕES E SUGESTÕES

Agradecemos a participação. Até breve!

B. Exercício pós-teste para educandos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB (Tema “Caminho do leite”)

Caminho do leite!



Escolhe a opção que apenas contém laticínios.

A

B

C

D

C. Exercício pós-teste para educandos, a partir do 5.º ano do 2.º CEB (Tema “Caminho do leite”)

Caminho do leite!



Escolhe a opção correta.

A

O queijo é um produto fabricado com leite coalhado, rico em proteínas e gorduras.

B

O queijo é um produto fabricado com soro de leite fervido, rico em proteínas.

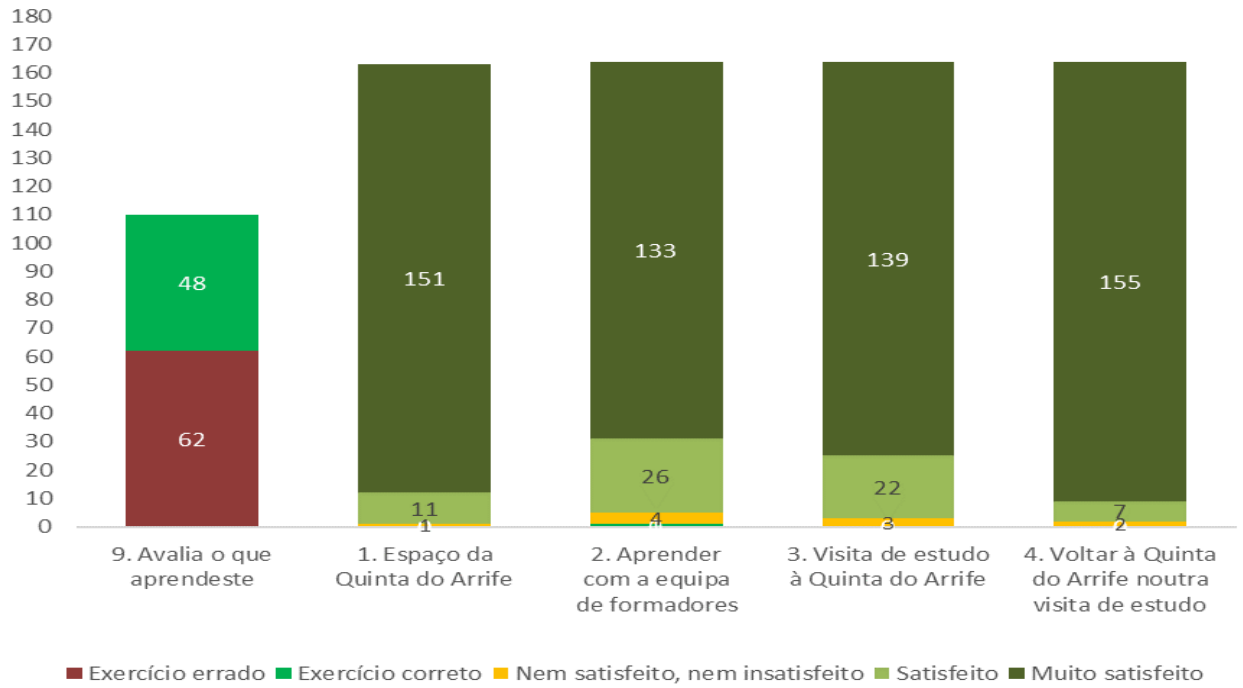
C

O queijo é um produto fabricado com leite fermentado por bactérias *Lactobacillus*.

D

O queijo é um produto fabricado com natas frescas batidas, ricas em gordura.

D. Resultados obtidos – dimensões da satisfação e avaliação da aprendizagem



II PARTE – PRODUTOS DA INVESTIGAÇÃO

1 - Comunicações

Supervisão na formação contínua de professores⁶⁶

Lúcia Massano¹, Ana Carlos², Sandra Galante³, Fernanda Lamy⁴,
Paula Silva⁵, Maria Ivone Gaspar⁶, Sílvia Cardoso

¹Universidade Aberta (PORTUGAL), mlucia.massano@gmail.com

²Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo (PORTUGAL), anapcarlos@gmail.com

³Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova (PORTUGAL), ssandragalante@gmail.com

⁴Agrupamento de Escolas Albufeira Poente (PORTUGAL), fernanda.lamy@gmail.com

⁵Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho, (PORTUGAL), paulasilvahgp@gmail.com

⁶Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UC (PORTUGAL),
ivonecgaspar@gmail.com

Resumo

O conceito de Supervisão Pedagógica não é recente, no entanto, no século XXI, tem vindo a ressignificar-se e a ganhar um estatuto de maior relevância em Portugal, na medida em que se insere num contexto de mudança do exercício da profissão docente, surgindo associado a um novo paradigma de intervenção e ação dos professores.

Neste sentido, a formação contínua assume-se como um fator determinante para o mesmo, portanto no estudo realizado procuraram-se i) evidências de operacionalização de processos supervisivos em Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); ii) informações sobre a natureza dessa prática supervisiva e iii) perceções/opiniões dos envolvidos na comparação dos CFAE, de modo a estabelecer o conceito de supervisão dos seus intervenientes.

Foi seguido um *design* de estudo de caso múltiplo, selecionados e caracterizados cinco CFAE geograficamente dispersos na parte continental portuguesa (Norte, Centro, Lisboa e Sul), elaborados instrumentos que reduzimos a inquéritos para recolha de opinião, numa amostra constituída por diretores, formadores e formandos, com metodologia mista: qualitativa para o inquérito por entrevista aos diretores dos CFAE e com predominância quantitativa para o inquérito por questionário a formandos e formadores tomados na exclusividade da sua figura (ou perfil ou função). Os resultados foram apresentados por categoria do inquérito na entrevista e no questionário.

Assume-se, assim, a importância da supervisão pedagógica na perspetiva de apresentar uma *praxis* reconhecida e respeitada, de modo a torná-la indispensável ao equilíbrio eficiente e eficaz do(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal.

⁶⁶ Apresentada no XIII SPCE 2016 (Viseu) – publicada em Atas in [file:///D:/DiscDAgosto2009/CEDH/Projectos%20de%20CEDH/Projeto%20Supervisão%20-%20modelos%20e%20processos/Comunicações/Congresso-SPCE\(2016\)/XIII SPCE 2016 atas D.pdf](file:///D:/DiscDAgosto2009/CEDH/Projectos%20de%20CEDH/Projeto%20Supervisão%20-%20modelos%20e%20processos/Comunicações/Congresso-SPCE(2016)/XIII SPCE 2016 atas D.pdf)

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Formação Contínua de Professores, Prática Supervisiva

Abstract

The concept of Supervision is not new, however, in the XXI century, it has reframed up and gained greater relevance status in Portugal, because it operates in a changing context of the exercise of the teaching profession, emerging associated with a new paradigm of teachers' intervention and action.

In this sense, continuing education is assumed as a determining factor, so the present study searched for i) evidence of implementation of supervising processes at School Association Training Centres (CFAE); ii) information on the nature of supervising practice and iii) perceptions / opinions of those involved in the comparison of CFAE, in order to establish the concept of supervision of its stakeholders.

We followed a multiple case study design, selected and characterized five CFAE geographically dispersed in the Portuguese mainland (North, Centre, Lisbon and South), we developed instruments that we reduced to surveys for opinion collection, in a sample of directors, trainers and trainees with mixed methodology: qualitative to the directors of CFAE's interview and quantitative predominance to trainees and trainers' questionnaire, taken on the uniqueness of their figure (or profile or function). The results were presented by category in the survey interview and questionnaire.

It is assumed, therefore, the relevance of pedagogical supervision in order to present a praxis recognized and respected with the purpose of making it essential to the efficient and effective balance of the Education and Training system(s) in Portugal.

Keywords: Supervision, Continuing teacher training, Supervising practice

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO E DESENHO CONCETUAL DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

O trabalho subjacente à presente comunicação está a ser desenvolvido no âmbito de um dos eixos de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação.

O projeto em questão pretende analisar alguns modelos teóricos e conhecer práticas que os confirmem, contrariem ou anulem, visando a importância e o significado da supervisão no desenvolvimento curricular, com expressão nos ensinos formal e não formal. A parte empírica

abrange o período entre 2010 e 2015. Debruçamo-nos, então, sobre o eixo que estuda a supervisão na formação de professores, particularizando a contínua, enquadrada pelo seu Regime Jurídico e disponibilizada nos CFAE.

Para o estudo que desenvolvemos sobre estes centros de formação focalizámo-nos i) nas evidências acerca do papel do supervisor no campo da frequência, pelo docente, de formação contínua; ii) no conhecimento das práticas neste âmbito e iii) nas opiniões dos principais intervenientes, a saber: diretores de centros de formação docente, formadores e formandos. Pretendemos também detetar e caracterizar processos supervisivos em curso, determinantes como base de formação e desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, em benefício das práticas pedagógicas e do desenvolvimento da identidade e do estatuto da profissionalidade docente.

Se é um facto que o conceito de supervisão do ensino apresenta fortes potencialidades no campo da educação, importa igualmente ter presente que a cada interpretação de supervisão pedagógica subjaz determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia e política educativa, teorias e conceções de formação de professores e de escola. Assim, como Alarcão & Tavares (2010, pp. 3-5) pertinentemente salientam, por um lado o conceito em questão tem sido alvo de uma aceitação progressivamente mais consistente na formação de professores em geral e, por outro, tem sido cada vez menos utilizado em sentidos que o desvirtuam enquanto processo fundamental na melhoria da atividade docente.

Se atendermos a uma perspetiva diacrónica, todas as definições ligam a supervisão à orientação da prática pedagógica por alguém, desejavelmente mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2010), evidenciando o facto de a mesma ser fortemente determinada pela visão do supervisor. Cabe a este assumir uma postura “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2010, p. 45). Contudo, por vezes a supervisão é relacionada com diligências de âmbito inspetivo ou, numa perspetiva restritiva, associada à formação de futuros professores ou de professores em início de carreira - vertentes de estágio ou prática pedagógica (Canário, Alves & Rolo, 2001). Neste sentido, Gaspar, Seabra & Neves (2012, p. 31) apontam para o facto de o conceito em análise, no campo pedagógico, se ter limitado tradicionalmente à formação inicial de professores e, mercê das alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, o conceito de supervisão se ter alargado ao contexto escolar. Enquadra-se, assim, numa escola que se entende como organização aprendente, estendendo-se a toda a ação pedagógica e podendo ser

considerado como uma peça fundamental na gestão escolar. Esta dimensão ampla e abrangente de supervisão é exatamente salientada por Garmston, Lipton & Kaiser (2002, p. 88), ao referirem que o facto de a mesma ser percecionada “como uma atividade mediadora e não como processo parental constitui a chave para fazer emergir novas formas de supervisão.”

No entanto, no âmbito do estudo realizado, o enfoque coloca-se, particularmente, na relevância de práticas supervisivas na formação de professores e, por conseguinte, como afirmam Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015, p.148), “cresce em importância a validade do modelo da formação que prepara para o exercício da profissão docente (a formação inicial), assim como a linha da continuidade dessa formação (a formação contínua)”. Logo, a supervisão assumir-se-á como um recurso passível de concorrer, de forma determinante, para a promoção da qualidade do serviço prestado pela Escola e revitalizar a motivação do profissional, reforçando o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular e até a procura da inovação. Estaremos perante “uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante (...); uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

Poderemos, então, afirmar que o campo da supervisão surge com um sentido nuclear, reconhecendo-se-lhe a possibilidade de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus agentes educativos. Desenvolve-se, estrategicamente, segundo três eixos, tendo-se selecionado um deles como suporte a esta comunicação – “a supervisão na formação de professores”.

2. REFERENCIAL LEGAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Ao focalizarmos esta comunicação na formação contínua de professores, mobilizamos algumas das principais referências legais que a balizam e sustentam. Assim, impõe-se um apelo à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea e), do art.º 3.º, onde se explicita que o sistema educativo se organiza de forma a “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e

vocação”. Consagra ainda o n.º 1 do art.º 8. o direito à formação contínua a “todos os educadores, professores e outros profissionais da educação”.

Sequentemente, o estatuto da carreira docente, decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, estabelece, no art.º 16.º (corroborado no art.º 3.º do decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta a avaliação de desempenho do pessoal docente) que a formação contínua seja organizada, disponibilizada e realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, tendo em conta o diagnóstico das necessidades de formação dos docentes, devendo, ainda, ser considerados os projetos individuais de formação, da iniciativa dos docentes, que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, a valorização profissional dos professores, por via de um investimento na formação contínua, é uma das medidas prioritárias, de acordo com o decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro - regime jurídico da formação contínua de professores (RJFCP). Afirma-se, neste diploma, que a organização e gestão do ensino, bem como o sucesso educativo, constituem o núcleo central da atividade docente e que o sistema de formação contínua está orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores.

3. METODOLOGIA

Tendo em mente o anteriormente exposto, no âmbito desta investigação, foram selecionados cinco centros de formação de professores, no caso, centros de formação de associação de escolas (entendendo-se por “escolas” agrupamentos e escolas não agrupadas), que se constituíram na amostra deste estudo, seguindo critérios de conveniência, identificados com a oportunidade e proximidade relativamente a cada um dos elementos da equipa de investigadoras incumbida da tarefa. Teve-se também em consideração a sua dispersão geográfica e abrangência relativamente à parte continental do país - Norte (1 CFAE), Centro (1 CFAE), Lisboa (1 CFAE) e Sul (2 CFAE) -, admitindo que a diversidade poderia trazer contributos pertinentes e mais completos para as características a identificar e, portanto, fundamentar de forma consistente e robusta as conclusões gerais do estudo. Pretendia-se a recolha de informação necessária às inferências da investigação, marcada, então, pelo *design* de um estudo de caso múltiplo.

De acordo com os princípios referidos por Tuckman (1999), foi assumido o compromisso de acautelar a identidade dos centros de formação e dos participantes no estudo, assim como a confidencialidade e o respeito de princípios éticos, no tratamento das informações veiculadas e

dos dados recolhidos. A identificação destes centros de formação foi, portanto, intencionalmente ocultada, de forma a garantir-se a necessária anonimização de dados, mencionando-se os CFAE através dos respetivos códigos convencionais, a saber: N01; C02; L03; A04; AA05.

O dispositivo investigativo que suportou a recolha de informação referiu-se, inicialmente, a um quadro norteador, que orientou a pesquisa, a leitura e a análise de vários tipos de documentos e a realização de algumas entrevistas. Tendo como referência as dimensões sociogeográficas, o *design* e a organização de cada Centro, abriram-se várias categorias que foram analisadas e descritas, sempre que possível, numa matriz comparativa e dessa primeira fase resultou a informação que suportou a elaboração dos inquéritos. Neste contexto, foi produzido, testado e reformulado o guião de entrevista semiestruturada a realizar aos diretores dos centros de formação em estudo, que foi posteriormente aplicada e gravada com autorização de cada entrevistado. Os dados recolhidos foram transcritos, por opção das investigadoras, e tratados através da análise de conteúdo como a concebeu Bardin (1977), indexando-os ao *software* NVivo, de apoio à análise qualitativa, procedendo-se assim à codificação, à categorização e ao questionamento dos dados.

Foi também preparado, testado, apurado e está a ser aplicado o inquérito por questionário, destinado a uma amostra de formandos e de formadores de cada centro de formação. Os questionários foram já efetuados ao universo de quatro dos CFAE em estudo, através de acesso, por parte dos respondentes, a *link* online, com utilização da ferramenta digital “formulários” da *google*, e lançados à totalidade de duas populações separadas, nomeadamente a dos formadores e a dos formandos de cada CFAE que não tenham sido, respetivamente, formandos e formadores do centro em que se incluem, no período em estudo.

Finalmente, os dados já recolhidos foram tratados com a aplicação do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e interpretados pela equipa, mobilizando as questões de partida e procurando evidências que suportem o enquadramento teórico das realidades em estudo e o processo de construção de conhecimento.

4. CFAE: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Relativamente à sua génese, é importante recordar que os centros de formação nascem devido à necessidade de se criarem, em Portugal, estruturas de apoio à atualização e desenvolvimento profissional dos docentes, em resultado da publicação da legislação que enquadrou a institucionalização da formação contínua de professores: Decreto-lei n.º 249/92,

alterado pelo Decreto-lei n.º 207/96. Em 2008, alegadamente para assegurar a sua sustentabilidade, o Ministério da Educação extinguiu os centros de formação de associação de escolas à data existentes, tendo, nessa altura, dado lugar à constituição de novos centros: o país passou de 300 a 90 centros de formação com maior abrangência. Foi na sequência dessa reestruturação da rede de centros de formação que, nesse mesmo ano, foram constituídos os CFAE em estudo.

Neste enquadramento, refira-se que qualquer dos centros de formação está obrigado a servir áreas geográficas extensas, nas quais estão sedeadas as respetivas escolas associadas. Tal serviço, ao nível da formação contínua docente, pode também ser disponibilizado, de acordo com o legalmente estipulado e regulamentado em cada CFAE, às escolas do ensino particular e cooperativo da mesma área geográfica. O enquadramento legal vigente no período temporal em estudo assume que cabe à tutela prover os centros de financiamento que permita assegurar recursos humanos e físicos, afetando parte do orçamento das escolas à formação, o que, na prática, se verificou de difícil operacionalização face às regras da contabilidade pública portuguesa.

No que concerne às escolas associadas a cada centro, estas são importantes suportes para a constituição da bolsa de formadores internos e assumem a participação na comissão pedagógica bem como a dinamização dos procedimentos inerentes à proposta/procura de ações, às inscrições e à própria frequência de ações. Por outro lado, os CFAE atendem às orientações do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) e dos serviços centrais do Ministério da Educação. Ao CCPFC cabe a acreditação do centro e das propostas de ações, gozando os CFAE de autonomia pedagógica, no quadro do disposto no RJFCP. É ainda prática dos CFAE estabelecer protocolos com outras instituições, visando a otimização da gestão de recursos e da qualidade da oferta formativa.

Em geral, as comunidades formativas dos cinco centros de formação em estudo impõem variáveis concretas ao CFAE, como a diversidade de “culturas de escola” dos estabelecimentos de ensino abrangidos, os diferentes contextos socioculturais das localidades e concelhos onde se situam e a extensão da área geográfica imposta pela dispersão física das escolas que servem.

Os cinco CFAE analisados servem a população de pessoal docente e não docente (assistentes técnicos, técnicos superiores, assistentes operacionais) dos agrupamentos e/ou escolas associadas, tal como a comunidade educativa, quando é caso disso. Salienta-se, relativamente ao público-alvo, o relevo da população docente, à qual é dirigida grande parte do volume de formação disponibilizada pelos CFAE, o que se liga quer ao número de elementos do pessoal docente nas escolas, quer à valorização da frequência de formação contínua na

avaliação de desempenho docente e à sua obrigatoriedade para a progressão na carreira dos professores. Esta constatação não invalida a evidência de uma percepção de necessidade de formação contínua, nas diferentes vertentes da carreira, evidenciada por este grupo profissional de agentes educativos. Note-se que se vive um período marcado pela ausência de contagem de tempo de serviço na carreira docente, entre 30 de agosto de 2005 e 31 de dezembro de 2007 e desde janeiro de 2011 até à atualidade, que teve como consequência a acumulação de formação creditada efetuada, por parte de praticamente todos os docentes, e pela ausência de financiamento para a mesma, embora deva ser gratuita quando obrigatória em cada um dos escalões da carreira (alínea f) do art.º 33.º do Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro). Ainda assim, os CFAE continuam a disponibilizar oferta diversificada, para a qual, em geral, conseguem inscrições em número suficiente para a constituição das diferentes turmas.

Relativamente à estrutura dos centros de formação, esta integra nos seus órgãos de direção e gestão a comissão pedagógica, o diretor e o conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira. No desenvolvimento da sua ação, os centros contam ainda com assessorias de natureza pedagógica, informática e financeira, um consultor de formação e um secretariado.

O diretor representa o Centro, coordena e gere o processo de formação contínua dos professores das diversas escolas associadas. Para o efeito, promove a identificação das necessidades de formação e a elaboração do plano de formação e do plano de atividades; é responsável pela organização das ações de formação aí previstas e também pelo processo de avaliação dos formandos, das ações e dos planos de formação/atividades; assegura a articulação com outras entidades no âmbito da formação, nomeadamente instituições de ensino superior e outras, na área da rede local de relações, e propõe a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do Centro. Importa ainda realçar que a comissão pedagógica conta com a representação da direção de todas as escolas associadas.

A elaboração e a aprovação do projeto de orçamento do Centro, bem como o exercício do controlo orçamental sobre a sua atividade, é da responsabilidade do conselho de acompanhamento da gestão administrativo-financeira e o secretariado é assegurado por um assistente técnico de administração escolar da escola sede ou de uma das escolas associadas, preferencialmente a tempo inteiro.

No respeitante às assessorias previstas, os perfis, as competências e o número de horas semanais das funções de cada uma são as aprovadas pela comissão pedagógica do Centro, por proposta do seu diretor. Este deverá dispor de assessoria financeira, pertencente à escola sede do centro de formação; assessoria pedagógica, a ser prestada por um ou mais docentes das

Assim, aplicados às palavras dos diretores os devidos procedimentos de “codificação” e de “pesquisa” do NVivo, obteve-se o seguinte sistema de “nós”⁶⁷:

Nós			
Nome	Fontes	Referências	
Ações de formação em Supervisão Pedagógica	5	5	22
Ações SVP e relação ADD	4	4	8
Aplicabilidade conceito no CF	2	2	2
Apoio posterior do CF	1	1	2
Condições CF	1	1	1
Contexto de propostas de ações de formação em Supervisão Pedagógica	4	4	5
Duração funções CFAE	5	5	7
Duração funções exercidas	3	3	3
Funções exercidas	5	5	5
Opiniões e comportamentos de evitamento relativamente à SPV	1	1	1
Perceção de pertinência conceito supervisão na atividade do CF	5	5	10
Perceção práticas de Supervisão Pedagógica	5	5	38
Perfil formador Supervisão Pedagógica	4	4	4
Relação com Universidades	2	2	2
Satisfação com experiências Supervisão Pedagógica	4	4	4
Superviso CF e relação escolas de origem	5	5	10
Supervisão objeto de estudo CF	4	4	21
SVP e regulação da prática letiva	5	5	6

Fig. 2 - Sistema de Categorias (Nós - NVivo)

O tratamento de dados permite verificar que a unanimidade, no que diz respeito à pertinência e operacionalidade da supervisão na formação contínua docente, contrasta com o conceito de supervisão manifestado pelos diretores, concebida como uma atividade centrada no desenvolvimento profissional dos professores e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem:

i) pela avaliação das repercussões da formação sobre as práticas: “que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva e [os processos de ensino e aprendizagem] em sala de aula e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida (...) como é que a formação foi escolhida, qual e com que efeitos, que efeitos se manifestaram na escola, no terreno e os reais efeitos que causou em sala de aula...” (Diretor CFAE C02);

⁶⁷ Na leitura do quadro, entenda-se por “fontes” as entrevistas e por “referências” o número de ocorrências relativas a “nós”, ou seja, às categorias.

ii) como um acompanhamento do próprio processo de formação: “só o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impactos nos resultados, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo” (Diretor CFAE A04) em que “...na tua prática vais fazendo os teus contactos didáticos e formativos. Com quem? Com os formadores, com os professores, com outros agentes educativos...” (Diretor CFAE L03).

No desenvolvimento de uma atividade de supervisão, os diretores assumem dificuldades e obstáculos a que os CFAE a exerçam, no que se refere ao impacto da formação e à transferência das aprendizagens para as práticas profissionais: “Em abstrato, na formação contínua e no trabalho do CFAE, quer quanto a formadores, quer quanto a formandos, quer no papel de diretor, há uma coisa que sempre foi uma das limitações do sistema de formação contínua e que se cruza também com a área da supervisão e que tem a ver com a avaliação do impacto, ou seja, com a articulação entre aquilo que é o exercício da função letiva [...] e o modo de aferir como é que a formação contínua frequentada e adquirida pelos docentes aí está refletida e isso é um trabalho que não está muito feito e continua a não estar feito” (Diretor CFAE C02). Além disso, como refere o diretor do CFAE N01, “Nós estamos muito limitados na ação que temos como supervisão pedagógica. Nós nem temos sobre as escolas qualquer “poder”, digamos assim, para exercer essa supervisão pedagógica”. A este reconhecimento da dificuldade em promover as práticas supervisivas de forma consistente e abrangente acrescentam uma referência aos questionários de avaliação preenchidos pelos formandos, a assistência a momentos da formação como únicos elementos de supervisão da atividade dos formadores ou a análise dos trabalhos produzidos pelos formandos como prática supervisiva. Alguns diretores realçam os esforços no sentido de promover as práticas supervisivas nos seus CFAE e apontam vários exemplos, nomeadamente os que procuram fomentar as práticas do trabalho colaborativo entre os docentes com os quais se desenvolve formação contínua, em modalidade de círculo de estudos, com objetivo de promover a análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e didáticas dos professores.

Foram também referidas pelos diretores a formação específica sobre supervisão, fundamentalmente destinada a estruturas de liderança intermédias das Escolas e o desenvolvimento de ações de formação, na modalidade de projeto ou de estágio, que incidam sobre aspetos práticos da supervisão e que proporcionem experiências formativas de supervisão, entre pares, numa mesma escola, como podendo ser uma forma de aplicar o conceito e de ajudar a desmoronar preconceitos e ideias feitas. Outra situação de implementação de supervisão apontada é a que se refere à observação de aulas na dimensão científica e pedagógica, no quadro da legislação em vigor relativa à avaliação de desempenho

docente, na qual o diretor assume as funções de coordenação e gestão da bolsa de avaliadores externos, responsáveis por acompanhar e assistir às aulas dos avaliados. O mesmo acontece no caso de um docente que teve uma avaliação de desempenho de “Não Satisfaz”, que tem de ser acompanhado por um avaliador, desenvolvendo um plano de formação, no sentido de melhorar o seu desempenho. Em todos estes casos o CFAE investe na formação dos docentes avaliadores e acompanha o processo de supervisão que decorre dessas situações.

Neste estudo, os diretores consideram ainda que utilizam práticas de supervisão no âmbito das responsabilidades inerentes à função de Coordenação da Bolsa de Avaliação Externa de Desempenho Docente. Referem também que a supervisão continua a intimidar os docentes, que muitos veem a supervisão como avaliação e crítica do trabalho que cada um está a desenvolver e que os centros de formação podem e devem incentivá-la, levando à prática atividades formativas na área da supervisão, de modo a contribuir para que se tornem práticas comuns nas escolas.

Quando questionados sobre a pertinência do conceito de supervisão pedagógica na atividade dos centros de formação, três dos cinco diretores fazem referência aos questionários aplicados aos formandos no final da formação: “Este questionário tem um conjunto de questões relacionadas com o desempenho do formador. Relativamente aos seus conhecimentos do ponto de vista científico, à sua prática pedagógica, à sua relação com a turma, ao tipo de linguagem (se é clara, motivadora...) e no final alguns desses indicadores entram numa fórmula que nos permite ter um grau de satisfação relativo ao desempenho do formador numa escala qualitativa de regular, bom, muito bom e excelente” (Diretor CFAE C02); “Depois fazemos o tradicional questionário, de resposta curta...” (Diretor CFAE L03); “pela análise dos respetivos questionários e relatórios”. (CFAE A04). O diretor CFAE L03 assume a importância desses questionários como uma oportunidade de reflexão sobre as práticas do formador, consciencializando-o, como exposto em Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97), “da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional”, quando refere “Depois fazemos outra tarefa de inspiração projetiva para termos uma prestação do que é que se pode fazer futuramente e depois é analisado com o formador. Portanto, este pós formação é muito importante, aliás, o formador tem que entregar um relatório após a formação, ele próprio tem que refletir e relatar sobre o que se passou. Assim, temos aqui uma série de coisas que parece que não são vistas como supervisão, mas são. O pós é fundamental, que é projetar o futuro” (Diretor CFAE L03).

No caso do CFAE AA05 este “projetar o futuro” a partir dos questionários passa por não repetir ações “com formadores que não tenham sido avaliados como muito bom ou excelente.” (CFAE AA05).

A supervisão surge, segundo estes diretores, associada ao desenvolvimento e melhoria da formação proporcionada “na medida em que só com o acompanhamento sistemático do processo que se espera que tenha impacto nos resultados, isto é, nos produtos, se pode regular esse processo de forma a melhorá-lo (Diretor CFAE A04).

Segundo os entrevistados, as práticas de supervisão vão assumindo alguma preponderância e desejam o alargamento e a difusão das mesmas: “(...) Algumas experiências estão a ser um sucesso! Nomeadamente algumas das que estão a ser desenvolvidas no âmbito do Projeto Colaborativo. Concretamente, temos os professores de um grupo disciplinar que, no âmbito de uma ação de formação, estão a desenvolver práticas de observação de aulas entre os formandos, seguidas de análise conjunta dos resultados dessa observação. Gostaríamos muito que esta prática pudesse ser aceite e levada a cabo por outros grupos” (Diretor CFAE AA05).

5.2 Formadores

Relativamente ao universo de formadores, até à data a amostra de respondentes é a seguinte:

Tabela 1. Amostra de formadores

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	7	31	Em curso	5	21	64

Todos os formadores que, até agora, responderam ao questionário têm larga experiência profissional e todos são docentes, seja do ensino básico e secundário, seja do ensino superior. Acrescente-se que o género feminino predomina. A maioria considera ter sido alvo de supervisão enquanto docente e apenas nessa qualidade, como é visível na figura apresentada:

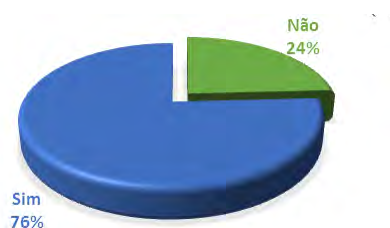


Fig. 3 - Prática dos formadores como docentes supervisionados (SPSS)

Além disso, ligam a supervisão a processos avaliativos e não a valorizam como potenciadora da qualidade dos desempenhos dos professores. As suas respostas apresentam uma correlação significativa e negativa entre idade e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, verificando-se que os formadores mais novos concordam mais com esta afirmação do que os mais velhos. Contudo, não há correlação entre as habilitações académicas e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido, tal como a idade também não garante qualquer correlação entre a mesma e a crença de que a supervisão pode ocorrer de modo grupal, situações ilustradas nas figuras seguintes:

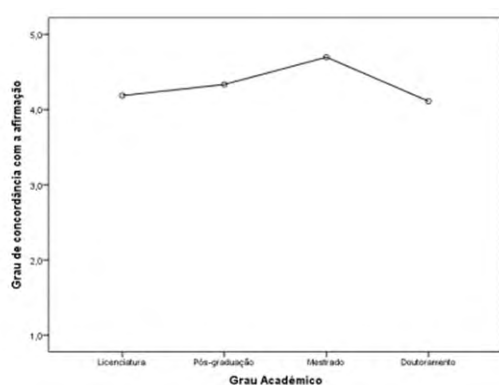


Fig. 4 - Correlação entre as habilitações académicas e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

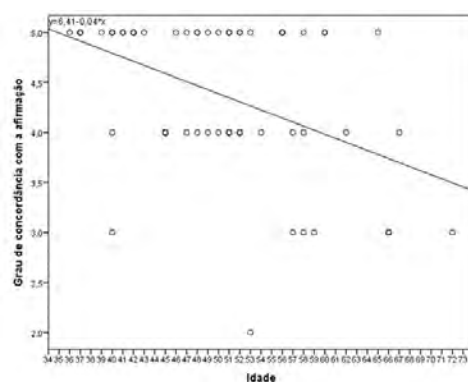


Fig. 5 - Correlação entre a idade e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido (SPSS)

No entanto, as respostas às questões relativas aos anos de experiência como formador e a crença de que a supervisão requer a aplicação de um modelo previamente definido mostraram uma correlação significativa e negativa, uma vez que os formadores com menos anos de experiência concordaram mais com esta afirmação do que os mais velhos. Curiosamente, os anos de experiência e as habilitações académicas não têm correlação com a crença de que a supervisão pode ocorrer de modo grupal.

Os formadores que possuem formação contínua relacionada com a supervisão têm idade média mais elevada do que os que não têm esta formação e anos de experiência em número semelhante aos que não a possuem. Igualmente pertinente foi verificar que os formadores que possuem experiência como supervisores têm idade média mais elevada do que os que não viveram esta experiência, tendo também mais anos de serviço. Todavia, não existe uma associação entre habilitações académicas e a detenção de experiência como supervisor, nem

existem diferenças significativas em termos de idade ou em anos de experiência entre os formadores que já foram ou não alvo de supervisão. Existe antes uma ligação entre ter mais habilitações académicas e ter sido alvo de supervisão.

Encontrou-se ainda uma associação significativa entre o facto de o formador já ter tido as suas próprias práticas supervisionadas e ter efetuado a supervisão da prática letiva dos seus formandos, tal como se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas, a nível do conceito de supervisão, entre aqueles que, enquanto formadores, supervisionaram a prática letiva dos seus formandos, e entre aqueles que nunca o fizeram, pois os primeiros relataram, em média, maior concordância com as afirmações relativas ao conceito de supervisão do que os segundos.

5.3. Formandos

Quanto ao universo de formandos, regista-se, por agora, a seguinte amostra de respondentes:

Tabela 2 - Amostra de formandos

CFAE CÓDIGO	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondentes	93	261	Em curso	22	34	410

Mais uma vez, os inquiridos apresentam, na sua maioria, larga experiência profissional e predominam os participantes do sexo feminino.

Os formandos dos CFAE que responderam aos questionários não consideram a supervisão um fator determinante para o metamorfismo das práticas pedagógicas e não apresentam dados relativos a uma correlação significativa entre a idade e o conceito de supervisão, mas as suas habilitações indicam uma correspondência considerável e positiva, acusando uma maior concordância com as afirmações relativas ao conceito de supervisão, constantes do questionário⁶⁸. Curiosamente, os anos de experiência dos respondentes não parecem afetar o conceito de supervisão. As situações anteriores podem ser comprovadas pelas imagens seguintes:

⁶⁸Cf. questionário disponível em https://docs.google.com/forms/d/19veT1zQdPLFN4aYmlA5-pL8HBizFHAqFn43LZQJ844c/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

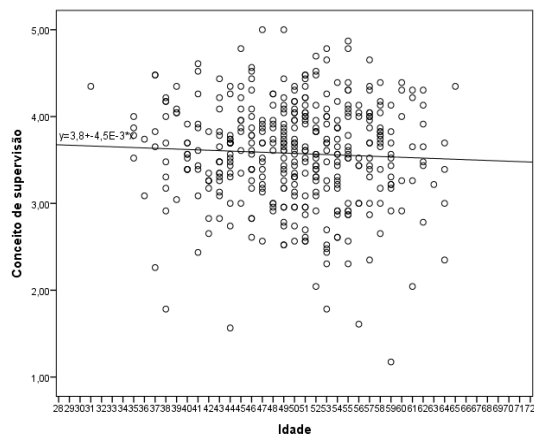


Fig. 6 - Ausência de correlação significativa entre a idade e o conceito de supervisão (SPSS)

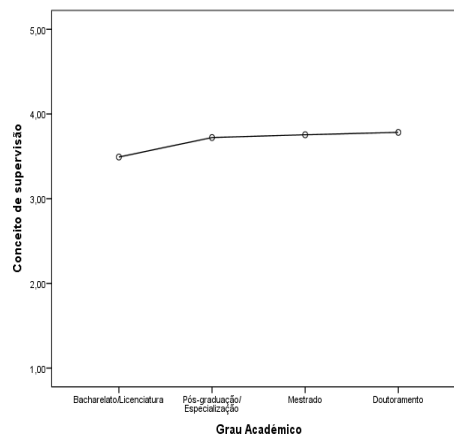


Fig. 7 - Correlação positiva entre as habilitações e as afirmações relativas ao conceito de supervisão (SPSS)

Por outro lado, não se encontraram diferenças significativas a nível dos anos de experiência entre os professores que frequentaram ações de formação no ano anterior ao da resposta ao questionário e aqueles que não as frequentaram. Embora aqueles cuja prática docente foi supervisionada tivessem, em média, menos anos de serviço do que aqueles cuja prática nunca o foi, não se encontrou uma associação entre ter tido experiência de formação no ano que precedeu o da resposta ao questionário e ter tido alguma vez a sua prática supervisionada.

6. NOTAS CONCLUSIVAS

Este artigo apresenta parte de uma investigação mais vasta (em curso), pretendendo constituir-se como um ponto de partida para uma discussão profícua sobre a forma de implementação da supervisão na formação contínua de professores e focalizando-se, portanto, nos CFAE.

Do conhecimento resultante desta etapa da investigação é já possível concluir que é pertinente e importante caracterizar os centros de formação contínua de docentes, as especificidades das suas lideranças, a forma como se organizam, os conteúdos em oferta formativa, as práticas de formação e compreender os processos em curso nessas organizações, as similitudes e dissemelhanças, uma vez que os CFAE são entidades responsáveis por grande parte das ações de formação que integram a formação contínua dos professores e influenciam direta e indiretamente a qualidade dos processos que os seus formandos lideram, tendo a sua

ação impacto na escola/agrupamento, enquanto organização, e na sala de aula, ao nível das decisões curriculares e das práticas pedagógicas.

Relevante é também o facto de os CFAE sobre os quais incidiu a investigação não evidenciarem diferenças assinaláveis entre si. A lei que os enforma define um padrão em que a originalidade ocorrerá de forma pontual, casuística e em resposta a especificidades concretas, quer das necessidades formativas identificadas, quer das características da comunidade educativa.

Finalmente, estamos convictas de que o trabalho integrado em torno do entendimento da supervisão pedagógica nos coloca na continuidade de outros que têm vindo a ser desenvolvidos, há alguns anos, sobre uma nova abrangência do conceito em questão, na senda do que Alarcão (2009, p. 120) considera: “a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do coletivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam. (...) notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. (...) não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, (...) dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho”. cremos, assim, que, compreendido desta forma, o conceito de supervisão reveste uma nova abrangência que aponta, entre outros aspetos, para a pertinência da interação colaborativa e o facto de ser um recurso adequado que pode apoiar de forma determinante a promoção da qualidade do serviço prestado pela Escola e o sucesso escolar dos alunos. Em última análise, contribui(rá) também, e previsivelmente, para revitalizar a motivação, reforçando o investimento no trabalho de desenvolvimento curricular, campo com evidentes carências de práticas supervisivas, e até a procura da inovação, e concorrendo, conseqüentemente, para a valorização, dignificação e crescimento pessoal e profissional dos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128. Recuperado em outubro, 2009 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, p. 89 - 122.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa: Educa/ IIE.
- Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M.; Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 29 - 57.
- Gaspar, M.; Pereira, A.; Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Tuckman B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A supervisão numa visão integrada do currículo⁶⁹

Rui Cordeiro da Eira, Maria Ivone Gaspar

Casa Pia de Lisboa; Universidade Aberta, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UCP

profruieira@gmail.com; ivonecgaspar@gmail.com

Resumo

A presente comunicação tem como suporte um projeto de investigação que promove a reflexão acerca da complementaridade entre ensino formal e não formal, na perspetiva da sua integração curricular; pressupondo a interligação entre a aprendizagem teórica e prática, a complementaridade das funções de professores e formadores, desenvolvidas na preparação, aplicação e apreciação de atividades comuns e a relevância de processos supervisivos dessas atividades, com a eventual emergência de modelos específicos de supervisão. Focalizando-se na práxis de visitas de estudo organizadas por entidades não escolares, assume natureza teórica, exploratória e descritiva, apoiada em inquérito por questionário aos elementos de equipas educativas envolvidas em visitas de estudo a uma quinta pedagógica. Apresentam-se, assim, as bases teóricas para um currículo integrado desenvolvido em visitas de estudo, aprofundando a pedagogia experiencial na sua base; explora-se a aplicabilidade do conceito de comunidade de prática na articulação pedagógica entre as equipas educativas envolvidas na dinamização dessas visitas, questionando-se o papel da supervisão em contextos de educação não formal desta tipologia.

Palavras-chave: educação não formal, visita de estudo, comunidade de prática, supervisão.

Resume

Cette communication est soutenue par un projet de recherche qui favorise la réflexion sur la complémentarité entre l'éducation formelle et non formelle dans la perspective de son intégration curriculaire. Le recherche présume le lien entre théorie et pratique, la complémentarité des rôles des professeurs et formateurs, développée dans la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des activités conjointes et la pertinence de supervision de ses activités, avec l'émergence éventuelle de modèles spécifiques. L'étude se centralise sur la praxis des sorties scolaires organisées par des institutions non-scolaires, supposant sa nature théorique, exploratoire et descriptive, soutenu par questionnaire aux éléments de l'équipes

⁶⁹ XXIV Colóquio da AFIRSE, Em 2017, Lisboa: Instituto de Educação

pédagogiques impliqués dans le visite à une ferme pédagogique. On va explorer les bases théoriques par un programme d'études intégré en sorties scolaires, à l'égard de l'approfondissement de sa pédagogie expérientielle et l'applicabilité de le concept de «communauté de pratique» dans l'articulation de l'équipes pédagogiques impliqués dans ces visites, questionnant le rôle de supervision dans les contextes d'éducation non formelle de ce type.

Mots-clés: éducation non-formelle, sortie scolaire, communauté de pratique, supervision.

Esta comunicação desenvolve-se no âmbito de um dos eixos do projeto de investigação «Supervisão: modelos e processos», em curso no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa; projeto que visa o estudo de modelos e processos de supervisão em diferentes contextos educativos e formativos.

Reporta-se ao conhecimento construído no eixo da supervisão em educação não formal, com base num estudo de natureza teórica, exploratória e descritiva, apoiado por informação recolhida por questionário aos elementos de equipas educativas envolvidas em visitas de estudo a uma quinta pedagógica.

A comunicação estrutura-se em três pontos. Em primeiro lugar, apresentam-se as visitas de estudo como uma prática de educação não formal, aprofundando a pedagogia experiencial na sua base; de seguida, explora-se a articulação dos conhecimentos curriculares entre as equipas educativas envolvidas na dinamização de visitas de estudo, indiciando, nesse contexto, a aplicabilidade do conceito de comunidade de prática; para, em terceiro lugar, questionar o papel da supervisão em contextos de educação não formal, sob a perspetiva de a considerar um eixo da visão integrada do currículo.

1. Educação: (não) formal e experiencial

As expressões «educação formal» e «educação não formal» emergiram há cerca de quatro décadas, no quadro de uma crise educativa que questionava a educação escolar; marcada, nas palavras de Canário (2006), por um défice de «sentido» e de «legitimidade». Questionava-se, então, o papel socioeducativo hegemónico atribuído à escola, com base na premissa de que a educação deveria ocorrer, continuamente, ao longo da vida e não apenas na infância e juventude, mas também, na confirmação de que a escola não conseguia, afinal, proporcionar uma educação para todos, contribuindo, indiretamente, para a exclusão de muitos e, também, para a emergência de escolas alternativas (Trilla Bernet, 2004; Palhares 2008).

O conceito de «educação não formal» começou por assumir uma função pragmática, enquadrando cursos de educação e formação de jovens e adultos, de algum modo, marginalizados pelos sistemas educativos formais (Smith, 1996). Contudo, nas últimas duas décadas, a vertente não formal dispersou-se por múltiplos públicos-alvo e por diferentes espaços e projetos educativos (Trilla Bernet, 2004; Palhares 2008), designadamente: empresas, centros de formação, corporações profissionais, museus, centros de ciências e tecnologia, instituições do foro artístico, desportivo e sociocultural, entre outras; congregando, assim, os papéis de alternância e complementaridade, na articulação com a educação formal, na senda, voluntária ou involuntária, de uma «sociedade aprendente» e de uma «cidade educativa» (Faure, 1972, 1982; Trilla Bernet, 2004). Em suma, «vivemos num mundo em que a educação cada vez mais transcende as fronteiras do escolar» (Canário, 2006), sendo útil reconhecer nessas circunstâncias, mais do que uma ameaça, uma oportunidade para o desenvolvimento integrado da educação formal.

Na sua génese, os conceitos de educação formal e de educação não formal assumem, em comum, a intencionalidade e a estruturação do que se deve aprender, pelo que adquirem uma natureza curricular. Consideramos, então, que será o modelo de organização do currículo e o modo da sua operacionalização que melhor diferenciam o significado das duas expressões e que melhor poderão contribuir para a resignificação dos conceitos e para a sua consagração no campo educativo (Eira, 2013).

O currículo não formal distingue-se do formal por uma maior plasticidade. O seu desenvolvimento deve assentar numa matriz de tipo «circular» (Gaspar & Roldão, 2007), tomando como elementos construtivos: ambientes genuínos, problemas sociais, planos de estudos formais, necessidades específicas de aprendizagem e até a experiência de vida dos aprendentes.

Na sua praxis, o currículo não formal é marcado pela experiência, recorrendo, frequentemente, a uma relação pedagógica de tipo formativo e à contextualização prática dos conteúdos (Trilla Bernet, 2004). Em contraste com o ambiente escolar, o currículo não formal transfigura-se em ambientes de aprendizagem diversos e peculiares, frequentemente, abertos à interação. Neste enquadramento, torna-se útil reconhecer as visitas de estudo dinamizadas por entidades não escolares, enquanto práticas de educação não formal, embora sobre o intento da sua integração num só currículo, o formal.

A educação formal, por contraste, assenta o seu projeto no ensino descontextualizado de uma extensa gama de conteúdos. Essa é, talvez, a base da sua sustentabilidade no centro do campo educativo, na medida em que continua a ser um modelo eficaz para operacionalizar os

planos de estudo formais, na amplitude que lhes é reconhecida. É precisamente por esse pendor didático descontextualizador, que consideramos útil a articulação da educação escolar com outras respostas educativas não formais, na medida em que poderão contribuir, substancialmente, para tornar a aprendizagem mais significativa e, nessa condição, mais motivante e inclusiva.

Esta linha de reflexão pressupõe, então, que o ensino desenvolvido em contextos de visita de estudo, em espaços não escolares, por ensinantes não docentes, deverá focar-se, tanto quanto possível, no currículo formal. Desafio que se coloca, com grande complexidade e exigência, às equipas educativas em interação, dentro e fora da escola. No plano conceptual, os professores e formadores envolvidos em visitas de estudo deverão assumir-se co-construtores de um currículo de experiências, o que gera a necessidade da sua colaboração eficaz.

Na caracterização do desenvolvimento curricular implicado na prática de visita de estudo considerámos útil a conjugação de duas linhas conceptuais. A primeira é a de «currículo interacional», apontada por Gaspar & Roldão (2007), que compreende o currículo como produto da interação entre o plano e o contexto de aprendizagem, assumindo a relação pedagógica e o processo de aprendizagem como eixos centrais do seu desenvolvimento. A segunda é a de «currículo paralelo», proposta por Tomlinson et al. (2000, 2009), que compreende o desenvolvimento paralelo e integrado de quatro linhas curriculares estratégicas: (1) a de base disciplinar, de natureza tipicamente formal; (2) a de conexões, que visa a interligação de conhecimentos pluridisciplinares, numa perspetiva pragmática; (3) a linha prática, que coloca o educando na posição de aprendiz e (4) a identitária, que coloca o educando na posição de perito do seu processo de aprendizagem. Apresenta-se na figura 1 uma representação esquemática articulada dessas duas linhas conceptuais.

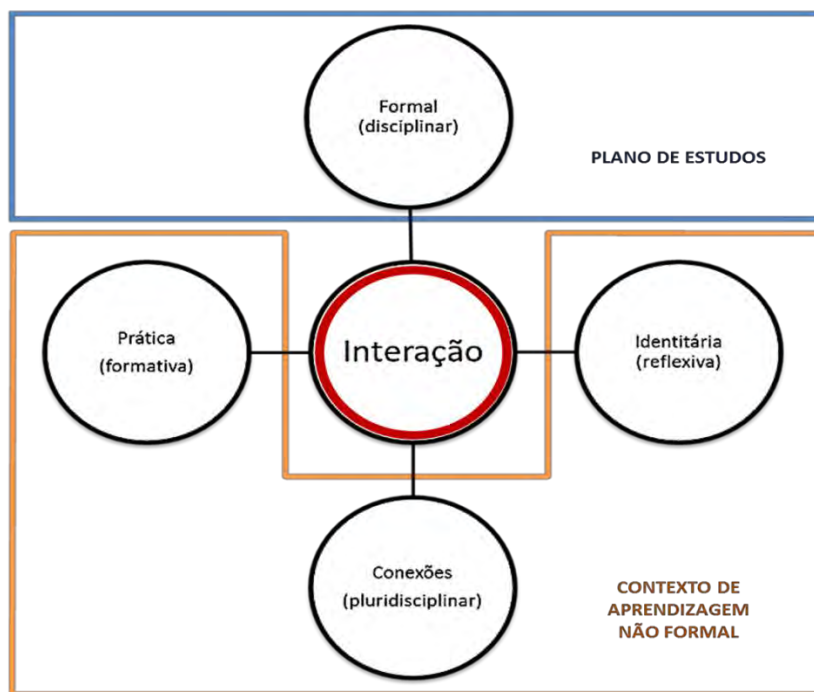


Figura 1 – Dimensões estratégicas do currículo não formal desenvolvido em visitas de estudo.

Articulação dos modelos teóricos de «currículo interacional» (Gaspar & Roldão, 2007) e de «currículo paralelo» (Tomlinson, et al, 2000, 2009).

Estas linhas de abordagem, sublinhando a complementaridade entre os currículos formal e não formal desenvolvidos em visitas de estudo, configuram a visão de um currículo integrado, em que a interação de aprendizagens formais e não formais pode resultar, sinergicamente, numa experiência educativa mais ampla e significativa.

Inspirados nos modelos teóricos de aprendizagem experiencial propostos por Dewey (1938, 1997), Kolb (1984), Beard e Wilson (2002, 2006) e Race (2005), preconizamos uma leitura teórica eclética acerca do processo de aprendizagem baseado em experiências de segunda ordem. De acordo com Malinen (2000), as experiências de segunda ordem – genuínas, imediatas, interativas, marcadas pela incerteza – desafiam as experiências de primeira ordem – passadas, memorizadas, de algum modo, virtuais, incompletas e distorcidas.

A originalidade de uma experiência de segunda ordem deriva de um contexto de aprendizagem interativo que identificamos com quatro polos. O primeiro, o ambiente físico, representa o meio corpóreo em que se estrutura o ensino experiencial. Sublinha-se, neste domínio, o evidente contraste entre o ambiente escolar e a maioria dos ambientes em que se desenvolvem visitas de estudo, quanto à natureza, diversidade e poder estimulante das experiências de interação oferecidas. O segundo, o ambiente cultural, congrega as concepções

abstratas e o conhecimento como património humano. Construção intergeracional e social que nos distingue enquanto espécie social aprendente, que, preponderando na experiência escolar, não poderá deixar de se implicar na maioria das experiências de aprendizagem, onde quer que se realizem. O terceiro, o ambiente intrapessoal, materializa-se nos processos intelectivos na base da aprendizagem, permitindo estabelecer a interação entre os ambientes físico e cultural, para, de algum modo, os transformar. E finalmente, o ambiente interpessoal, que materializa o contexto da aprendizagem através de processos intersubjetivos, pela interação com outros na interação conjunta com o mesmo ambiente de aprendizagem.

O contexto de aprendizagem, compreendido como fenómeno pessoal, será marcado pela interação entre aprendentes e entre aprendentes e ensinantes, na sua interação simultânea, com maior ou menor grau de articulação, com os ambientes físico e cultural em seu redor; ambientes esses que também se confrontam de forma interativa, uma vez que a apreensão e reflexão de fenómenos físicos convoca saberes inscritos numa cultura comum, que, por sua vez, motivam a manipulação desses fenómenos com objetivos compartilhados. Apresenta-se na figura 2 uma representação esquemática dos quatro ambientes em interação.

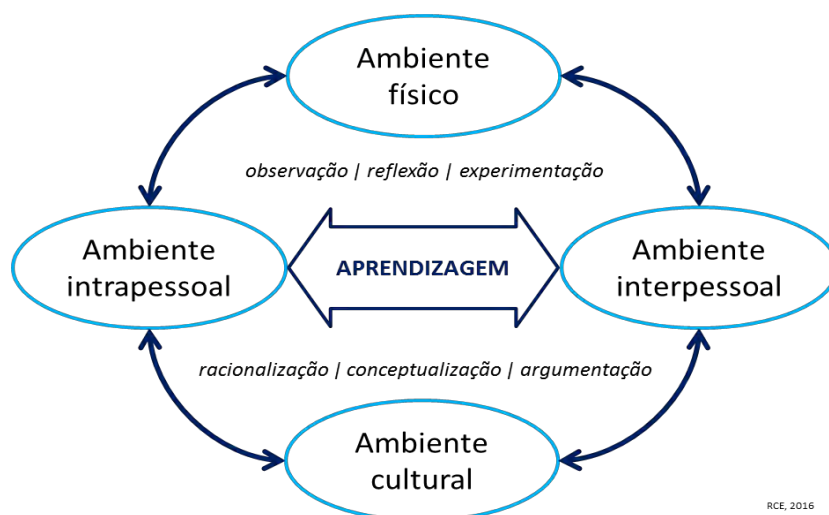


Figura 2 – Ambientes em interação na aprendizagem baseada em experiências de segunda ordem.

Há que reconhecer que estes quatro ambientes interligados podem assumir diferentes proporções e múltiplos pontos de interligação, traduzindo, de algum modo, a diversificação curricular reconhecida na vertente não formal da educação. Se os transpusermos para o contexto prático de visitas de estudo, podemos definir uma matriz pedagógica aplicável à conceção didática de atividades formativas.

Atendendo a que estas circunstâncias pedagógicas tendem a interagir de forma sinérgica, há que procurar enriquecer a experiência de aprendizagem nos seus diferentes domínios pelo seu cruzamento consequente. A título de exemplo, a cooperação e a colaboração dependem da observação e da reflexão individual, amplificando-as. Estas, por sua vez, são ferramentas intelectivas necessárias para lidar com fenómenos físicos complexos. Nesse processo de racionalização serão convocados conhecimentos já produzidos sobre fenómenos correlacionados, que podem ser partilhados e reconstruídos, sob diferentes ângulos, pelos aprendentes em cooperação ou colaboração. Constituem, então, mecanismos sinérgicos, que contribuem para tornar os processos de aprendizagem mais eficientes e significativos.

A construção didática baseada na experiência pode assentar nos três paradigmas educativos, atualmente, mais reconhecidos: (1) sob o paradigma comportamental, na medida em que privilegia o ambiente de aprendizagem físico e cultural, como mediador da mudança comportamental; (2) sob o paradigma cognitivo, na medida em que privilegia a racionalização dos fenómenos ambientais, reconstruindo-os à luz de conhecimentos anteriores e (3) sob o paradigma interpessoal, pela via da construção intersubjetiva de conhecimento, contexto que releva a raiz social da aprendizagem, por si só, gerador de experiências de segunda ordem.

Na esteira de Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015), no delineamento didático de experiências formativas considerámos particularmente relevantes alguns modelos de ensino emergentes dos paradigmas referidos, com particular destaque: (i) o modelo de instrução direta, de conceção comportamental, (ii) o modelo de resolução de problemas, de conceção cognitiva e (iii) o modelo de investigação em grupo, de conceção interpessoal. No entanto, pela relação pedagógica esporádica e limitação de tempo que caracterizam a maioria das atividades educativas desenvolvidas em visitas de estudo, constatamos que a aplicação em exclusivo de qualquer um destes modelos seria inadequada.

Da nossa experiência em atividades formativas de diferentes tipologias, sentimos a necessidade de desenhar um novo modelo de ensino que, apesar da exigência em alargar e aprofundar a investigação, cruzará, naturalmente, características de paradigmas diferentes. Entretanto, estamos em condições de afirmar que a sua base de sustentação estará na «experienciação orientada», baseada na articulação das estratégias de «diálogo reflexivo» e de «experimentação assistida» (Eira, 2013). Apresenta-se, na figura 3, um exemplo prático ilustrativo dessa conceção pedagógica.



Figura 3 – Confeção de queijo na «Quinta do Arrife». Demonstração do trabalho da coalhada, que precede a moldagem individual do queijo pelos educandos.

2. Interação em comunidade de prática

Na esteira do enquadramento pedagógico e didático que traçámos, há que considerar que, na sua globalidade, a visita de estudo deverá constituir uma estratégia pedagógica prática, iniciada e concluída em contexto escolar, mas, de alguma forma, partilhada entre duas equipas educativas: a escolar e a formativa, esta última, com sede em espaço não escolar.

Colocam-se, então, três questões operacionais: (1) como definir uma estratégia pedagógica global para a visita de estudo? (2) como articular estratégias parciais para concretizar a estratégia global? e (3) como comunicar acerca dessas estratégias, (i) atendendo à distância física que separa as duas equipas, antes e após a visita, mas também (ii) à distância psicológica, que por vezes limita a interação entre ensinantes, até na própria visita de estudo?

A resposta física que encontrámos passa pelo uso de ferramentas de comunicação virtual, de que são exemplo as plataformas de e-learning (e.g. “Moodle”, “Wordpress”, “Google for Education”), estruturadas para a publicação de informação e comunicação em fórum. A interação a distância permitida por estes recursos poderá, na modalidade b-learning – «blended (e)learning» (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015) –, enquadrar a interação presencial decorrida na visita de estudo.

A comunicação virtual implica, no entanto, uma vontade genuína de comunicar, cuja sustentabilidade passará, em boa medida, pela crença na estratégia prática, mas também, na confirmação de resultados pedagógicos mais favoráveis do que os alcançados sem uso da

mesma, contexto de interação em que consideramos útil ancorar o conceito de comunidade de prática.

O conceito de comunidade de prática – «community of practice» (CoP) – proposto por Etienne Wenger (1998, 2008), refere grupos de indivíduos com práticas comuns, que interagem para co-aprender e aprofundar essas práticas. Para concretizar uma comunidade de prática, segundo o autor, será fundamental conhecer e circunscrever o seu domínio temático, encontrar os elementos dessa comunidade e caracterizar, objetivamente, a sua prática. Considerando a possibilidade de fazer emergir uma comunidade de prática envolvida no desenvolvimento de visitas de estudo (1) o seu domínio será a educação experiencial, com foco em espaços não escolares; (2) a comunidade será constituída por professores e formadores; e (3) como prática comum, encontram-se as próprias ações de ensino desenvolvidas, dentro e fora da escola.

O contexto comunitário referido materializa-se na interação voluntária, flexível e pragmática dos ensinantes, com três objetos que se representam esquematicamente na figura 4: (1) os saberes formais e não formais, na forma de conteúdos a articular com base nas experiências práticas; (2) as práticas de ensino refletidas, visando a sua contribuição para a integração curricular objetivada e (3) a aprendizagem dos educandos, observada como indicador da qualidade dos processos curriculares integrados ou a integrar.



Figura 4 – Contexto pedagógico de interação numa comunidade de prática envolvida na dinamização de visitas de estudo.

A prática de uma comunidade com estas características passa, necessariamente, pela transformação de experiências pedagógicas vivenciadas, em experiências de segunda ordem, desenvolvidas em contexto similar. Para tal, tornam-se relevantes: a observação, a reflexão e a

inovação de práticas de ensino, bem como um sistema de avaliação eficaz dos processos de aprendizagem, configurados num projeto de investigação-ação. Considera-se, ainda, necessário, aprofundar a dimensão formativa nessa prática (Alarcão, 2002), visando dar competências aos elementos da comunidade para a sua intervenção cooperante ou colaborativa; processo que pode passar pelo recrutamento de formadores no seio da própria comunidade, numa lógica de alternância de papéis ensinantes e aprendentes.

Deste modo, importa avaliar a contribuição efetiva que as comunidades de prática poderão dar ao funcionamento das organizações de onde emergem, valorização que poderá ser compreendida sob a visão de uma «organização aprendente». Explorando o conceito de comunidade prática sob uma conceção de «escola aprendente», evocamos as cinco características organizativas consideradas por Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton e Kleiner (2000, 2012) situando-as na interação dialética entre ensinantes dos contextos formal e não formal.

Opensamento sistémico será essencial para garantir a compreensão alargada dos ambientes e contextos de ação em que os elementos da comunidade se inserem. Sem este conhecimento, será difícil formular objetivos comuns congruentes. Contudo, a definição de objetivos também depende, em boa medida, de uma visão educativa partilhada, que sirva de matriz para definir focos de ação, e que funcione como fonte de motivação.

O aprofundamento de modelos mentais, como são exemplos os modelos de ensino aplicados em estratégias de visita de estudo, a par com uma conceptualização adequada da práxis, contribuem efetivamente para uma comunicação mais eficaz, a ferramenta essencial para a operacionalização de todas as disciplinas organizacionais.

A consolidação individual de competências pedagógicas e didáticas experienciais constituirá a base operante e inteligente da comunidade referida, no entanto, o trabalho de equipa será, por excelência, a «disciplina prática», podendo assumir diferentes formas, desde a partilha de um para muitos, ou alguns, à partilha em subgrupos, ou à partilha generalizada em grande grupo. Requerem-se, nestes cenários, relações do tipo cooperativo e colaborativo, e por inerência, a aprendizagem continuada nas próprias dinâmicas de trabalho de equipa, sendo indispensável, para tal, criar condições pessoais e interpessoais para a observação de outros, mas também para se ser objeto de observação por outros.

No contexto organizativo traçado, parece-nos evidente que a comunidade de prática constitua um ambiente permeável à supervisão, sendo plausível que tal associação assuma uma perspetiva holística e sustentável.

3. A supervisão emergente numa comunidade de prática

Com uma história relativamente recente, constatamos que o conceito de «supervisão», aplicado ao contexto pedagógico, não está ainda estabilizado no campo científico. Gaspar, Seabra e Neves (2012) identificam quatro eixos na supervisão: (1) a orientação; (2) o acompanhamento; (3) a liderança e (4) a avaliação. Importa, neste sentido, ponderar a sua aplicabilidade ao contexto de uma comunidade de prática, ela própria desenvolvida em ambiente educativo não formal, marcado pela interação voluntária e pela cooperação e colaboração estabelecidas em contexto inter-organizacional.

Compreendendo os processos de «acompanhamento» e de «orientação», numa lógica dialética, potencialmente desenvolvida entre pares, consideram-se de fácil aplicação na interação pedagógica em comunidades de prática, consubstanciando um ambiente de aprendizagem profissional, assente em dinâmicas formativas contextualizadas.

Os eixos da «liderança» e da «avaliação» serão, naturalmente, condicionados pela informalidade inerente ao funcionamento de uma comunidade de prática. A liderança, pela necessidade de integração de funções e iniciativas num ambiente multi-organizacional a montante. A avaliação, sem condições formais para estimar o desempenho dos ensinantes, deverá centrar-se, sobretudo, nos processos pedagógicos desenvolvidos, com particular enfoque na aprendizagem construída pelos educandos.

Nas condições apontadas, consideramos que estes quatro eixos se devem complementar na supervisão, projetando-se, então, no desenvolvimento profissional dos ensinantes envolvidos em visitas de estudo e na qualidade educativa manifesta a partir dessas visitas. O acompanhamento será essencial para potenciar competências de ensino experiencial nos professores e formadores que integram a comunidade de prática. A orientação será o principal veículo para corporizar e difundir modelos mentais relevantes para o funcionamento dessa comunidade. A liderança torna-se essencial no desenvolvimento de práticas cooperativas e colaborativas, como fator intrínseco de motivação e coesão das equipas. E por último, a avaliação centrada nos processos de aprendizagem pode constituir um meio eficaz para a reflexão crítica e objetiva dos processos de ensino, contribuindo, nessa condição, para a consolidação de uma visão partilhada do currículo desenvolvido em visitas de estudo.

Se conceptualizarmos a integração curricular como resultado da interação de saberes teóricos e práticos adquiridos em diferentes ambientes e contextos de aprendizagem, teremos de considerar que um projeto educativo baseado em experiências de segunda ordem implica sempre harmonização de conteúdos a ensinar e aprender, mas também de estratégias didáticas

relevantes para tal, corroborando a afirmação de Dewey (1938, 1997) de que «não há disciplina mais exigente do que a experiência quando realizada com fins educativos». É nesse contexto de relativa complexidade que se pode considerar relevante a supervisão, como eixo do processo de enriquecimento curricular formal a partir de respostas educativas não formais. A supervisão desenvolvida, ela própria, em contexto não formal, constitui-se um instrumento de aproximação de experiências de ensino e aprendizagem, tendo em vista a sua valorização educativa, ideia que se representa esquematicamente na figura 5.



Figura 5 – A supervisão como eixo da integração curricular sustentada pela educação não formal.

Em suma, partilhámos uma linha teórica que conceptualiza a educação não formal sob uma perspetiva curricular fundada na experiência, assumindo a sua natureza – simultaneamente, objetiva, subjetiva e intersubjetiva –, como objeto e como objetivo de aprendizagem, focando a investigação no contexto de visitas de estudo dinamizadas por entidades não escolares, para os quais se apresentaram modelos de ensino e de aprendizagem baseados na experiência genuína, de segunda ordem.

Identificámos necessidades de interação entre as equipas educativas das vertentes formal e não formal de um currículo paralelo e interativo, à luz de uma estratégia prática que pressupõe ensinar e aprender fora da escola, mas que, todavia, se deve iniciar e concluir em contexto escolar. É neste contexto que se admite a aplicação do conceito e a exploração da práxis de uma comunidade de prática baseada na comunicação virtual, como meio para a articulação de estratégias pedagógicas e objetivos curriculares, mas também para o desenvolvimento profissional dos ensinantes envolvidos.

Reconhecemos a supervisão como instrumento determinante de uma construção curricular integrada, acreditando que poderá constituir uma ferramenta essencial na área da pedagogia; afirmando-se, então, como um dos eixos no campo do currículo, indispensável na integração das componentes prática e teórica dos planos de estudo, na senda de uma educação integral e integradora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores I* (vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers* (2.ª ed., obra original publicada em 2002). London: Kogan Page.
- Canário, R. (2006) Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.) *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (Simon, & Schuster, edits., originally published in 1938). Nova York: Touchstone Book.
- Eira, R. C. (2013). *A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem. O contexto da Quinta do Arrife* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. Obtido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Ward, F. (1982). *Learning to be: the world of education today and tomorrow* (7.ª ed, obra original publicada em 1972). Paris: Unesco.
- Gaspar, M.I. (coord.), Pereira, A., Oliveira, I & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: Escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57. Porto: Universidade Católica Editora, SA.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Malinen, A. (2000). *Towards the Essence of Adult Experiential Learning*. Finland: SoPhi AcademicPress.
- Monteiro, A., Moreira, J. A, & Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)learning na sociedade digital*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Palhares, J. A. (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In J. Ferreira, & A. R. Simões (org.) *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? - Actas do XV Colóquio AFIRSE 2007*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Race, P. (2005). *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (revised and updated, originally published in 2000). USA: Crown Business.
- Smith, M. K. (1996). *Non-formal education*. Retrieved from Infed: Encyclopaedia of informal education: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2.^a ed., originally published in 2000). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Trilla Bernet, J. (2004) La educación no formal y la ciudad educadora. In H. Casanova & C. Lozano (edits.) *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wenger, E. (2008) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (18.^a ed., originally published in 1998). New York: Cambridge University Press.

A formalidade em educação⁷⁰

Na senda de uma visão curricular integrada

Rui Cordeiro da Eira

*Casa Pia de Lisboa, Centro de Educação e Desenvolvimento Francisco Margiochi
Santarém, Portugal
eiradavo@gmail.com*

Maria Ivone Gaspar

*Universidade Aberta, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UCP
Lisboa, Portugal
ivone_clemente_826@hotmail.com*

Resumo

O campo educativo tem conhecido uma expansão assinalável no último meio século. À margem da educação formal, emergiu e afirmou-se a educação não formal, com respostas educativas e formativas diversas. O projeto de investigação que se apresenta tomou como objeto de estudo uma quinta pedagógica, focando-se no desenvolvimento de visitas de estudo, enquanto práticas de educação não formal marcadas pela interação de saberes académicos, práticos e vivenciais. A investigação foi delineada como um estudo de múltiplos casos, compreendendo dois conjuntos de visitas de estudo temáticas, estruturadas sob uma matriz pedagógica comum, mas diferenciadas quanto ao ambiente de aprendizagem das atividades formativas. Foi adotada uma metodologia híbrida, baseada na observação indireta de atividades formativas, em exercícios pós-teste de avaliação da aprendizagem prática e em inquérito aos participantes por questionário. Os resultados obtidos no estudo fundamentaram a relevância da educação não formal e das suas práticas formativas, na sua interação com o currículo formal, justificando o interesse no incremento de estudos sobre a supervisão em contextos de ensino e de aprendizagem não formais, na perspetiva de a considerar um eixo da visão integrada do currículo.

Palavras-chave: educação formal, educação não formal, visitas de estudo e supervisão.

⁷⁰ I Seminário Internacional *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* Porto: Universidade Católica Portuguesa (2015) publicada em Atas.

Abstract

A significant growing marked the educational field since second half past century. Alongside the formal education, emerged and affirmed by itself non-formal education, with several educational and training courses. Our research project was focused on field trips, assuming farm-based education as study environment, characterized for academic, practical and experiential knowledge interaction, as non-formal education practices. It was been designed as a multiple case study, comprising two thematic field trip sets, structured under a common pedagogical matrix, but distinguished by the learning environment of its training activities. Was adopted an hybrid methodology, based on indirect observation of learning context, post-test assessment of experiential learning and questionnaire inquiry to all participants. The research outcomes justified the relevance of non-formal education and also of the associated training practices, considering its interaction with formal curriculum. For that reason, they also justify the increasing interest on studies about supervision of teaching and learning practices at non-formal contexts, considering it as an axis of an integrated curricular vision.

Keywords: formal education, non-formal education, field trip, supervision.

O título desta comunicação – «A formalidade em educação» – propõe uma reflexão sobre a complementaridade entre projetos educativos formais e não formais, sob a perspectiva da sua integração curricular. Tendo por base uma dissertação com o objeto de estudo focalizado na interação da educação formal e não formal, concretamente, no contexto de visitas de estudo a uma quinta pedagógica (Eira, 2013), desenvolve-se no âmbito de um projeto de investigação que pretende estudar e ensaiar modelos e processos de supervisão no(s) sistema(s) de Educação e Formação em Portugal. Tais processos extravasam a educação formal, incluindo a não formal.

Neste contexto, torna-se relevante compreender a natureza curricular dos projetos educativos situados na vertente não formal do campo educativo, marcada por contextos práticos e formativos muito diversos, sendo essa a razão mais apontada para justificar a sua integração em contexto formal, como via para complementar a didática teórica e conceptual, tendencialmente, descontextualizada.

Esta comunicação estrutura-se em três pontos. Em primeiro lugar, confrontam-se, teoricamente, os dois conceitos – educação formal e educação não formal – de seguida, apresentam-se as visitas de estudo como uma prática de educação não formal para, em terceiro lugar, questionar o papel da supervisão em contextos de educação não formal, na perspectiva de a considerar um eixo da visão integrada do currículo.

1. «Educação formal» e «educação não formal» que significado?

As expressões «educação formal» e «educação não formal» emergiram há cerca de quatro décadas. O conceito de «educação não formal» foi proposto por Philip Coombs, em 1968 (citado por Smith, 1996), no quadro de uma crise educativa que questionava a educação escolar, marcada, segundo Canário (2006), por um *défice de sentido* e de *legitimidade*, em que esta, por contraste, foi apelidada de «educação formal». Em causa estava o papel socioeducativo preponderante atribuído à instituição escolar, como via única para a validação e certificação da aprendizagem, considerando-se, assim, um pré-requisito para a formação da cidadania e integração social plena.

Esse questionamento baseou-se na premissa de que a educação deveria ocorrer, continuamente, ao longo da vida e não apenas na infância e juventude, mas também, na confirmação de que a escola não conseguia proporcionar uma educação para todos, contribuindo, indiretamente, para exclusão de muitos, com consequências sociais negativas. Nessa conjuntura, o lançamento do conceito de «educação não formal» assumiu uma função pragmática, servindo, sobretudo, para designar cursos de educação e formação de jovens e adultos e de populações marginalizadas pelos sistemas educativos, constituindo-se recursos alternativos à «educação formal» (Fordham, 1993, citado por Smith, 1996).

Desde então, através da vertente não formal, a educação focou-se em múltiplos públicos-alvo, dispersando-se por diferentes espaços e projetos: empresas, corporações profissionais, museus, centros de ciências e tecnologia, instituições do foro artístico, desportivo e sociocultural, entre outras. De acordo com Canário (2006, p.198): «vivemos num mundo em que a educação cada vez mais transcende as fronteiras do escolar». Contudo, essa vertente não formal foi também assimilada por projetos escolares, em diferentes áreas e conjugados com a vertente formal, de que são bons exemplos a educação pré-escolar, as atividades extracurriculares e os cursos de natureza vocacional e profissional.

Paradoxalmente, apesar da expansão notável dos projetos de educação não formal no campo educativo, observa-se que o conceito sofreu erosão, tornando-se impreciso e supérfluo, quer pela sua aplicação em contextos muito diversos, quer pelas fronteiras fragilmente delineadas com a educação formal e informal, quer ainda pela concorrência de conceitos alternativos mais recentes, como os de «escolaridade flexível» e «educação participativa», propostos por Rogers (2004).

Na sua génese, os conceitos de educação formal e de educação não formal assumem, em comum, a intencionalidade e a estruturação do que se deve aprender, pelo que adquirem uma

natureza curricular. Consideramos, então, que será o modelo de organização do currículo e o modo da sua operacionalização que melhor diferenciam o significado das duas expressões e que melhor poderão contribuir para a resignificação dos conceitos e para a sua consagração no campo educativo.

O currículo não formal distingue-se do formal por uma maior plasticidade. De acordo com Gaspar e Roldão (2007, pp. 39-40), o seu desenvolvimento deve assentar numa matriz de tipo «circular», tomando o contexto, as necessidades de aprendizagem e a experiência de vida dos aprendentes como elementos construtivos. Na sua *praxis*, o desenvolvimento curricular não formal é, tendencialmente, marcado pela experiência, que, por oposição ao ambiente escolar, se transfigura em ambientes de aprendizagem diversos e peculiares. Caracteriza-se, também, por uma relação pedagógica de tipo formativo, cuja estruturação pedagógica e didática assenta na contextualização prática dos conteúdos. Sintetizam-se, na tabela 1, os principais elementos de contraste a considerar na organização e desenvolvimento de currículos formais e não formais.

Tabela 1 - Comparação dos currículos formal e não formal, quanto a elementos organizativos e de operacionalização (Gaspar & Roldão, 2007; Eira, 2013).

CURRÍCULO	FORMAL	NÃO FORMAL
Ambiente	Escolar	Não escolar / Formativo
Contexto	Académico	Vivencial / Social / Profissional
Objetivos	Centralizados, predefinidos	Estabelecidos em contexto
Pedagogia	Cognitiva, generalizadora	Experiencial, contextualizante
Didática	Teórica, teórico-prática	Prática, praxiológica
Conteúdos	Conceptuais	Conc., processuais, atitudinais

Reconhecendo que a educação formal continua a posicionar-se no centro do campo educativo, pelo papel social consolidado em mais de três séculos, considera-se que, na sua articulação com outras respostas educativas não formais, reside uma oportunidade de inovação e de enriquecimento curricular, que poderá contribuir substancialmente para tornar a aprendizagem mais significativa, para melhorar o sucesso escolar e para consolidar o processo de integração social dos educandos.

2. As «visitas de estudo» como uma prática de «educação não formal»

Face ao exposto, torna-se útil reconhecer a visita de estudo como prática de educação não formal. Apesar de esta se integrar no desenvolvimento curricular formal, decorre, por definição, fora da escola e pressupõe a contextualização prática de conteúdos, bem como o ensino e a aprendizagem em moldes experienciais, recorrendo a formadores externos, ou transformando, de algum modo, o professor em formador.

Entendemos que as funções do formador são, sobretudo, de natureza prática e desenvolvem-se numa relação pedagógica com os formandos. Para este entendimento, recorreremos ao conceito de “formador” introduzido pelo Decreto Regulamentar nº 66/94, de 19 de novembro e assumimos o perfil didático e pedagógico inerente à sua profissão, explícito no Decreto Regulamentar nº 26/97, de 18 de junho, tal como se lê no n.º 2 do art. 2.º:

“O formador deve reunir o domínio técnico atualizado relativo à área de formação em que é especialista, o domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas adequados ao tipo e ao nível de formação que desenvolve, bem como, competências na área da comunicação que proporcionem ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem.”

Este perfil adequa-se a respostas formativas oferecidas em contextos educativos diversos, designadamente, o das atividades práticas realizadas em visitas de estudo, que se materializam num currículo não formal.

Na caracterização do desenvolvimento curricular implicado na prática de visita de estudo, considerámos útil a conjugação de duas linhas conceptuais (figura 1.). A primeira é a de «currículo paralelo», proposta por Tomlinson e outros autores (2009), que compreende o desenvolvimento paralelo e integrado de quatro linhas curriculares estratégicas: (1) a de base disciplinar, de natureza tipicamente formal; (2) a de conexões, que visa a interligação de conhecimentos pluridisciplinares, numa perspetiva pragmática; (3) a prática, que coloca o educando na posição de aprendiz e (4) a identitária, que coloca o educando na posição de especialista do seu processo de aprendizagem. A segunda linha conceptual é a de «currículo interacional», apontada por Gaspar e Roldão (2007), que compreende o currículo como produto da interação entre o plano e o contexto de aprendizagem, assumindo a relação pedagógica e o processo de aprendizagem como eixos centrais do seu desenvolvimento.

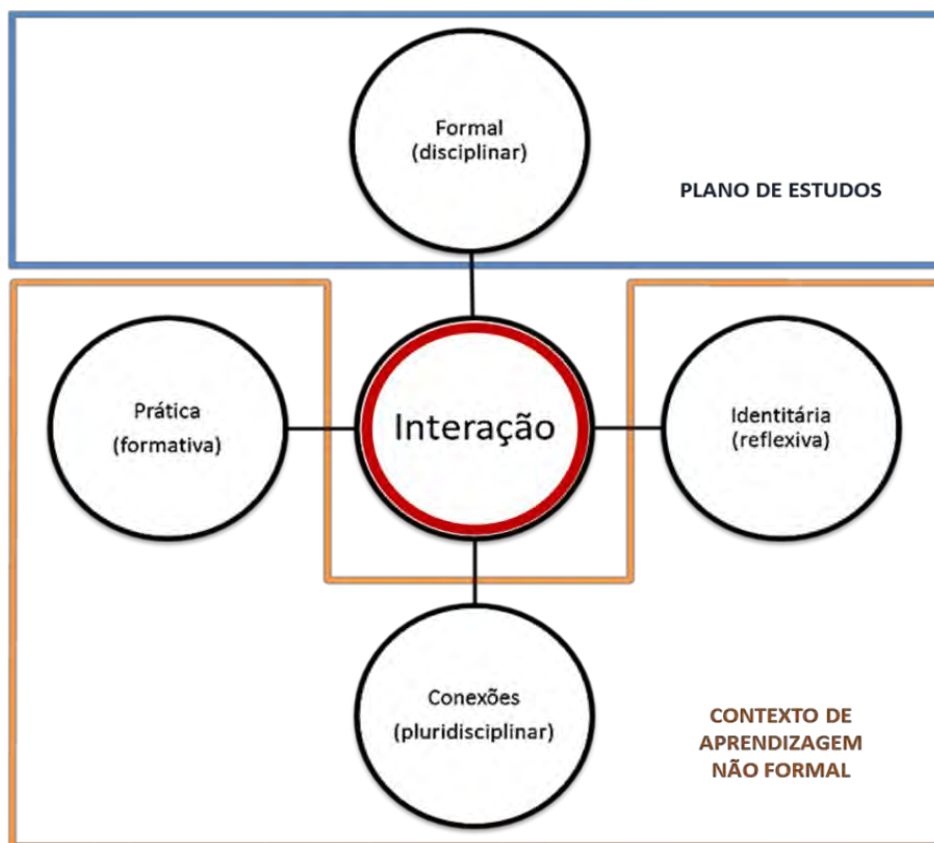
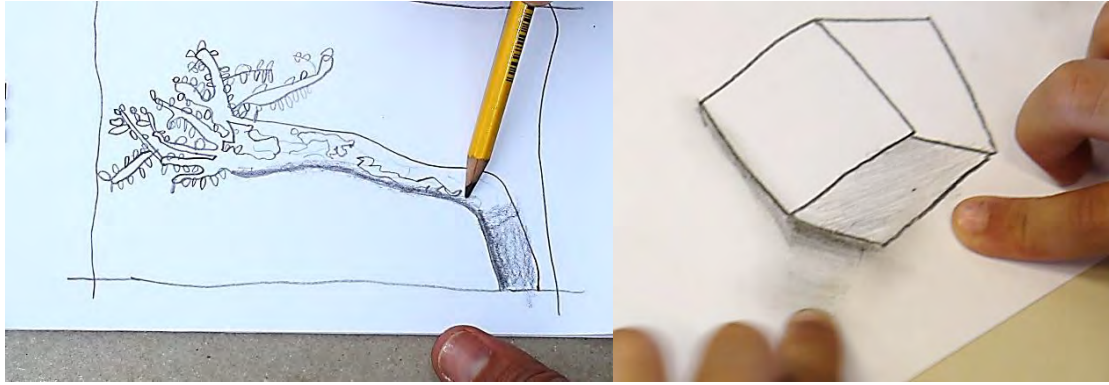


Figura 1 - Dimensões estratégicas do currículo não formal desenvolvido em visitas de estudo. Articulação dos modelos teóricos de «currículo paralelo» (Tomlinson, et al, 2009) e de «currículo interacional» (Gaspar & Roldão, 2007).

Estas linhas de abordagem complementares sublinham, também, a complementaridade entre os currículos formal e não formal, desenvolvidos em visitas de estudo, configurando a visão de um currículo integrado, em que a interação de aprendizagens formais e não formais resulta sinergicamente. Nesse sentido, o objetivo principal da nossa investigação consistiu, precisamente, na avaliação do contributo de nove visitas de estudo para o currículo desenvolvido em meio escolar, em turmas do 1.º ciclo do ensino básico, particularmente na área de estudo do meio, por ser a que mais se relaciona com o ambiente de aprendizagem da Quinta do Arrife, o espaço educativo que integrou o objeto de investigação.

O projeto de investigação foi delineado como um estudo de múltiplos casos, compreendendo dois conjuntos de visitas de estudo temáticas – «Caminho do leite» e «Arte do ambiente», estruturadas sob uma matriz pedagógica comum, mas diferenciadas quanto ao ambiente de aprendizagem de quatro atividades formativas específicas. A título ilustrativo, apresentam-se, nas figuras 2 a 5, imagens de algumas dessas atividades.



Figuras 2 e 3 - Da esquerda para a direita, imagens das atividades formativas «atelier de desenho» e «trilho de artistas», que integram a visita temática «Arte do ambiente». Aprendizagem das fases do desenho: forma, volume e textura (Eira, 2013).



Figuras 4 e 5 - Da esquerda para a direita, imagens das atividades formativas «manteiga e iogurte» e «queijaria tradicional», que integram a visita temática «Caminho do leite». Cooperação entre os alunos na confeção de iogurte e de queijo fresco (Eira, 2013).

Adotou-se uma metodologia híbrida, assente em três estratégias de investigação: (1) o inquérito aos participantes, por questionário; (2) a observação indireta de atividades, com recurso a registo videográfico e grelhas de observação e (3) dois exercícios pós-teste de avaliação da aprendizagem prática, designadamente, a realização autónoma de tarefas demonstradas e a representação esquemática de um dos processos experimentados.

Tiveram intervenção no estudo, 408 alunos e 19 professores e os formadores da quinta pedagógica. A observação foi realizada a apenas um subgrupo por visita de estudo, no total de 35 ações, que resultaram da repetição de atividades formativas em diferentes visitas. Estudaram-se, então, as relações pedagógicas protagonizadas por 52 intervenções de formadores a 116 alunos e 9 professores. Este grupo de professores respondeu a um

questionário, com um intervalo de tempo relativo à visita, que visou explorar diferentes aspetos da integração da aprendizagem prática no currículo formal, desenvolvido em contexto escolar.

Os resultados foram estruturados com base em seis unidades de análise, apresentadas no organigrama da figura 6, com recurso a estatística descritiva e inferencial e à triangulação de dados recolhidos com os diferentes instrumentos.



Figura 6 - Unidades de análise aplicadas no estudo de casos múltiplos (Eira, 2013).

Apresentamos, assim, algumas das conclusões que suportam a conceção de um currículo integrado em contexto de visitas de estudo.

Sob o ponto de vista curricular, os professores consideraram que os alunos já possuíam um conhecimento médio dos conteúdos ensinados e que aprenderam mais na visita de estudo, do que habitualmente em contexto escolar, verificando a existência de muitas conexões curriculares, resultados que fundamentam a pertinência e a relevância da visita de estudo, como prática educativa complementar ao currículo formal (ver figura 7).

Na observação de atividades, verificámos o predomínio das linhas estratégicas de «conexões», «prática» e «identitária», traduzido numa comunicação pedagógica com sentido de proximidade, frequentemente, focada em vivências e conteúdos científicos relacionados com os fenómenos experienciados (ver figura 7). Estas observações sugerem, por um lado, a preeminência do contexto de aprendizagem não formal sobre o formal e por outro, a emergência de *aprendizagem significativa*, que, de acordo com Ausubel (1963), se reflete na ancoragem dos conceitos novos em conceitos e pré-conceitos relevantes, já existentes na estrutura do aluno.



Figura 7 - Pertinência e relevância da visita de estudo para o desenvolvimento curricular formal, com base na opinião dos professores registada em questionário e na observação de atividades formativas (Eira, 2013).

Quanto à aprendizagem que observámos, verificou-se com maior sucesso na realização de tarefas práticas, do que na representação esquemática de processos (ver gráfico 1), o que revela a contribuição da experiência em ambiente não escolar para o enriquecimento do currículo formal, mas também alguma fragilidade entre a aprendizagem de conteúdos processuais e a sua conceptualização, considerando-se, na perspetiva do modelo teórico de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), que o processo de aprendizagem experiencial deveria congrega estas duas componentes, o que sugere a necessidade de reforço das ligações teórico-práticas em contexto formativo, designadamente, pela articulação equilibrada do processo de conceptualização, com os processos de observação reflexiva e experimentação ativa.

Esta interpretação corrobora, também, a perspetiva de aprendizagem significativa, uma vez que a observação produz conhecimento novo que precisa de ser ancorado em estruturas conceptuais existentes, por seu turno, a experimentação carece desse conhecimento renovado,

simultaneamente generalizado e contextualizado, para se tornar igualmente significativa, pois de outra forma não passaria de mera experienciação sem finalidade reconhecida.

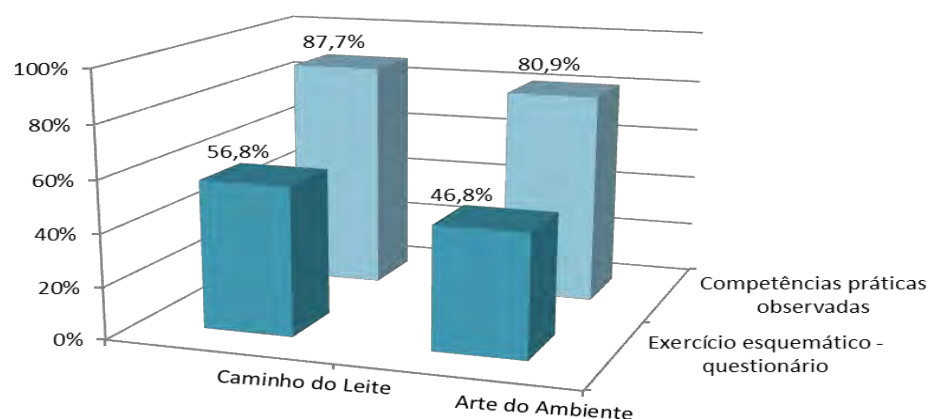


Gráfico 1 - Resultados da aprendizagem dos educandos, nas duas visitas temáticas estudadas, obtidos em: (1) competências práticas observadas e (2) exercício de representação esquemática de processo prático (Eira, 2013).

Quanto à relação pedagógica estabelecida em contexto experiencial, observámos que a aprendizagem de natureza prática estabeleceu uma forte correlação com o desempenho dos formadores, dependendo, em boa medida, das suas capacidades pedagógicas, quanto à motivação e orientação dos alunos, à contextualização teórica dos fenómenos experienciados, à demonstração de tarefas e ao apoio aos alunos na sua realização autónoma. Verificou-se, também, que o equilíbrio entre as estratégias de diálogo reflexivo e de instrução direta contribuiu, significativamente, para o sucesso dos educandos, observando-se que nas atividades em que uma destas estratégias prevaleceu, estes alcançaram piores resultados, sendo um aspeto pedagógico e didático a valorizar na planificação de atividades formativas.

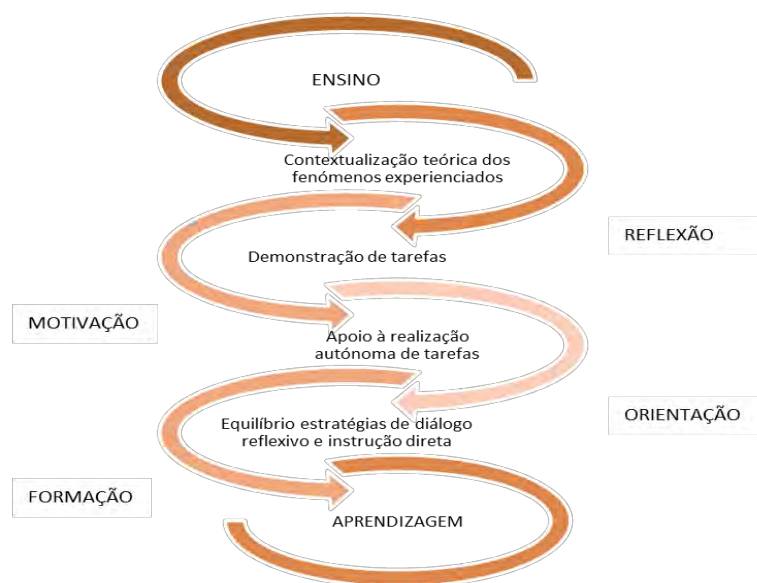


Figura 8 - Interrelações pedagógicas observadas em contexto formativo, sustentadas em correlações Spearman ($R_s > 0,300$, $p < 0,05$) (Eira, 2013).

Esta abordagem centrada na ação do formador, que se apresentou esquematicamente na figura 8, suporta e estrutura o seu papel central na construção e gestão do currículo não formal, considerando-se essencial a liderança e o rigor assumidos na operacionalização didática das experiências, quer por se constituir um fator condicionante da aprendizagem significativa, quer pela sua influência na qualidade e extensão do conhecimento prático e praxiológico construído.

Os resultados que apresentámos revelam a necessidade permanente de reequilíbrio em diferentes domínios da didática experiencial, na interligação entre teoria e prática, reflexão e ação, carácter lúdico e científico, motivação e exigência, apoio e autonomia, corroborando a afirmação de Dewey (1938, 1997) de que não há disciplina mais exigente do que a experiência realizada com fins educativos. Neste sentido, os resultados do estudo têm contribuído, substancialmente, para o desenvolvimento do currículo não formal da Quinta do Arrife, sobretudo, em quatro vertentes: (1) na criação e planificação de atividades formativas; (2) na interação com os projetos educativos das escolas visitantes; (3) na condução da relação pedagógica experiencial e (4) no aprofundamento de relações colaborativas entre formadores, com base na observação partilhada de contextos pedagógicos, reais ou simulados.

Importa referir, que a metodologia aplicada na investigação integrou um processo de supervisão em curso, assente na reflexão e na colaboração entre pares, configurado sob o modelo triangular – investigação-ação-formação – proposto por Alarcão (2002). A supervisão operacionalizada sob estas três linhas de ação é, também, inspirada na teoria kolbiana de

aprendizagem experiencial, assumindo uma dimensão prática e contextualizada, simultaneamente operativa e formativa. De acordo com Hoy e Forsyth (1986), a supervisão não será mais do que um processo contínuo, em que as metas alcançadas são apenas meras etapas de um percurso de desenvolvimento profissional e de melhoria contínua dos processos de aprendizagem. Pela via da reflexão, este contexto de supervisão toma a experiência pedagógica dos formadores como objeto e objetivo da sua formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de melhoria contínua da sua atividade pedagógica, elementos que consideramos precursores de um currículo não formal.

1. Reflexões sobre a supervisão em contextos de educação não formal

Consideramos que os resultados da investigação que apresentámos no ponto anterior justificam o interesse no incremento de estudos sobre a supervisão desenvolvida em contextos de ensino e de aprendizagem não formais, uma das linhas estruturantes de outro projeto de investigação – «Supervisão: modelos e processos» – em curso no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica. Este projeto visa o estudo de modelos e processos de supervisão em diferentes contextos educativos e formativos, pressupondo a relação intrínseca entre educação e formação e assentando em duas preocupações básicas, quanto a contextos formais e não formais de exercício da supervisão: (i) o da formação inicial em relação com o da formação continuada e (ii) o das comunidades de aprendizagem, quer em ensino presencial, quer em ensino a distância.

É neste contexto de investigação partilhada que estruturamos a nossa conclusão, procurando contribuir para a resignificação do conceito de educação não formal e para a procura de elementos estruturantes na construção de matriz(es) de modelo(s) de supervisão na vertente não formal do campo educativo.

O conceito de “supervisão” aplicado ao contexto pedagógico não está ainda estabilizado no campo científico. Com uma história relativamente recente, tem-se prestado a diferentes interpretações, baseadas em características que legitimam as funções de supervisão em diferentes contextos educativos e formativos. Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 38) agrupam as tendências manifestas na evolução deste conceito, em três clusters: (1) o cluster da inspeção; (2) o cluster da administração e regulação e (3) o cluster da profissionalidade pedagógica. As mesmas autoras (Idem, pp. 53-54) identificam quatro eixos na supervisão (figura 9): (1) a orientação; (2) a liderança; (3) o acompanhamento e (4) a avaliação; que pela sua articulação

equilibrada se projetam no currículo desenvolvido, constituindo-se elementos construtivos da qualidade educativa.



Figura 9 - Eixos da supervisão pedagógica e ações que sustentam as suas práticas (Adaptado de Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Os eixos estabelecidos para a supervisão materializam-se em ações que, no seu conjunto, reforçam a integração da supervisão nos contextos pedagógicos que tem como objeto, pressupondo, igualmente, a coexistência de uma equipa educativa ou formativa e a integração do(s) supervisor(es) nessa equipa.

Compreendendo a supervisão como um processo formativo situado, focado no desenvolvimento de profissionais de educação, também se torna fundamental reconhecer o seu enquadramento, total ou parcial, na vertente não formal da educação. Não será legítimo estruturar este processo, mesmo no contexto da formação inicial de formadores, sem uma componente prática marcante, baseada no trabalho em contexto pedagógico, real ou simulado.

Refletindo concretamente na necessidade de supervisão em contextos educativos e formativos não formais, recorda-se que a plasticidade que referimos como atributo primordial dos currículos não formais fundamenta, não só, a necessidade de um projeto integrado de supervisão, mas também, a sua natureza prática e contextualizada, dado que visa o apoio a um *currículo em projeto* (Gaspar & Roldão, 2007), que assume a relação pedagógica e a aprendizagem experiencial como eixos centrais de desenvolvimento.

A integração dos currículos não formais em contextos formais, como acontece em visitas de estudo, ou em estágios curriculares, acentua ainda mais a necessidade de modelos de supervisão no ensino com carácter não formal, capazes de valorizar, não só a pedagogia experiencial, mas também, a integração de estruturas conceptuais oriundas dos planos de

estudos formais, antevendo, em sentido inverso, o impacto das experiências práticas na ampliação do conhecimento teórico.

A necessidade da integração curricular resulta do reconhecimento de complementaridade entre processos e produtos de aprendizagem diferenciados – interação que se procura resumir na figura 10. Neste sentido, será expectável que um currículo integrado permita uma construção sinérgica de competências, constituindo-se a supervisão um instrumento fundamental, quer na observação e validação dessa integração, quer na avaliação formativa das competências práticas desenvolvidas.

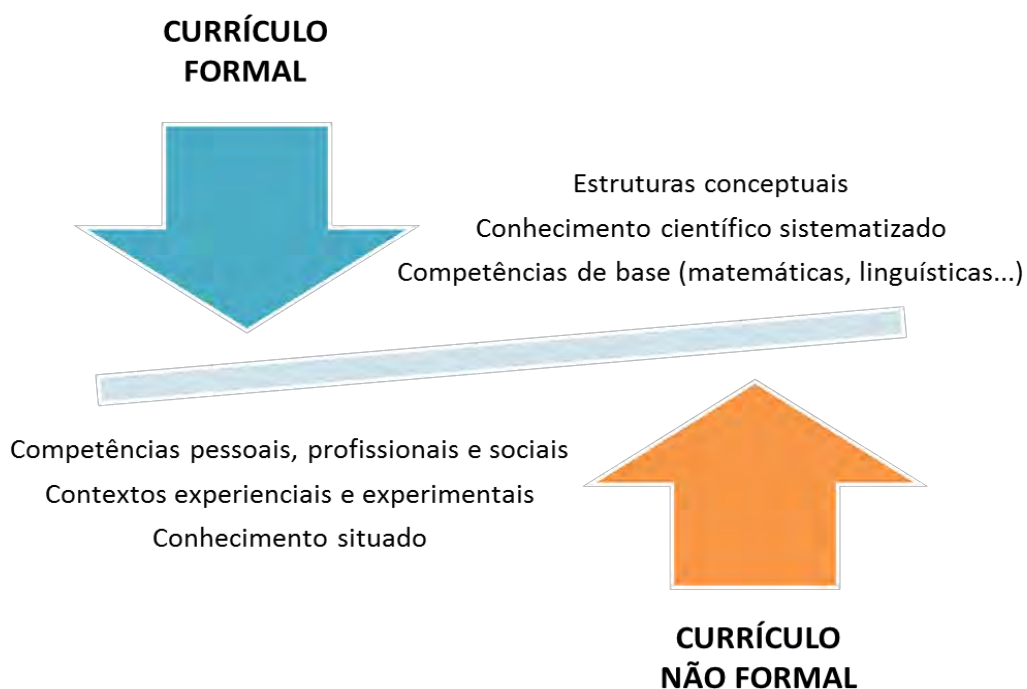


Figura 10 - Contribuições das vertentes formal e não formal da educação para a emergência de um currículo integrado.

Como referimos, o ensino e a aprendizagem não formais devem basear-se numa relação pedagógica formativa, de natureza experiencial; de acordo com Gardner (1991), do tipo *mestre-aprendiz*. As funções do «mestre», segundo o autor, ultrapassam largamente a pedagogia escolar convencional, tendencialmente, despersonalizada e descontextualizada. O mestre é especialista numa determinada tipologia de experiências, sendo competente no seu planeamento, execução e avaliação, nas quais será capaz de interligar, de forma pragmática, saberes conceptuais, processuais e atitudinais. O papel de «formador» é, pois, similar ao de «mestre», compreendendo as funções clássicas de modelo a reproduzir em contextos práticos, mas também de guia na descoberta dos ambientes de aprendizagem, tornando-o coautor do

currículo que promove. Nesta perspectiva, admitimos que a supervisão poderá constituir-se um instrumento, não só, de gestão curricular, mas também, de formação permanente de verdadeiros gestores do currículo, com intervenção em todas as fases do seu desenvolvimento.

Face aos aspetos curriculares e pedagógicos que considerámos na base dos processos de supervisão aplicados em contextos não formais, identificamos a ocorrência de diferentes etapas, que se estruturam de forma cíclica (ver figura 11.). A supervisão começará, então, por se focar na didática que apela à experiência, isto é, acompanhando e validando a construção de experiências pedagógicas, tendo em conta os objetivos curriculares formais e não formais estabelecidos. Numa segunda etapa, centra-se na ação formativa, procurando identificar pontos fortes e fracos das relações pedagógicas estabelecidas. Trata-se, nesta fase, de um processo reflexivo, que toma as aprendizagens construídas em contexto experiencial como vetores da formação e desenvolvimento profissional dos formadores. Para finalizar o ciclo, o processo de supervisão dever-se-á centrar na valorização e avaliação de competências práticas adquiridas, quer pelos formandos, quer pelos formadores, com recurso a informação recolhida em instrumentos situados em diferentes níveis de formalidade, traduzindo a qualidade do currículo integrado. Esta visão cíclica acentua a dimensão curricular não formal dos processos de supervisão, tomando a aprendizagem real dos formandos como objeto de aprendizagem do formador, ele próprio, formando, nesse processo pedagógico.



Figura 11 - Ciclo da supervisão aplicada em contextos educativos não formais, na perspectiva da sua integração no currículo formal.

Neste raio de ação, reforçamos o papel essencial que deverá ser assumido pelo(s) supervisor(es), pois, independentemente do modelo de supervisão em que se inserem, implica sempre autoridade (Grant, 2003), que se deverá fundar na sua experiência acrescida face aos restantes elementos da equipa, nas suas capacidades de mobilização dos pares e na eficácia das estratégias formativas aplicadas, quer enquanto formadores qualificados, quer enquanto supervisores reconhecidos, constituindo-se, assim, pontos de referência na (re)construção e operacionalização do projeto curricular supervisionado.

Em suma, partilhamos uma linha teórica que conceptualiza a educação não formal sob uma perspetiva curricular não formal, delimitada pelo contraste assumido com o currículo desenvolvido em contexto escolar. A vertente não formal da educação deverá, então, ser reconhecida por currículos que se fundam na experiência e assumem a sua natureza simultaneamente objetiva e subjetiva, como objeto e objetivo de aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem que integra a teoria na prática, que harmoniza saberes académicos e vivenciais, relevando a sua eficiência e eficácia socioeducativas. Consideramos, então, que o projeto escolar, ao integrar a educação não formal, alargará a sua pluralidade quanto a significado, motivação e relevância social, constituindo-se no elemento integrador de dois processos de aprendizagem diferenciados, o formal e o não formal.

Procurámos justificar a premência da supervisão num contexto pedagógico que tece a integração curricular formal e não formal, evocando alguns dos princípios entendidos como subjacentes ao conceito de supervisão.

O processo de integração curricular que refletimos funda-se numa epistemologia prática, que visa a integração de saberes adquiridos e construídos em diferentes tempos e lugares. Contribui, para tal, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em contexto formativo. Nesse plano, os formadores constituem-se figuras essenciais, pela construção de experiências educativas, focadas na construção de competências práticas, reconhecendo-se nessa construção conjunta o potencial de ilustrar conteúdos académicos e teóricos, tendencialmente, descontextualizados. Reconhecemos a supervisão, neste enquadramento, como parte e instrumento dessa construção. Como parte, na medida em deverá ser assimilada e compreendida pelos atores do contexto pedagógico interativo, estabelecendo uma “ponte” entre o currículo intencionado e o currículo realizado. Como instrumento, na medida em que modela, regula e lidera um processo dinâmico, tornando-o inteligível para os seus atores, ao sustentar a reflexão e a melhoria continuada das suas práticas.

Recordando o subtítulo da comunicação, importará assumir que já nos encontramos «na senda de uma visão curricular integrada», mas também implicará reconhecer que se trata, ainda, de um caminho a desbravar, na linha da inovação que as múltiplas experiências pedagógicas, dentro e fora da escola, têm para nos oferecer. Acreditamos, portanto, que a supervisão se pode constituir uma ferramenta essencial na área da pedagogia, afirmando-se, então, como um dos eixos no campo do currículo e indispensável para a visão integrada das componentes prática e teórica dos planos de estudo no processo educativo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2002) Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na formação de professores I* (vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Canário, R. (2006) Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, R. Canário (Eds.) *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (Simon, & Schuster, Edits.). Nova York: Touchstone Book. (Obra original publicada em 1938).
- Eira, R. C. (2013). *A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem. O contexto da Quinta do Arrife* (Dissertação de mestrado). Obtido em Repositório Aberto, em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012) A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57. Porto: Universidade Católica Editora, SA.
- Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 24(2), pp.175-190. Obtido em 10.1080/01596300303042.

- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986) *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education*. (M. Bray, Ed.) Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre.
- Smith, M. K. (1996). *Non-formal education*, 2009. Obtido em 30 de Julho de 2011, de Infed: Encyclopaedia of informal education: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO - II SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

Universidade Católica Portuguesa – Porto | 20 e 21 de julho de 2017

**O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do
docente online**

Reflexões teóricas

Susana Henriques

Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal.
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
(CIES-IUL), Lisboa, Portugal

Susana.Henriques@uab.pt

Maria Ivone Gaspar

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto,
Portugal

ivonegaspar@yahoo.com.br

Maria Lúcia Massano

Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal.

mlucia.massano@gmail.com

Resumo

Partimos de um entendimento da supervisão pedagógica como uma reflexividade crítica simultaneamente voltada para a realidade circundante e interior, com potencialidades de retrovisão e de previsão. No contexto das atuais sociedades em rede, marcadas pela imersão tecnológica e pelas alterações na visão da escola e dos seus agentes, a evolução das funções da supervisão tem vindo a acentuar a sua ação enquanto instrumento de desenvolvimento e inovação.

Enquadrado num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, o presente artigo, centra-se numa reflexão teórica sobre a aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior. A partir da análise realizada foi possível identificar alguns elementos essenciais de um modelo de análise. Designadamente, os que remetem para o professor enquanto agente social que assenta a sua prática em processos de tomada de decisão e resolução de problemas; ou que assenta num saber contextualizado e dinâmico, em reflexão sobre a prática, em partilha de experiência

multifacetada e em colaboração. Ou seja, que remetem para dimensões do desenvolvimento profissional docente e para expressões de ensinar no ensino superior (online). Tais desenvolvimentos teóricos contribuirão, no desenvolvimento do estudo, para identificar práticas de supervisão online em docentes do ensino superior online.

Palavras-chave: supervisão online; inovação; desenvolvimento profissional docente; expressões de ensinar e ensino superior

Abstract

The assumption of pedagogical supervision as a critical reflexivity both focused on environmental and inner reality, highlighting its retrospection and prediction potential, is the starting point of the investigation.

Today's network society, deeply immersed in technological paradigms and so engaged in new ways of approaching school systems and its agents, both influences and models the supervision concept as a tool for development and innovation within schools.

As part of a broader study on Supervision: models and processes, this article is focused on a theoretical reflective approach on the conceptual implementation of pedagogical supervision, in virtual teaching-learning environments in higher education institutions.

The data analysis has provided some relevant key-elements referring the teacher' role as a social agent, whose action is both grounded on decision-making and problem-solving processes; also based on a contextualized and dynamic knowledge, as part of a reflective practice in collaborative communities, sharing multifaceted experience, thus leading to other professional teacher development dimensions and to other active teaching expressions in higher education online systems.

A theoretical framework will allow identifying supervision practices in online higher education environments, focused on teachers as innovative defining agents in supervision.

Keywords: online supervision; innovation; professional teacher development; teaching expressions and higher education

1. Introdução

O presente artigo enquadra-se num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, em desenvolvimento no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa. Apresenta-se aqui uma reflexão teórica sobre a aplicação conceptual da

supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior.

Partimos de um entendimento da supervisão pedagógica como uma reflexividade crítica simultaneamente voltada para a realidade circundante e interior, com potencialidades de retrovisão e de previsão. No contexto das atuais sociedades em rede, marcadas pela imersão tecnológica e pelas alterações na visão da escola e dos seus agentes, a evolução das funções da supervisão tem vindo a acentuar a sua ação enquanto instrumento de desenvolvimento e inovação. A inovação pedagógica comporta ruturas com formas tradicionais de ensinar e aprender, com os procedimentos académicos, com a reconfiguração de saberes, com o desenvolvimento de uma visão integrada do currículo.

Supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior remete para dois campos pedagógicos habitualmente menos explorados na investigação em supervisão. Neste contexto, pretendemos no presente artigo:

- explorar os fundamentos teóricos da supervisão e inovação;
- refletir sobre dimensões emergentes da supervisão pedagógica associadas ao contexto – ensino superior – e associadas aos cenários de ensino – virtuais, a distância;
- apresentar uma proposta de modelo de análise que permita (re)equacionar o foco para o exercício e o conhecimento da *supervisão online*.

2. Supervisão Pedagógica: Fundamentos teóricos e dimensões emergentes

A complexidade do conceito de supervisão exige clarificar as várias dimensões associadas, designadamente, o seu significado, os seus fundamentos, o seu foco de ação e o seu enquadramento funcional. A supervisão remete para “uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p. 30).

Considerando o campo da educação como o foco de ação da supervisão pedagógica, os seus fundamentos referem-se a aspetos estruturantes em três dimensões essenciais, (i) ensinar e aprender, (ii) currículo, como o campo da avaliação e (iii) desenvolvimento da liderança do professor (Sergiovanni e Starrat, 2007). Importa aqui destacar as alterações na visão da escola e na função do professor que implicaram um alargamento no âmbito do conceito de supervisão

pedagógica ao contexto escolar, ultrapassando a interação em sala de aula em cenários de formação inicial de professores. Daqui resulta uma supervisão pedagógica sustentada em ações diversificadas de observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança onde assentam abordagens mais recentes. Esta multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permite encarar a supervisão pedagógica na transversalidade funcional.

Em suma, a supervisão pedagógica tende a explicitar-se numa associação entre:

- controlo, na medida em que é mobilizada enquanto instrumento de regulação;
- educação/formação/desenvolvimento, conseguida através duma relação entre os diversos agentes intervenientes em processos de observação, comunicação, análise, avaliação e orientação;
- decisão, assente em reflexão, conceção, questionamento e intervenção, com implicações nos processos de gestão e na liderança.

Nesta linha, a qualidade e a inovação são também dimensões integrantes da supervisão pedagógica. A qualidade entendida enquanto processo permanente e dinâmico com vista a uma melhoria contínua (Barberà e Ahumada, 2007; Grifoll, J. et al., 2009) está interligada com a inovação. A inovação submete-se à oportunidade temporal, ao sentido de usabilidade, à potencial aplicabilidade e difusão (Pensin e Dircian, 2013).

Inovação na educação encontra-se marcada por uma rutura com a forma tradicional de ensinar e aprender e remete, em alternativa, para procedimentos académicos mais participativos, envolvendo ativamente os sujeitos. Daqui resulta uma (re)configuração dos saberes que anulam ou esbatem as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho e potenciam a reorganização da relação teoria/prática conduzindo à perspetiva orgânica no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida na visão integrada do currículo. Alguns dos modelos de inovação centrados no sujeito implicado em processos de ensino e aprendizagem assentam em atividades como *learning by researching*, *learning-by-doing*, *learning-by-using*, *learning-by-interacting*.

Nesta linha, importa destacar a importância da intencionalidade da inovação educacional, assente em abordagens centradas no aluno, na aprendizagem como um processo social e colaborativo (Oblinger, 2013). Esta mudança “reflete a emergência de um novo pensamento sobre a natureza cognitiva e social da educação, não só na interação exploratória das múltiplas perspetivas dos conteúdos mas, em particular, na conceção de que a aprendizagem se desenvolve também através da fluidez na rede de relações que definem o contexto e a proximidade para a inclusão e participação” (Dias, 2013, p.8).

Como já referimos, o conceito de supervisão pedagógica e as práticas supervisivas têm sido sobretudo desenvolvidas no âmbito dos níveis de ensino não superior, ora, a nossa proposta é precisamente a de desenvolvermos uma perspetiva de supervisão no ensino superior, especificamente, em contextos de ensino e aprendizagem online. A sociedade em rede (Castells, 2002) comporta profundas implicações para o campo da educação em geral e concretamente do ensino superior expressas em transformações organizativas e no surgimento de uma estrutura social globalmente interdependente, com os respetivos processos de domínio e contradomínio. Mas estas mudanças devem ir para além da infraestrutura tecnológica já que implicam alterações culturais significativas, obrigando a repensar os papéis de professores e estudantes, a relação que se estabelece entre eles, o desenho pedagógico, os sistemas de avaliação, as formas e os estilos de ensinar e aprender... (Herrington, Reeves, Oliver, 2010; Moreira e Monteiro, 2010).

Até que ponto os professores do ensino superior estão conscientes dos desafios pedagógicos e didáticos inerentes a todas estas mudanças? Que papel poderá desempenhar a supervisão pedagógica nestes processos de desenvolvimento profissional? Particularmente no ensino superior, a resposta a estas questões passa certamente pelas práticas de colaboração, já que os professores devem cada vez mais conseguir desenvolver a sua profissionalidade assente na interação com alunos, com outros professores da sua área de intervenção e com outros profissionais de diferentes domínios (Lima, 2017). Entendemos, pois, que existe necessidade de trabalho colaborativo, de partilha, de diálogo por parte dos professores como elemento essencial para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem “permitindo estabelecer critérios prioritários de intervenção e estratégias adequadas a cada caso específico conforme as necessidades reveladas pelos alunos, pois o professor é um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade” (Pedras e Seabra, 2016, p. 297). No entanto, esta autonomia não se limita ao plano individual, requer o desenvolvimento de uma cultura institucional em que uma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum (*idem*).

A cultura colaborativa não parece encontrar-se ainda enraizada entre os professores do ensino superior e os motivos poderão estar relacionados com falta de formação, com o clima das instituições de ensino superior, com a dificuldade na partilha e nas relações interpessoais. Considerando que supervisionar não é um processo meramente técnico, já que o trabalho do supervisor trabalha com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências, este trabalho requer um profissional com competências comunicativas, relacionais, observacionais, analíticas, hermenêuticas, interpretativas e avaliativas. Daqui

resulta a possibilidade de existir uma supervisão colaborativa, ou uma supervisão das práticas de colaboração (Pedras e Seabra, 2016).

Diversos estudos têm sido realizados com enfoque nestas questões. Uns centrando-se sobretudo na colaboração entre estudantes envolvidos em processos de ensino e aprendizagem online (por exemplo, Mercer, Littleton, Wegerif, 2009; Oliveira, Tinoca, Pereira, 2011); outros evidenciando o papel das lideranças pedagógicas enquanto elementos essenciais nas instituições de ensino de sucesso (por exemplo, Amodeo e Taylor, 2004). De um modo geral, tais evidências científicas reforçam a importância do apoio e suporte aos professores que atuam em ambientes virtuais, mas neste domínio a investigação é escassa e precisa ser desenvolvida para orientar políticas e práticas de supervisão online (Tobin, 2004).

Rosendale (2009, p.9) define supervisão online como um processo colaborativo, dinâmico, eficaz e eficiente que melhora a prática pedagógica dos professores e a experiência educativa dos seus estudantes. Para o autor, este modelo implica a recolha de múltiplos e variados dados ao longo do tempo que possibilitem a criação de um plano de melhoria pedagógica que congregue em si a competência e a qualidade para o desenvolvimento profissional de professores mais informados, mais hábeis e mais capazes de dar resposta aos constantes desafios que enfrentam.

2.1. Notas metodológicas

Tomando por referência os cenários de educação a distância aberta e em rede foi esboçado um desenho metodológico assente em procedimentos de análise documental a partir de documentos teóricos e de documentos estruturantes de ofertas formativas online. Era nossa expectativa que, a partir desta análise, fosse possível identificar alguns elementos essenciais de um modelo de análise. No entanto, enfrentamos uma limitação relacionada com a pouca documentação disponível.

Analisadas as páginas online das instituições de ensino superior que têm ofertas formativas em regime de eLearning foi possível encontrar informação sobre quem são os coordenadores dos cursos, mas sem qualquer referência às funções e atribuições do cargo. Analisamos também as informações relativas aos cursos (estrutura curricular, coordenação e outros), mas sem que fosse possível encontrar qualquer referência a elementos que pudessem remeter para a supervisão online, tal como a temos vindo a enquadrar e discutir.

Após esta primeira fase exploratória documental, a análise centrou-se num regulamento de coordenações de cursos em regime de educação a distância⁷¹. A abordagem metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) afigurou-se-nos como a mais adequada, na medida em que perspetiva a linguagem enquanto prática social e ideológica que expressa relações entre interlocutores contextualizadas por relações de poder, dominação, resistência institucionalmente constituídas (Pedro, 1997; Wodak e Meyer, 2015). Dito de outro modo, a ACD permite identificar, nas escolhas discursivas e textuais de cada ato comunicativo, um conjunto de representações e convenções sociais permitidas àqueles sujeitos sociais num quadro de uma dada pertença contextual e institucional (e política).

3. Identificando elementos de supervisão online

A relevância do Regulamento de Competências do Coordenador de Curso é enquadrada no contexto do ensino a distância e em rede onde assumem particular importância os processos de planeamento, gestão e acompanhamento dos cursos. Nestes processos, as funções do coordenador de um curso passam pela articulação entre todas as dimensões fundamentais ao bom funcionamento desse curso.

Logo, neste enquadramento inicial é evidente uma abordagem em que o contexto é uma dimensão fundamental construindo o sujeito a partir de processos discursivos e ideológicos institucionalmente conjugados (Fairclough, 2003; Wodak e Meyer, 2015). Mas também o sujeito constrói esses processo, na medida em que diferentes usos linguísticos implicam compreensões específicas e expressam ativamente as diferenças sociais em que assentam (Gee, 2014).

Entre as diversas competências atribuídas à coordenação de um curso, destacamos duas com relação mais direta com a supervisão pedagógica: 'Coordenar as metodologias de avaliação de conhecimentos e os programas das Unidades Curriculares (...) garantindo o cumprimento dos objetivos de ensino / aprendizagem'; 'Velar pela presença online dos docentes e respetivo acompanhamento e interação com os estudantes, bem como com a coordenação...'⁷². Assumindo que estas orientações servem de mediadores sociais entre discurso e ação, importa desocultar as conceções de supervisão que aqui se encontram associadas às competências de coordenação de cursos a distância e em rede.

Um primeiro aspeto a destacar prende-se com a definição de uma hierarquia que marca as relações de 'poder simbólico' (no sentido atribuído por Bourdieu, 1989) e o exercício das

⁷¹ Por razões de ordem ética, designadamente as que se prendem com o anonimato das fontes, não se referencia o regulamento ou a instituição que o publica.

⁷² Ver nota de rodapé 1.

funções de cada um dos atores em ação – neste caso, coordenação e docentes (Hult e Johnson, 2015). No âmbito da educação a distância e em rede, a supervisão é em grande medida uma tarefa virtual pois decorre em ambientes virtuais. Embora o documento em análise não esclareça explicitamente o modo como se espera que as coordenações atuem, as tecnologias tendem a permitir uma maior acessibilidade e transparência em ecologias de eLearning (Cope e Kalantzis, 2017).

Permanecem, no entanto, questões a explorar quanto às práticas que o supervisor em ambientes virtuais pode desenvolver. Mais concretamente, de que modo essas práticas podem ser expressas num modelo de supervisão, que possa concorrer para a melhoria institucional e pedagógica combinando competência, qualidade e desenvolvimento profissional dos docentes com desenvolvimento curricular e inovação. Acresce ainda o grau de especialização científica que é exigido a um docente de ensino superior e que, enquanto critério de admissão e de progressão se sobrepõe a outros de natureza pedagógica e didática. Tal significa que poderá assumir a coordenação de curso um docente que não tenha qualquer preparação para o desempenho das funções de supervisão pedagógica com os contributos que temos vindo a enunciar.

Designadamente, os que remetem para o professor enquanto agente social que assenta a sua prática em processos de tomada de decisão e resolução de problemas; ou que assenta num saber contextualizado e dinâmico, em reflexão sobre a prática, em partilha de experiência multifacetada e em colaboração. Ou seja, que remetem para dimensões do desenvolvimento profissional docente e para expressões de ensinar no ensino superior (online).

4. Reflexões finais

O presente artigo constitui-se como contributo no âmbito da aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem em instituições de ensino superior. Tratando-se de um artigo essencialmente teórico, procurou-se explorar alguns dados de natureza empírica que permitissem aprofundar a argumentação desenvolvida.

Embora escassos, os dados empíricos encontrados e a sua natureza evidenciam alguns aspetos:

- Nos documentos estruturantes das instituições de ensino superior com ofertas formativas online não foi possível encontrar referências a modelos ou práticas de supervisão pedagógica. Encontramos apenas um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso. Trata-se de funções e

competências predominantemente de natureza administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza supervisiva.

- Pode não existir coincidência entre os papéis que os atores sociais de facto desempenham nas práticas sociais e os papéis discursivos que lhes são atribuídos nos documentos oficiais.
- A educação a distância e em rede tende a favorecer as práticas supervisivas. Por um lado, pela facilidade de acesso e transparência proporcionada pelas tecnologias e por outro lado porque o exercício da docência em ambientes virtuais tende a favorecer o desenvolvimento de práticas colaborativas entre docentes e com as coordenações.

Estes aspetos devem ter em conta que as práticas pedagógicas no ensino superior online enraizam-se nos modelos pedagógicos das próprias instituições que as promovem (Dias *et al.*, 2015). Neste sentido, as instituições tradicionalmente vocacionadas para o ensino presencial tendem a desenvolver conceções de elearning e abordagens pedagógicas, tecnológicas e organizativas diferentes das instituições com modelos pedagógicos tradicionalmente vocacionados para o ensino a distância (*idem*).

Tal como referimos no início, este artigo insere-se num estudo mais vasto e, neste sentido, permitiu a identificação de algumas pistas a explorar em desenvolvimentos futuros. Designadamente, intenta-se a análise da correspondência entre as práticas dos supervisores em ambientes virtuais e a sua representação discursiva plasmada nas orientações documentais das instituições. Outro aspeto a aprofundar prende-se com as conceções e práticas de supervisão pedagógica dos docentes em ambientes virtuais. Finalmente, pretende-se evidenciar implicações destas práticas supervisivas (ou da sua ausência) nos processos de desenvolvimento docente, na inovação pedagógica e na qualidade das instituições.

4. Referências Bibliográficas

- Amodeo, A. J.; Taylor, A. (2004). 'Virtual supervision' model tips the scales in favor of instructional leadership, THE Journal Online, em <https://thejournal.com/Articles/2004/02/01/Virtual-Supervision-Model-Tips-the-Scales-in-Favor-of-Instructional-Leadership.aspx?p=1> (acesso em 20.06.2006)
- Barberà, E., Ahumada, M. (2007). Assessment of Research Competences Using e-Portfolio, In U. Bernath e A. Sangrà (Eds.), Research on Competence Development in Online Distance

Education and E-learning, (pp. 213-225) Oldenburg: BIS-Verlag der Carl Von Ossietzky
Universität Oldenburg

- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cope, B.; Kalantzis, M. (2017). *e-Learning ecologies. Principles for new learning and assessment*,
Nova York: Routledge
- Dias, P.; Caeiro, D.; Aires, L.; Moreira, D.; Goulão, F.; Henriques, S.; Moreira, A.; Nunes, C. (2015).
Educação e Distância e eLearning no ensino superior, Lisboa: Universidade Aberta
- Dias, P. (2013). *Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede*,
Educação Formação e Tecnologias, 6(2), 4-14
- Fairclough, N. (2003). *Critical discourse analysis and change in management discourse and
ideology: a transdisciplinary approach*. In *II Congreso Internacional sobre Discurso,
Comunicación e a Empresa*, Vigo. Universidad de Vigo
- Gaspar, I., Seabra, F., Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e
operacionalização*, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57
- Gee, J. P. (2014). *Na introduction to Discourse Analysis. Theory and method*, Londres: Routledge
- Grifoll, J. et al. (2009). *Quality Assurance of e-Learning*, Helsinki: European Association form
Quality Assurance in Higher Education
- Herrington, J., Reeves, T., Oliver, R. (2010). *A guide to authentic elearning* New York: Routledge.
- Hult, F. M.; Johnson, D. C. (Eds.) (2015). *Research method in language policy and planning*.
Oxford: John Wiley & Sons
- Lima, J., A. (2017). *Redes de educação: questões políticas e conceptuais*. *Revista Portuguesa de
Educação*, 20(2), 151-181, em
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf> (acesso em 08.08.2015)
- Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2009). *Online group work patterns: How to promote a
successful collaboration*. *Computers and Education*, 57(1), 1348-1357
- Moreira, J. A., Monteiro, A. (2010). *O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no
ensino superior*, *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 82-94
- Oblinger, D. (2013). *Disrupt or Designed*, *Educause Review*, 48(4), 4-6, em
<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1344.pdf> (acesso em 25.06.2016)
- Oliveira, I., Tinoca, L. & Pereira, A. (2011). *Online group work patterns: How to promote a
successful collaboration*. *Computers and Education*, 57(1), 1348-1357
- Pedras, S., Seabra, F. (2016). *Supervisão e colaboração: contributos para uma relação*, *Revista
Transmutare*, 1(2), 293-312

- Pedro, E. (Org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*, Lisboa: Caminho
- Pensin, D. P., Dircian, N. (2013). A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior, *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, 4(1), 31-54, em editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/.../ (acesso em 05.03.2014)
- Rosendale, E. G. (2009). *Supervision of cyber teachers: Examining U.S. based cyber school policy and practice*, PhD Thesis, Pittsburg: University of Pittsburg, em http://d-scholarship.pitt.edu/7265/1/RosendaleEG_etdPitt2009.pdf (acesso em 01.09.2016)
- Tobin, T. J. (2004). Best practices for administrative evaluation of online faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2), em <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/tobin72.html> (acesso em 15.11.2015)
- Wodak, R.; Meyer, M. (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*, Londres: Sage

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO - II SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Universidade Católica Portuguesa – Porto | 20 e 21 de julho de 2017

Observatórios de Educação em Portugal: Definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade

Filipa Seabra

Universidade Aberta, Portugal; LE@D, Universidade Aberta, Portugal; CIEd, Universidade do Minho, Portugal.

Ana Paula Carlos

Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo, Portimão, Portugal
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

Paula Silva

Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho, Valença, Portugal;
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa,

Sandra Pedras

Escola Básica Integrada da Horta, Horta–Faial-Açores, Portugal
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa

Palavras-chave: Observatórios, Qualidade, Educação

Nos últimos anos, os observatórios de educação em educação têm-se assumido como instituições de relevo no contexto educativo (Lopes,2010). Uma evidência desse papel é a organização de eventos cuja temática se centra sobre os observatórios de educação e formação, como os que têm sido organizados pelo Observatório da Vida das Escolas, na Universidade do Porto. Outra, prende-se com o número já elevado de observatórios que desenvolvem a intervenção neste campo. Pese embora essa presença importante no panorama da prática e da investigação em educação, são ainda raras as análises do conceito de observatório em si, e de observatório no campo educacional em particular, no contexto português. No sentido de fundamentar empiricamente a análise da forma como os observatórios em educação têm sido percecionados e definidos, desenvolvemos uma análise dos sites de diversos observatórios com atividade centrada (total ou parcialmente) em questões educacionais, ainda que sem pretensão de exaustividade, com vista a estabelecer: i) as definições de observatório assumidas pelos próprios observatórios; ii) a natureza dos objetivos a que esses coletivos se propõem; iii) a natureza das instituições que os integram e coordenam. Desenvolveu-se assim uma análise

documental, que permite apontar, de forma exploratória, a omissão da definição de observatório, que se subentende mais do que se explicita nos sites analisados; a existência de objetivos de diferente natureza e que integram dimensões de apoio à decisão política, intervenção em contextos de prática, informação, e investigação; e o papel preponderante desempenhado por universidades na sua coordenação, a par de outras instituições como as próprias escolas (tomadas como parceiras), ou instituições ligadas ao poder local.

OBSERVATÓRIOS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: DEFINIÇÕES E CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE

Educação Territórios e Desenvolvimento Humano

II Seminário Internacional

Seabra, F., Carlos, A. P., Silva, P., & Pedras, S.

julho
2017

II SIETDH - UCP

Introdução

Nos últimos anos, os observatórios têm-se assumido como instituições de relevo no contexto educativo.

No contexto português são ainda raras as análises do conceito de observatório em si, e observatório no campo educacional.

julho
2017

II SIETDH - UCP

Fundamentação

Desenvolveu-se uma análise dos sites de diversos observatórios com atividade centrada em questões educacionais, com vista a estabelecer:

- As definições de observatório assumidas pelos próprios observatórios;
- A natureza dos objetivos a que esses coletivos se propõem;
- A natureza das instituições que os integram e coordenam.

julho
2017

II SIETDH - UCP

Conceitos

“lugar onde se observa”

Lopes, 2010

“dispositivo de observação criado por organismos, para acompanhar a evolução de um fenómeno ou de um tema estratégico, no tempo e no espaço”

Marcial, 2009; Martins, 2007

“conjunto de estruturas que permite obter uma visão ampla da evolução de determinados fenómenos e acontecimentos sociais”

Urdapilleta, 2006 in Marcial, 2009

julho
2017

II SIETDH - UCP

Contextualização

Pertença

Integra-se no projeto *Supervisão: modelos e processos* do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.

Objeto

Análise de modelos teóricos de supervisão e conhecer práticas que os confirmem, contrariem ou anulem, visando a importância e o significado da supervisão no desenvolvimento curricular, com expressão nos ensinos formal e não formal.

julho
2017

II SIETDH - UCP

Metodologia

Levantamento dos sites de observatórios com atuação na área de educação em Portugal.

Corpus da análise documental (sites dos):

- Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário;
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira;
- Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar;
- Observatório da Melhoria e Eficácia das Escolas;
- Observatório de Educação LGBT;
- Observatório das Desigualdades;
- Observatório da Autoavaliação de Escolas;
- Observatório das Políticas de Educação e Formação;
- Observatório para a Educação;
- Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e Inclusão Digital;
- ATENA: Saber para intervir;
- Observatório da Vida das Escolas.

julho
2017

II SIETDH - UCP

Metodologia

Natureza exploratória:

Análise de conteúdo dos sites assumidos como dados invocados, recolhendo as informações consideradas pertinentes para responder aos objetivos definidos.

Redução de dados através de uma categorização, baseada em categorias emergentes do conteúdo analisado

(Pacheco, 2006).

Condução de um processo aberto e indutivo que caminhou “dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa” *(Esteves, 2006: 110).*

julho
2017

II SIETDH - UCP

Resultados

Constatou-se que nenhum dos sites analisados definia de forma direta o conceito de observatório que assumia.

Tendências de definição:

- a observação sistemática da realidade,
- o desenvolvimento de instrumentos de intervenção,
- a fundamentação da tomada de decisão (inclusive a política),
- a investigação,
- a perspetiva de investigação-ação,
- a disseminação de informação rigorosa,
- a promoção e validação de estratégias de melhoria,
- a construção de conhecimento,
- a avaliação,
- a partilha de conhecimento,
- o estabelecimento de parcerias,
- a promoção da formação,
- o apoio e acompanhamento.

julho
2017

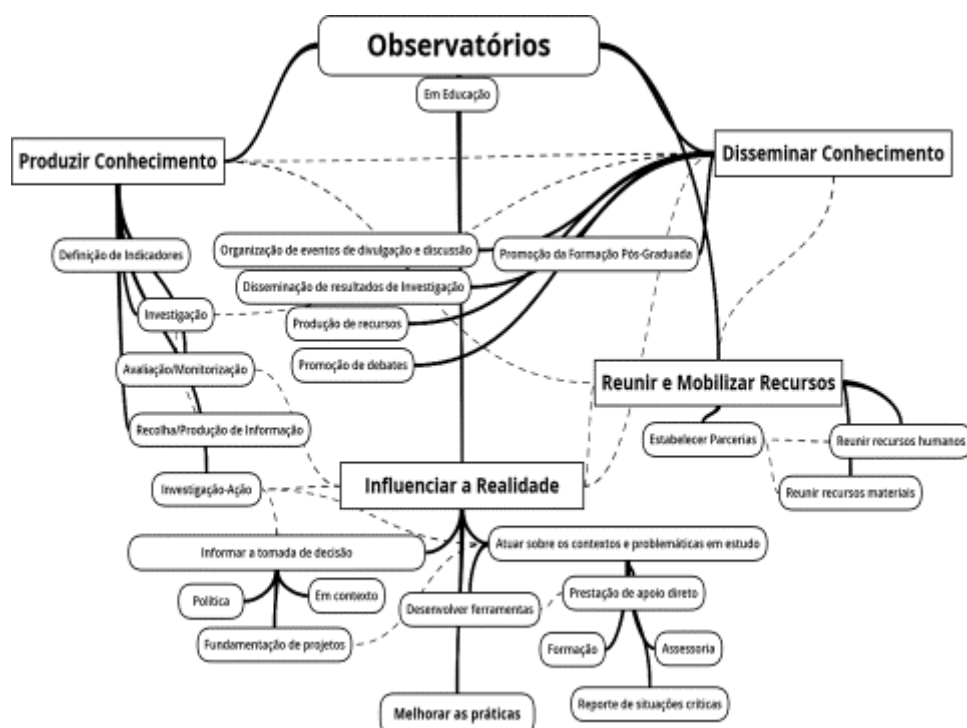
Resultados

As tendências referidas apresentam diferentes enfoques e conceções em diferentes organismos.

Categorias emergentes de objetivos assumidos pelos observatórios em Educação em Portugal:

1. produzir conhecimento;
2. disseminar conhecimento;
3. influenciar a realidade;
4. reunir e mobilizar recursos.

julho
2017



II SIETDH - UCP

Conclusões

TENDÊNCIAS DA EVOLUÇÃO

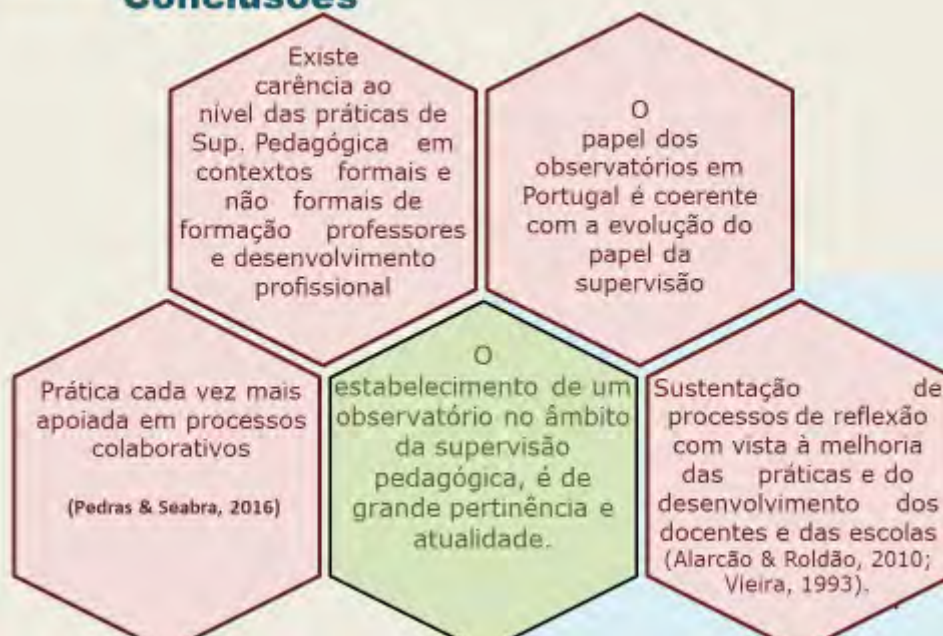
De uma lógica de compilação de dados e sua disseminação (centrada no produto).



Para uma lógica de colaboração com os elementos que integram o contexto (Lopes, 2010; Marcial, 2009) que perspectiva os autores como parceiros e elementos de mudança (centrada no processo).

II SIETDH - UCP

Conclusões



II SIETHD - UCP

Referências

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carlos, A., Cardoso, S., Galante, S., Lamy, F., Mtsano, L., Silva, P., Gaspar, M. I., & Seabra, F. (2017, no prelo). *Supervisão in Continuous Teacher Training. Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1). ISSN: 2386-3927.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação* (2ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Estêves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 104-126). Porto: Porto Editora.

Freire, J. (2009). *A escola como observatório de acessibilidades educativas de alunos e formativas dos professores - Da caracterização dos contextos educativos às Cartas de Intervenção Estratégica*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa. file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Tese%20de%20Doutoramento_Jose%20Freire.pdf

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 25-57.

Lopes, A. (2010). Observatório da vida nas escolas: entre a Universidade e a Escola. *Revista Momentos: diálogos em educação*, 19(2), 77-87. Visualizado em 02/06/2017 em: [file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20(1).pdf)

Marcial, N. (2009). Qué son los observatorios y cuales son sus funciones?. *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. Visualizado em 6 de junho em: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>

Martins, J. (2007). *Algunas cuestiones en torno da problemática dos observatórios*. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Problematica_Observatorios.pdf

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, 8(2), 293-312. Disponível em: <https://periodicos.unfpa.edu.br/ta/article/view/4379> ISSN: 2525-6475.

Sá-Chaves, I. (2010). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Seabra, F., Mosgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), pp. 41-51. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3619/1/4.filipa.pdf>

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.

julho
2017



2 - Artigos

Supervision in continuous teacher training

SUPERVISIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES⁷³

ABSTRACT

The concept of Supervision is not new, however, in the XXI century, it has been reframed and gained a more relevant status in Portugal, because it operates in a changing context of the exercise of the teaching profession, emerging associated with a new paradigm of teachers' intervention and action.

In this sense, continuing education is assumed as a determining factor, and therefore the present study searched for i) evidence of implementation of supervising processes at School Association Training Centres (CFAEs); ii) information on the nature of supervision practices and iii) perceptions / opinions of those involved in the CFAEs, in order to establish the concept of supervision of its stakeholders.

We followed a multiple case study design, selected and characterized five CFAEs geographically dispersed in the Portuguese mainland (North, Centre, Lisbon and South), we developed instruments for opinion collection, with a sample of directors, trainers and trainees with a mixed methodology: qualitative through interview with the directors of the CFAE's and quantitative (the predominant approach) through a questionnaire applied to trainees and trainers (who do not accumulate those two functions in the period of analysis). Results of both the interviews and the questionnaires were presented by category.

The relevance of pedagogical supervision in order to present a recognized and respected *praxis* is therefore assumed, with the purpose of making it essential to the efficient and effective balance of the Education and Training system(s) in Portugal.

Keywords: Supervision, Continuing teacher training, Supervising practice, Teacher Training Center

RESUMEN

El concepto de Supervisión Pedagógica no es reciente, sin embargo, en el siglo XXI, ha ganado nuevos significados y un estatuto de mayor relevancia en Portugal, en la medida en que

⁷³ Carlos, A. P., Cardoso, S., Massano, L., Galante, S. M., Lamy, F., Silva, P., Gaspar, M. I. & Seabra, F. (2017). Supervisión en la formación continua de profesores. Artículo publicado na Revista Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica – junho 2017; 35(1): 185-206, disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/15862>

forma parte de un contexto de cambio del ejercicio de la profesión docente, surgiendo asociado a un nuevo paradigma de intervención y acción de los profesores.

En este sentido, la formación continua se asume como un factor determinante para el mismo, por lo que en este estudio se han buscado i) evidencias de la operacionalización de procesos de supervisión de Centros de Formación de Asociación de Escuelas (CFAE); ii) información sobre la naturaleza de esa práctica de supervisión y iii) percepciones / opiniones de los implicados en la comparación de los CFAE con el fin de establecer el concepto de supervisión de sus intervinientes.

Siguiendo un diseño de estudio de caso múltiple, se seleccionaron y caracterizaron cinco CFAE geográficamente dispersos en Portugal continental (Norte, Centro, Lisboa y Sur). Se elaboraron instrumentos que reducimos a encuestas para recopilación de opinión, en una muestra constituida por directores, formadores y alumnos, con metodología mixta: cualitativa para la encuesta por entrevista a los directores de los CFAE y con predominio cuantitativo para la encuesta a los alumnos en prácticas y los formadores tomados en la exclusividad de su figura (o perfil o función). Los resultados fueron presentados por categoría de la encuesta en la entrevista y en el cuestionario.

Se asume, así, la importancia de la supervisión pedagógica desde la perspectiva de la presentación de una *praxis* reconocida y respetada, de modo que se vuelva indispensable al equilibrio eficiente y eficaz del sistema de Educación y Formación en Portugal.

Palabras clave: Supervisión, Formación Continua del Profesorado, Práctica Supervisiva, Centro de Formación de Asociación de Escuelas

1. THEORETICAL FRAMEWORK OF THE PROJECT AND CONCEPTUAL DESIGN OF PEDAGOGICAL SUPERVISION

The present article presents data from one of the axes of a research project which is underway at the Centre for Studies in Human Development of the Portuguese Catholic University. That project aims to study models and processes of pedagogical supervision, presupposing a close relation among education and training. This relation is all the more pertinent if we consider that:

“It is the training’s incumbency not only to introduce people in society and to train them on their rules and regulations, but also to assume the mission of establishing a reflexive and critical distance with it. Training always has to be self-training and encompasses more than knowledge. (...) [it] acts on behaviors and actions of people as a structuring and dimensioning force” (García, 2005, p. 50).

Thus, the project in question intends to analyze some of the theoretical models on pedagogical supervision, and to know practices which confirm, counteract or nullify those models, focusing on the importance and meaning of supervision within curriculum development and with expression on both formal and non-formal education. The empirical dimension encompasses the period between 2010 and 2015. The present article focuses on the supervision of teacher training, specifically continuous training, which is framed by a juridical regimen and made available at the CFAE.

The study of those training centers focused on i) the evidence of the assumption of the supervisor role by the continuous teacher training trainer; ii) the knowledge of those practices and iii) the opinions of the main stakeholders, specifically: directors of teacher training centers (CFAE), trainers and trainees.

We also intended to detect and characterize ongoing supervision processes which were determinant to the formation and development of professional learning communities, to the benefit of the pedagogical practices and the development of the teachers' identity and their professionalism.

It is a fact that the concept of supervision when applied to teaching has a strong potential in the field of education. However it is also important to keep in mind that each interpretation of this concept encloses underlying conceptions of society, culture, public administration, educational philosophy and policy, theories and conceptions on teacher training and the school. Admitting that 'supervision of training' corresponds to an initial moment of teachers' continuous training which establishes the transition between initial training and the professional exercise, Nóvoa (2002, pp. 41-48), as well as Alarcão and Tavares (2010, pp. 3-5) stress, on the one hand that the concept under attention has been the target of a progressively more consistent acceptance in the field of teacher training in general, and on the other hand is diminishingly used and used in ways that detract from its fundamental role in the improvement of the teachers' activity.

When considering a diachronic perspective, all definitions connect supervision to the guidance of the pedagogical practice by someone, preferably someone more experienced and informed (Alarcão & Tavares, 2010), which highlights the fact that it is strongly determined by the supervisor's vision. It is the supervisor's role to assume a posture "of one who enters a process in order to understand it inside and out, to penetrate it with their gaze and to see beyond it in a prospective vision based on strategic thought" (Mintzberg, 1995, In Alarcão & Tavares, 2010, p. 45). However, supervision is sometimes related to inspective diligences or in a restrictive perspective, associated to the training of future teachers or of teachers in the

beginning stages of their careers – internship or pedagogical practice (Canário, Alves & Rolo, 2001). In this sense, Gaspar, Seabra and Neves (2012, p. 31) point to the fact that in the pedagogical field the concept under analysis has traditionally been limited to the initial teacher training and in virtue of the changes to the vision of the school and the teachers' role and in particular of the sense and meaning of the teaching profession, the concept of supervision has been widened to encompass the school context. It is thus framed in a school understood as a learning organization, extending its reach to the whole of the pedagogical action and being considered as a fundamental piece of school management: "This is at the heart of creating in schools a culture of education and training for all, which is an essential prerequisite of applying in schools the lessons of 'the learning organizations' so that schools become true learning communities" (Hargreaves, 2000, p.86). This broad and encompassing dimension of supervision is pointed out by Garmston, Lipton and Kaiser (2002, p. 88), when they consider it is perceived "as a mediating activity and not as a parent process constitutes the key to the emergence of new forms of supervision".

Nevertheless, in the scope of this project, the focus is placed particularly on the relevance of the supervision practices to teacher training and consequently, as Gaspar, Pereira, Oliveira and Teixeira (2015, p.148) state, "the validity of the teacher training model which prepares for the exercise of the teaching profession (initial training), as well as of the continuity to that training (continuous training), grow in importance" since, quoting Alvarez and Maroto (2013, p.28),

"a teacher who permanently cultivates their theoretical training extracts ideas to construct their pedagogical convictions, establishing relations between what they study and their educational activity, committing themselves with social transformation values and developing practical commitments in their everyday affairs to intervene more justly in teaching and implicate themselves with school innovation in a more illustrated sense than by mere common sense".

Thus, supervision will be assumed as a resource passible of concurring in a determinant fashion to the promotion of the quality of the service provided by the School and to revitalize teachers' professional motivation and inclusively reinforcing their investment on the search for innovation. In reality "(...) we should state that it is more than necessary to reflect and propose measures counting on the coordination and active, responsible and committed participation of all administrations, local corporations, associations, teachers, and of society in its whole" (Ruiz & Sánchez, 2013, p.41). We are before "a deep, reflexive and self-critical vision of the surrounding context (...); a vision with the capacity to foresee; a hindsight; and a second vision to promote what one wishes to institute, to avoid what is unwanted and to recognize what has happened and should not have" (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

We may therefore state that the field of supervision has a nuclear meaning as it can promote the improvement of the services' products' and institutions' quality, extending its scope of intervention to the development of the organization and to the collective of educational agents. This project is strategically developed according to three axes: i) supervision in teacher training, ii) supervision in non-formal curricula; iii) supervision in online distance teaching, the first of which was selected as support to this article.

2. LEGAL FRAMEWORK OF TEACHERS' CONTINUOUS TRAINING IN PORTUGAL

García (2005, p. 63), referring Garrido (1998, p. 31), states that "continuous teacher training could occupy the center of the educational policies on teachers. The quality of education demands, over the next decades, a particular attention to this matter".

When focusing this article on the continuous training of teachers in Portugal we will mobilize some of the main legal references which frame and sustain it. It is mandatory to call on Law n.º 46/86, of October 14th, Law of Bases of the Educational System, item e) of the 3rd article, where it is explained that the educational system is organized in order to "developed the capacity for work and to provide, based on a solid general education, a specific training towards the occupation of a fair place on the work place which allows the individual to pay their contribution to the progress of society according to their interests, capacities and vocation". It also consecrates on the n.1 of the 8th article the right to continuous training to "all educators, teachers and other professionals of education". Since the publishing of the Law of Bases of the Educational System (Law n.46/86 of October 14th) teacher and educator training in Portugal has been recognized as both a right and a duty. With the publishing of the Statute of the Teachers' Career in 1990, although continuous training is not mandatory, it becomes a requirement for career progression of educators, and basic and secondary education teachers. According to Estrela (2001, pp. 136-137) this may lead to "detrimental effects on continuous training in function of the need to accumulate [training] credits to advance in the career (...)" and to a "relative failure of the Centers of School Associations' promotion of such training" (idem).

Sequentially the Statutes of the teachers' career, Law-decree n. 139-A/90 of April 28th establishes in article 16th (corroborated by article 3rd of regulatory decree n. 26/2012, of February 21st, which regulates the teachers' assessment and evaluation) establishes that teachers' continuous training in Portugal be organized, made available and implemented according to the training plans elaborated by the schools or school clusters according to their

assessment of teacher training needs. Individual training projects of the teachers' own initiative and contributing to their professional development should also be considered.

In the same sense, the teachers' professional appreciation by means of an investment in continuous training is one of the priority measures according to the Law-decree n. 22/2014 of February 11th – juridical regimen of teachers' continuous training (RJFCP). This diploma states that the organization and management of teaching, as well as educational success, constitute the core of the teaching activity and that the continuous training system is guided toward the improvement of the quality of teachers' performance and is a requisite for career progression. This document also defined the areas of training, specifically: Area of teaching – that is, areas of knowledge that constitute curricular subjects of the various levels of teaching; Pedagogical and didactic practice of teaching – namely training in classroom organization and management; General educational and educational organizations; School administration and educational administration; Pedagogical leadership, coordination and supervision; Ethical and deontological training; and Information and communication technologies applied to specific didactics or to school management.

The modalities of training are also defined, and may be constituted as: training courses, training workshops, circles of study and short term actions.

This document considers as training entities the CFAEs, as well as higher education institutions, the training centers associated with nonprofit professional or scientific associations, the central services of the Ministry of Education and Science as well as other nonprofit public, private or cooperative entities, accredited to that effect.

3. METHODOLOGY

Keeping in mind the previously clarified aims within this research, five teacher training centers were selected – in this case, five Portuguese training centers of school associations (CFAEs) (the term schools is applied to both clusters of schools and non-aggregated schools), which constituted the sample for this study. This selection was based on criteria of convenience, related to the opportunity and proximity to each of the research team members commissioned with the task of gathering data. The geographical dispersion and comprehensiveness of the country's mainland was also taken into consideration – North (1 CFAE), Center (1 CFAE), Lisbon (1 CFAE) and South (2 CFAEs) – admitting that this diversity might bring pertinent and more complete contributions to the characteristics under analysis and therefore provide more robust

and consistent grounds to the study's general conclusions. The research followed a multiple case study design, gathering the necessary information for the research inferences.

The commitment to guard the identity of the training centers and of the study participants as well as the respect for ethical principals in the treatment of information and data was respected, as recommended by Tuckman (1999). The identification of the training centers was therefore intentionally not disclosed in order to guarantee anonymity of all data and participants; the centers were referred to by their conventional codes: N01, C02, L03, A04 and AA05.

Data gathering was previously referred to a research framework that guided the research; data gathering was based on the reading and analysis of different types of documents and conduction of interviews. Having as reference the social and geographical dimensions, the design and organization of each center, several categories were analyzed and described, whenever possible, according to a comparative matrix. The elaboration of the inquiries was supported by data resulting from this first phase of data gathering and analysis. In this context, semi-structured interview script to be applied to the directors of the CFAEs under study was produced, tested and reformulated. The interviews were then applied and recorded with the consent of each participant. Data gathered were transcribed and treated according to Bardin's (1977) conception of content analysis, resorting to NVivo software to support qualitative analysis by coding, categorization and questioning.

A survey by questionnaire was also developed, tested, improved and applied to a sample of trainers and trainees from each training center. These questionnaires were made available to the universe of the five CFAEs under study through access to an online link. Questionnaires were supported by the google forms application and launched to all of the separate populations of trainees and trainers – that is, to all trainers or trainees who did not accumulate the roles of both trainee and trainer at the center and during the period in question.

Finally, the data gathered were treated with the help of the program *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) and interpreted by the team in relation to the research questions and searching for evidence to support the theoretical framing of the realities under study and the process of knowledge production.

4. CFAE: STRUCTURE AND FUNCTIONING

Concerning their genesis, it is important to remember that the training centers emerged from the need to create structures to support teachers' updating and professional development

in Portugal, as a result of the publishing of the Law-decree n. 207/96 which framed the institutionalization of teachers' continuous training. In 2008 the Ministry of Education extinguished the CFAEs then in existence, allegedly in order to ensure their sustainability, and led to the constitution of new centers. The country went from a network of 300 centers to one of 90 more encompassing centers. The CFAEs under study were created in the sequence of this reorganization and in that same year.

Any one of these training centers is obliged to service extensive geographical areas, where their associated schools are located. Concerning continuous teacher training, those services can also be made available according to what is legally stipulated and regulated for each CFAE, to the private and cooperative schools in the same geographical area. The legal framework in force during the period under analysis assumes it is the Ministry's duty to provide the centers with financing that ensures the necessary human and physical resources. Part of the schools' budget should therefore be allocated to teacher training, which in practice revealed to be hard to implement in light of the Portuguese laws of public accountancy. This lack of investment is, in the perspective of Blackburn and Moisan (1987), a constraint to the development of continuous training.

The schools associated with each center are important supports to the constitution of an internal pool of trainers and participate in the pedagogical commission and the promotion of the procedures inherent to the proposal/search for training actions, enrollment and frequency of the actions. On the other hand, the CFAEs attend to the guidelines of the Scientific-Pedagogic Council of Continuous Training (CCPFC) and of the central services of the Ministry of Education. The CCPFC is commissioned with the accreditation of the centers and the training proposals, and the CFAEs are gifted with pedagogical autonomy as defined by the RJFCP. The CFAEs frequently establish protocols with other institutions aiming to optimize resource management and the quality of the training provision.

In general, the formative communities of the five CFAEs under study impose concrete variables to each CFAE, such as the diversity of the school cultures of the teaching establishments involved, the different sociocultural contexts of the cities and regions where they are located and the extension of the geographical area imposed by the physical dispersion of the schools they serve.

The five CFAEs under analysis serve the teaching and non-teaching staff (technical assistants, superior technics, and operational assistants) of the schools they are associated with, as well as the educational community. The most relevant target population is that of the teaching staff, towards whom the bulk of the training offered by the CFAE is directed, which

relates to the number of teachers present in the schools, to the appraisal of the frequency of continuous training for teacher performance evaluation and to the fact that continuous teacher training is mandatory for teachers' career progression. This observation does not contradict the perception of a need for continuous training for the various dimensions of the career evidenced by this professional group of educational agents. It should be noted that Portuguese teachers have long experienced a period marked by the absence of career progression – from 30th August 2005 to 31st December 2007, and from January of 2011 onwards. This has as a consequence that practically all teachers have accumulated training credits, and there has been no funding for teachers' continuous training – although training should be free of charge whenever it is mandatory for each of the career brackets (point f, of article 33rd of Law-Decree n. 207/96 of November 2nd). Even thus, the CFAEs continue to offer a diverse array of training offers, which in general gather a sufficient number of candidates to operate.

The structure of the training center is comprised of its direction and management organs, the pedagogic commission, the director and the council of accompaniment of the administrative and financial management. For the development of their action, the centers rely on pedagogical, informatics and financial advisories, a training consultant and a secretariat.

The director represents the center, coordinates and manages the continuous training process of teachers from the associated schools. To that effect he/she promotes the identification of training needs and the elaboration of the training plan and the activity plan, is responsible for the organization of the training initiatives foreseen in those plans, and for the process of the trainees', actions' and training/activities plans' evaluation and assessment; ensures the articulation with other training entities namely higher education institutions in the local area and the contact network and proposes the allocation of funds necessary to the center's functioning. It is important to highlight that the pedagogic commission includes representatives from each of the associated schools.

The elaboration and approval of the center's budget project, as well as the budgetary control over the center's activity is an incumbency of the council for accompaniment of the administrative and financial management, and the secretariat is assured by a school management technical assistant from the host school or one of the associated schools, preferably full-time.

In what regards the consultancies, the profiles, competencies and number of weekly hours attributed to each one are approved by the center's pedagogical commission, by proposal from the director. They should include financial consultancy, belonging to the center's host

Thus, applying the processes of coding and search in the program NVivo to the directors' words, the following system of "knots" was obtained⁷⁴ (Figure 2):

Nós			
Nome	Fontes	Referências	
Ações de formação em Supervisão Pedagógica	5	5	22
Ações SVP e relação ADD	4	4	8
Aplicabilidade conceito no CF	2	2	2
Apoio posterior do CF	1	1	2
Condições CF	1	1	1
Contexto de propostas de ações de formação em Supervisão Pedagógica	4	4	5
Duração funções CFAE	5	5	7
Duração funções exercidas	3	3	3
Funções exercidas	5	5	5
Opiniões e comportamentos de evitamento relativamente à SPV	1	1	1
Perceção de pertinência conceito supervisão na atividade do CF	5	5	10
Perceção práticas de Supervisão Pedagógica	5	5	38
Perfil formador Supervisão Pedagógica	4	4	4
Relação com Universidades	2	2	2
Satisfação com experiências Supervisão Pedagógica	4	4	4
Supervisão CF e relação escolas de origem	5	5	10
Supervisão objeto de estudo CF	4	4	21
SVP e regulação da prática letiva	5	5	6

Figure 2 - Category system (Knots - NVivo)

The treatment of the data reveals that the unanimous concern regarding the pertinence and operability of supervision in continuous teacher training contrasts with the concept of supervision expressed by the directors, conceived as an activity centered on the teachers' professional development and the optimization of the teaching and learning processes:

i) by the assessment of the repercussions of training on practice: "which is related also with the area of supervision and has to do with the evaluation of impact, that is, the articulation between the exercise of the teaching practice and [the processes of teaching in learning] in the classroom and the ways of assessing how the teacher training acquired by the teachers is reflected there (...) how the training was chosen, which one and with which effects, which effects have been manifested at the school, on the field and the real effects it has caused in the classroom..." (Director CFAE C02);

ii) as an accompaniment of the training process itself: "only the systematic accompaniment of the process that is expected to produce impacts on results, can regulate this process in order to improve it" (Director CFAE A04) where "...in your practice you conduct your

⁷⁴ When analyzing the table, "sources" are the interviews and "references" is the number of occurrences of each "knot", corresponding to each category.

didactic and formative contacts. With whom? With the trainers, the teachers, other educational agents..." (Director CFAE L03).

The directors assume difficulties towards the exercise of a supervision activity concerning the impacts of training and the transference of learning to professional practice:

"In abstract, in continuous training and in the CFAE's work concerning both trainers and trainees as well as in the role as director, there is something that has always been one of the limitations of the continuous training system and that intersects with the field of supervision and that has to do with the evaluation of impact, that is, the articulation between the exercise of the teaching practice and [...] how to assess how the training acquired by the teachers is reflected there and that is work that hasn't been done a lot and still isn't being done" (Director CFAE C02).

Besides, as the director of CFAE N01 says, "We are very limited in the action we have as pedagogical supervision. We don't even hold any "power" over schools, so to speak, to exert that pedagogic supervision". To this acknowledgment of the difficulty to promote supervision practices in a consistent and encompassing way, they add a reference to the assessment questionnaires filled by the trainees, the assistance of training moments as only elements of supervision of the trainers activity or the analysis of the work produced by the trainees as a supervision practice. Some directors highlight the efforts towards promoting supervision practices on their CFAE and point out several examples, namely those that try to promote collaborative work among teachers with whom continuous training is developed in the circle of studies modality, aimed at promoting the critical and reflexive analysis of their teaching and pedagogical practices.

Directors also referred to specific training on supervision fundamentally aimed at the schools' intermediate leadership structures and the development of training actions in the project or internship modality that focus on practical aspects of supervision and provide formative experiences of supervision among peers at the same school and one way of applying the concept and help undo prejudices and preconceptions.

Another situation of implementation of supervision which was presents refers to the observation of classes in the scientific and pedagogical dimension, framed in the current legislation concerning teacher performance evaluation, where the director assumes the roles of coordinating and managing the pool of external evaluators responsible for accompanying and watching the classes of the teachers under evaluation. The same happened in the case of one teacher who had a performance evaluation of «unsatisfactory», which requires accompaniment by the evaluator in order to improve his performance. In all these instances, the CFAE invests on the training of teachers and evaluators and accompanies the consequent supervision processes.

In this study the directors also consider they apply supervision practices within the responsibilities inherent to the role of coordinating the pool of external evaluation of teachers' performance, that many equate supervision and assessment and criticism of one's work and that the training centers can and should incentivize it, leading into practice formative activities in the area of supervision in order to contribute to their dissemination in schools.

When questioned about the pertinence of the concept of pedagogic supervision for the activity of the training centers, three out of five directors referenced the questionnaires applied to trainees at the end of the training:

"This questionnaire has a number of questions related to the trainer's performance. Concerning their scientific knowledge, their pedagogical practice, their relation with the class, the type of language (whether it is clear, motivational...) and in the end some of those indicators go into a formula that allows us to grasp a level of satisfaction with the trainer's performance on a qualitative scale of regular, good, very good and excellent" (Director CFAE C02);

"Then we do the traditional short answer questionnaire..." (Director CFAE L03);

"by the analysis of the respective questionnaires and reports" (Director CFAE A04).

The director of CFAE L03 assumes the importance of these questionnaires as an opportunity on the trainers' practices, leading to a greater consciousness, as exposed in Amaral, Moreira and Ribeiro (1996, p. 97),

"of their actions, helping them identify problems and plan strategies to solve them on a collegial basis that frames the trainee as some who is capable of taking responsibility for the decisions that affect their professional practice",

when he/she asserts that:

"Afterward we do another task of projective inspiration to have a perspective of what can be done in the future, which is the analyzed with the trainer. Therefore this after training is very important, in fact the trainer has to turn in a report after the training in which he himself has to reflect and report on what happened. Thus, we have a series of things that aren't seen as supervision, but in did they are. The aftermath is fundamental, it is projecting the future" (Director CFAE L03).

In the case of the CFAE AA05 this "projecting the future" from the questionnaires includes not repeating actions "with trainers that were not appraised as very good or excellent" (CFAE AA05).

According to these directors, supervision emerges associated to the development and improvement of the training they provide "as only the systematic accompaniment of the process which is expected to produce impact on results, that is, in the products, it is possible to regulate this process in order to improve it" (Director CFAE A04).

This perspective agrees with the answers given by the trainees to the questionnaire, since they associate the supervision developed by the CFAE directors with a reflection on the practices developed and consider that the fact that the school's director acts as a supervisor is connected

with the gauging of the assessment and evaluation criteria and with a supervision of the type “observation of the teaching practice inside the classroom”.

According to the interviewees, the supervision practices assume some relevance and we may add they consider that they should be widened and disseminated:

“(…) Some experiences are being successful! Namely some of those developed in the scope of the Collaborative Project. In concrete terms, the teachers from a disciplinary group within a training action are developing practices of observation of classes among trainees, followed by the joint analysis of that observation’s results. We would very much like that practice could be accepted and carried out by other groups” (Director CFAE AA05).

5.2 Trainers

Concerning the universe of trainers, the sample is as follows (Table 1):

Table 1 – Sample of trainers

CFAE CODE	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
No. of respondents	7	31	20	5	21	84

All the trainers who replied to the questionnaire have a wide professional experience, and all are teachers, whether at the basic and secondary levels or of higher education. The female gender is predominant. The majority consider they have been subjects of supervision as teachers, and only as such. Besides, they relate the experience of supervision mostly to processes of evaluation and assessment, not expressing knowledge that it is underway as a practice leading to the enhancement of teachers’ performance quality. Their answers present significant negative correlations among age and the belief that supervision requires the application of a previously defined model, as younger teacher have a greater tendency to agree with this statement than older teachers. However, there is no correlation between the academic degree and the conviction that supervision requires a previously defined model, just as age does not correlate with the notion that supervision can take place in group settings, as illustrated in the following figures:

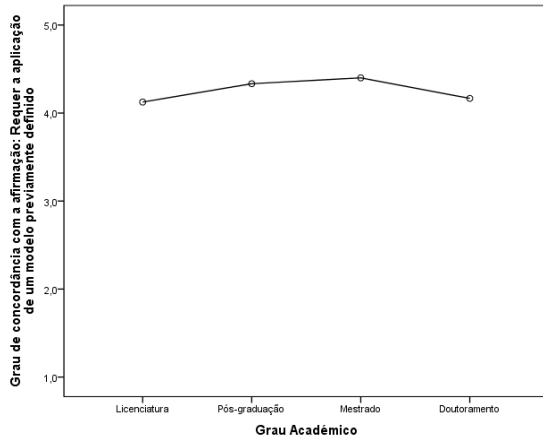


Figure 4

Correlation between academic degree and the belief that supervision requires the application of a previously defined model (SPSS)

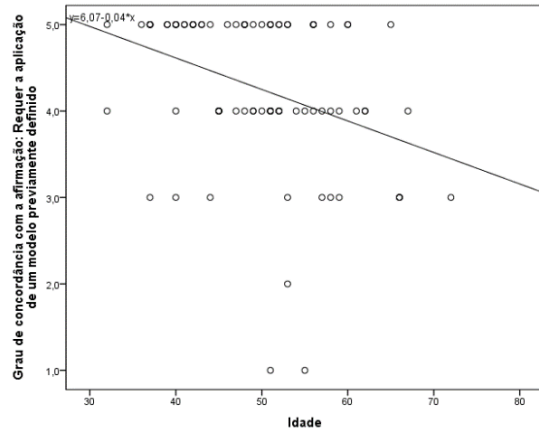


Figure 5

Correlation between age and the belief supervision requires the application of a previously defined model (SPSS)

However, answers to the questions concerning the number of years of experience as a trainer and the belief that supervision requires the application of a previously defined model show a significant negative correlation, as the trainers with less years of experience are more likely to agree with this assertion than those with more experience. Curiously, neither the years of experience nor the academic degrees correlate with the belief that supervision can take place in group settings.

The trainers who possess continuous teacher training related to supervision are older than those who don't. However, no correlation was found between holding such training and the number of years of experience as a trainer or the academic degree they hold.

Experience in the role of supervisors is greater among teachers who have an average of three years of experience as trainers, and there is no association between the academic degree and the experience as a supervisor. There are also no significant correlations between age, number of years of experience, or academic degree among the trainers with the fact that they were subject to supervision themselves.

As for the concept of supervision as requiring the observation of the teaching practice inside the classroom, there was a greater agreement from older trainers, those with more years of experience and those who hold higher academic degrees. These also showed more agreement with the assertion that supervision implies the relation between the formal and non-formal components of curriculum, whereas the younger and less experienced trainers are more prone to agree with the assertion that supervision requires the application of a previously defined model. More experienced trainers also reveal a greater agreement with the assertions that

supervision contributes to the improvement of the quality of teachers' work and of the professional relationships among teachers and between them and the school organization, encompassing the school as a whole and contributing to teachers' professional development.

Also to be considered is the fact that there were no correlations between age, professional experience, or academic degree and either of the following statements: i) that it requires a process of assessment; ii) that it implies a formal relationship, following pre-established criteria; iii) that it can take place informally; iv) that it requires a process of accompaniment; v) that it can happen in a dyadic relationship between supervisor and supervisee; vi) that it can take place in group settings; vii) that it happens in the scope of teachers' continuous training; viii) that it requires a process of guidance; ix) that it can take place among colleagues/peers; x) that it contributes to teachers' continuous training; xi) that it is common in the scope of teachers' initial training; xii) that it can be done by oneself by individual reflection; xiii) that it requires a process of leadership; xiv) that it requires an asymmetrical relationship among supervisor and supervisee, or xv) that it requires that the supervisor holds more experience and/or training than the supervisee.

There was, however, a significant association among the fact that the trainer has had their own teaching practices supervised and having effected supervision on the practice of their own trainees.

5.3 Trainees

As for the universe of trainees, the sample of respondents is presently as follows (table 2):

Table 2 – Sample of trainees

CFAE CODE	N01	C02	L03	A04	AA05	Total
N.º respondents	93	261	30	22	34	440

Once again, most respondents possess an extensive professional experience, and the female gender is predominant.

Positive and significant correlations were verified among the trainees' age and their agreement with the statements concerning the concept of supervision: i) it requires a process of leadership and ii) it requires that the supervisor holds more experience and/or training than the supervisee. On the other hand negative and significant correlations were perceptible among the respondents' age and how they scored the following assertions on the concept of

supervision: i) it can happen informally and ii) it can encompass the school as a whole, which indicates that younger trainees are more prone to agree with these statements.

Also significant and positive were the correlations among the trainees' higher academic degrees and the following statements on the concept of supervision: i) it contributes to the improvement of the quality of teachers' work; ii) it implies the relation between the formal and non-formal components of the curriculum; iii) it requires a process of accompaniment; iv) it contributes to the improvement of the professional relationships among teachers; v) it can take place in group settings; vi) it can encompass the school as a whole; vii) it requires a guidance process; viii) it can take place among colleagues/ peers; ix) it contributes to the teachers' continuous training; x) it is practiced within teachers' initial training; xi) it contributes to the improvement of the school organization and xii) it contributes to teachers' professional development.

The aforementioned correlations are illustrated in images 6 and 7:

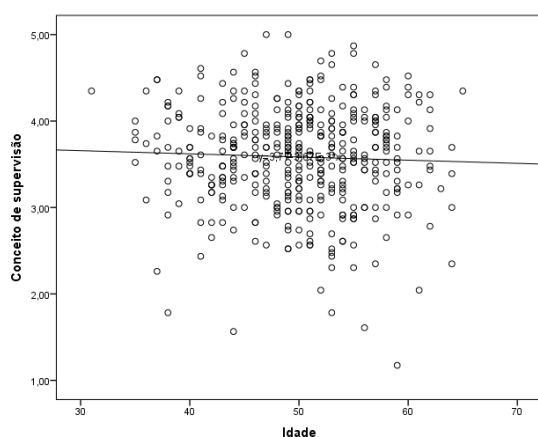


Figura 6

Significant correlation among age and the concept of supervision (SPSS)

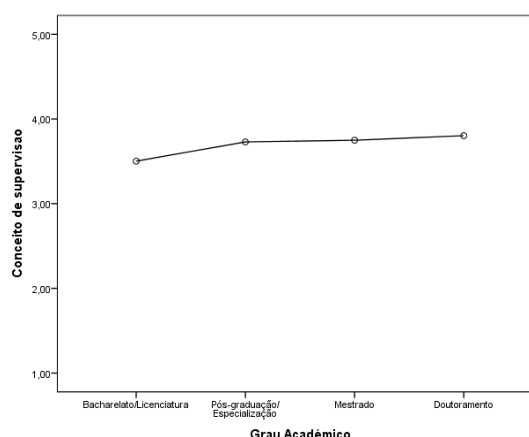


Figura 7

Positive correlation among academic degree and the concept of supervision (SPSS)

A positive appraisal of all of the statements about the concept of supervision was also detected, as presented in the following table (Table 3):

Table 3 – Statements associated with the concept of supervision

1.	It requires a process of assessment
2.	It requires the application of a previously defined model
3.	It contributes to the quality of the quality of the teachers' work
4.	It implies a formal relation, according to pre-established criteria

-
5. It implies the relation among the formal and non-formal components of the curriculum
 6. It can take place informally
 7. It requires a process of accompaniment
 8. It can take place individually
 9. It contributes to the improvement of the quality of professional relationships among teachers
 10. It can take place in group settings
 11. It is practiced within the scope of teachers' continuous training
 12. It can encompass the school as a whole
 13. It requires a process of guidance
 14. It can take place among colleagues/ peers
 15. It contributes to teachers' continuous training
 16. It is practiced within teachers' initial training
 17. It can happen in isolation, by individual reflection
 18. It requires a process of leadership
 19. It requires the observation of the teaching practice inside the classroom
 20. It contributes to the improvement of the school organization
 21. It requires an asymmetrical relationship among supervisor and supervisee.
 22. It contributes to teachers' professional development
 23. It requires that the supervisor has greater experience and/or academic training than the supervisee.
-

On the other hand, no significant differences were found at the level of the number of years of experience among teachers who frequented training actions in the previous year and those who didn't. Although the trainees whose practices were supervised had in average, a lower number of years of service than those whose practices were never supervised, no correlation was found among having experienced training in the previous year and having ever had their practices supervised.

The positive and significant correlation among the trainees' years of service as teachers and their tendency to agree with the assertion that the supervisor should be more experience and/or hold a higher degree than the supervisee, should also be noted. There are also negative and significant correlations among the trainees' teaching experience and how they scored the statements concerning supervision being practiced within teachers' continuous training. Younger trainees are more likely to agree with supervision encompassing the school as a whole, and taking place through individual reflection.

Although no significant differences were found concerning the years of experience of those who underwent training the previous year and those who didn't, there were significant

differences concerning the years of experience of the teachers who did or did not have their practices supervised. In average, those who did have less years of service than those whose practices were never supervised. There were also no associations among ever having had their practice supervised and having had training experience the previous year (Figure 8).

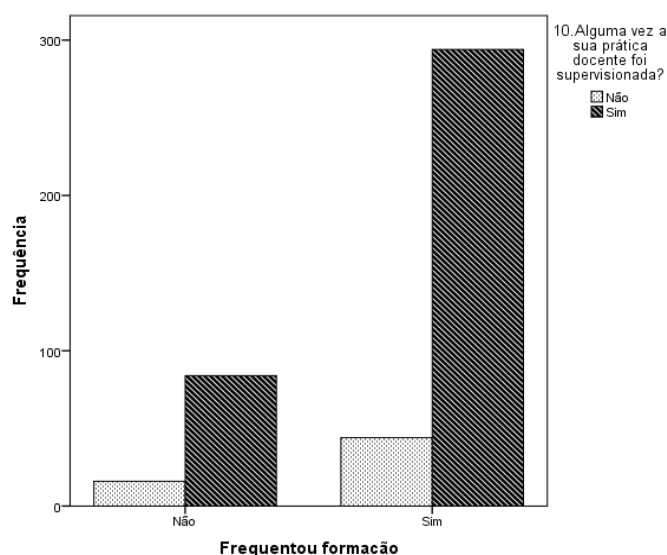


Figure 8 - Relation between having frequented training and ever having been supervised (SPSS)

On the other hand, the nature of supervision as understood by the trainees who have undergone supervision of their teaching practices is different from the one understood by those who performed supervision. To these participants, the internship advisor (school) and the internship supervisor (university) are associated to: i) applying planning and evaluation grids; ii) gauging of assessment and evaluation criteria; iii) reflection on the practices carried out; iv) clarifying of doubts on the profession; v) exchange of views on the trainees and their needs; vi) analysis of strategies to implement during the training; and vii) observation of in-classroom teaching practice. When referring to the trainers' perspective, the supervision developed encompasses all the options mentioned above, with the exception of the application of planning or evaluation grids.

Concerning the figure responsible for assessing and evaluating teachers' performance, the nature of supervision recognized is associated to: i) application of planning or assessment/evaluation grids; ii) gauging of evaluation and assessment criteria; iii) reflection on the practices carried out; and iv) observation of in-classroom teaching practice.

It should also be noted that the application of grids for planning and evaluation/assessment and the reflection on the practices developed are associated with the

Department Coordinator and to the person responsible for the disciplinary group. The previous is also associated with the observation of in-classroom practices and to the gauging of evaluation and assessment criteria. The possibility of having other colleagues develop a supervision process is not associated with any particular type of supervision activity.

6. CONCLUDING REMARKS

The teaching profession occupies a relevant part of the reflections by education specialists and is also marked by several stereotypes or prototypes widespread by the media. The teachers' relevance to the students' educational process and their consequent relation with innovation in education are therefore underlying to every existing teacher training model. Hence,

“(…) Training workshops contribute to a deep understanding of the theory and to the appropriate use of educational strategies based on research results. Studies reveal that teachers' reflexive thinking levels increase after having received training and been observed in classroom” (García, 2005, p. 263).

This article presents part of a wider ongoing research, and intends to constitute a starting point to a profitable discussion on how supervision is being implemented to continuous teacher training in Portugal, focusing particularly on the CFAEs.

It is already possible to conclude from the knowledge resulting from this phase of the research that it is pertinent to characterize the continuous teacher training centers, the specificities of their leaders, how they are organized, the contents of their training offers, their training practices, and to understand the processes taking place in those organizations, with their similarities and differences, since the CFAEs are the entities responsible by a vast amount of the initiatives integrating the continuous training of teachers. They therefore directly or indirectly influence the quality of the processes led by their trainees, and their actions impact the school/cluster of schools as an organization, and the classroom at the levels of curricular decisions and of pedagogical practices.

The discourses of the main actors inquired noted, and confirming Nóvoa's (2002) conviction that supporting continuous teacher training practices that stimulate the teachers' appropriation – whether individually or collectively – of their own training processes being called to perform simultaneously the roles of trainer and trainee, is a strategic axis at the level of teachers' continuous training.

Also relevant is the fact that the CFAEs under research did not evidence remarkable differences among them. The law that defines them structures a pattern where originality may only seldom occur, case by case and in answer to concrete specificities of either the training needs identified or of the educational community they serve.

Finally, the work developed around the understandings of the concept of pedagogical supervision places this article in the continuity of others that have been developed some years ago, about a new comprehensiveness of the concept in question, as Alarcão (2009, p. 120) considers:

“school supervision and the supervision of continuous training, that is, of the collective of teachers. All these dimensions intertwine. (...) we note a broadening of its area of influence, and note a greater association between supervision and professional development. (...) not only of the candidate to new teachers, but mostly (...) of those who are already professionals and are involved in in-service continuous teacher training environments”.

Understood in this way, it is our belief that the concept of supervision is enrobed in a new comprehensiveness pointing, among other aspects, to the pertinence of the collaborative interaction and to its assumption as a resource for the promotion of students’ educational success. This may ultimately and predictably lead to the reinforcement of the investment on the field of curriculum development, which is evidently lacking supervision practices, and therefore concurring to the valuing, dignity and personal and professional growth of teachers.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 119-128. Retrieved from: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alvarez, C., & Maroto, J. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Revista Enseñanza & Teaching*, 31, 1, 23-42.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo (pp. 89 – 122). In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blackburn, V., & Moisan, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze états membres de la Communauté Européenne* Maastricht: Presse Universitaires Européennes.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa: Educa/ IIE.
- Estrela, M. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.

- García, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29 - 57.
- Gaspar, M., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education and training: some lessons from England. *Keynote speech at the Conference on Teacher Education Policies in the European Union*, 75 – 88. Lisboa: ENTEP.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Ruiz, A., & Sánchez, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Revista Enseñanza & Teaching*, 31, 2, 23-44.
- Tuckman B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Observatórios de educação em Portugal: definições e contributos para o desenvolvimento da qualidade⁷⁵

*Filipa Seabra*⁷⁶

LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA, PORTUGAL E CIEd, UNIVERSIDADE DO MINHO

*Sandra Pedras*⁷⁷

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA HORTA, HORTA – FAIAL - AÇORES, PORTUGAL

*Paula Silva*⁷⁸

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MURALHAS DO MINHO, VALENÇA, PORTUGAL

*Ana Paula Carlos*⁷⁹

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS POETA ANTÓNIO ALEIXO, PORTIMÃO, PORTUGAL

RESUMO

Nos últimos anos, os observatórios em educação têm-se assumido como instituições de relevo no contexto educativo (Lopes, 2010). Pese embora essa presença importante no panorama da prática e da investigação em educação, são ainda raras as análises do conceito de observatório em si, e de observatório no campo educacional em particular, no contexto português.

No sentido de fundamentar empiricamente a análise da forma como os observatórios em educação têm sido percebidos e definidos, desenvolvemos uma análise dos sites de diversos observatórios com atividade centrada (total ou parcialmente) em questões educacionais, ainda que sem pretensão de exaustividade, com vista a estabelecer: i) as definições de observatório assumidas pelos próprios observatórios; ii) a natureza dos objetivos a que esses coletivos se propõem; iii) a natureza das instituições que os integram e coordenam. Desenvolveu-se assim uma análise documental, que permite apontar, de forma exploratória, a omissão da definição de observatório, que se subentende mais do que se explicita nos sites analisados; a existência de objetivos de diferente natureza e que integram dimensões produção e disseminação de conhecimento, mas também de mobilização de recursos e influência sobre a realidade; e o papel preponderante desempenhado por universidades na sua coordenação, a par de outras instituições como as próprias escolas (tomadas como parceiras), ou instituições ligadas ao poder local.

Palavras-chave: Observatórios; Educação; Qualidade

⁷⁵ Artigo publicado na Revista Estudos Curriculares, Vol. 8, nº1, 2017, 69-86.

disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/30/24>

⁷⁶ fseabra@uab.pt

⁷⁷ sandra_pedras@hotmail.com

⁷⁸ paulasilvahgp@gmail.com

⁷⁹ anapcarlos@gmail.com

ABSTRACT OU RESUMEN

In recent years, observatories of education have become important institutions in the educational context (Lopes, 2010). Despite this important presence in the landscape of practice and research in education, analyses of the concept of observatory itself and of observatory in the educational field in particular in the Portuguese context, are still rare.

In order to empirically substantiate the analysis of how observatories in education have been perceived and defined, we have developed an analysis of the sites of several observatories with activity focused (totally or partially) on educational issues, although without pretension of exhaustiveness, with a view to Establish: (i) the observatory definitions adopted by the observatories themselves; li) the nature of the objectives to which these collectives propose; lii) the nature of the institutions that integrate and coordinate them. Thus, a documentary analysis was developed, which allows us to point out, in an exploratory way, the omission of the definition of an observatory, which is more understood than is explicit in the analyzed sites; The existence of objectives of different nature and that integrate dimensions of production of knowledge, dissemination of knowledge, gathering and mobilization of resources, and influencing reality; and the preponderant role played by universities in their coordination, alongside other institutions such as the schools themselves (taken as partners), or institutions linked to local power.

1. Observatório: Conceitos

Atualmente verifica-se um aumento do número de observatórios ligados à educação, com objetivos díspares em contexto nacional. É essencial, desta forma, e numa primeira instância, analisar os conceitos, através da visão de diversos autores, para o termo “Observatório”, com a finalidade de perspetivar a relevância que estes organismos têm nos dias de hoje.

Por um lado, este termo encontra-se associado a um “lugar de onde se observa” , quer isto dizer que através dos observatórios é possível observar, estudar e pesquisar sobre determinado assunto ou área de interesse. Este foco no olhar externo, herdeiro de correntes positivistas, denuncia a origem do conceito associado a contextos associados às ciências naturais (Lopes, 2010).

No entanto, quando transposto para o terreno complexo dos fenómenos sociais, educativos e políticos, distancia-se desta conceção estrita. Este movimento, foi iniciado em Portugal nos anos 70, mas com uma expansão significativa associada ao dealbar da internet, a partir dos anos 90/ 2000 (Marcial, 2009; Martins, 2007), Neste sentido, pode ser entendido

como “um dispositivo de observação criado por organismos, para acompanhar a evolução de um fenômeno, de um domínio ou de um tema estratégico, no tempo e no espaço” ou um “um conjunto de estruturas que permite obter uma visão ampla da evolução de determinados fenômenos e acontecimentos sociais” (Urdapilleta, 2006 in Marcial, 2009: 7).

A necessidade de acompanhar os impactos de políticas públicas, associada a uma lógica de accountability (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012), assume-se como uma justificação plausível para a multiplicação de observatórios a que aludimos (Lopes, 2010; Marcial, 2009), a par das potencialidades da internet que facilitam a sua multiplicação e impõem a necessidade de mediadores no processo de produção e disseminação de informação fidedigna (Marcial, 2009; Martins, 2007).

Os observatórios, apresentam fins específicos e já são reconhecidos há algumas décadas. O mais consensual desses âmbitos de atuação prende-se com a recolha, organização e apresentação clara de informação, de modo a sustentar a tomada de decisões na sua área de atuação (Marcial, 2009).

Já em 1962, Robert C. Wood (in. Marcial, 2009) referia que os observatórios, nomeadamente os urbanos, eram áreas de monitorização e de trabalho de campo com a supervisão de académicos, no entanto, atualmente os observatórios têm surgido de uma forma crescente e têm-se assumido como espaços interdisciplinares, integrados por diversas organizações sociais e académicas, que permitem a monitorização de distintos objetos de estudo (Téllez, 2005 in. Marcial, 2009).

Assumindo uma noção de evolução do conceito, Husillos (2006 in Marcial, 2009) refere que os observatórios podem ir de centros de documentação e informação, a formas mais dinâmicas sustentadas na colaboração e que promovem a reflexão e a comunicação sobre um fenómeno. Com base nesta ideia, distingue três tipos de observatórios, situados ao longo de um contínuo: i) centro de documentação – que armazena e organiza informação; ii) centro de análise de dados – que entende o observatório como ferramenta de apoio à tomada de decisões, através da recolha, processamento e divulgação e informação e do aprofundamento dos conhecimentos sobre determinada temática, através da realização de estudos com a participação de peritos; iii) espaço de informação, intercâmbio e colaboração – considerado o conceito atual de observatório, na medida em que integra as potencialidades das TIC e associa aos objetivos já contidos na perspetiva de centro de análise de dados, o de promover a reflexão e o intercâmbio de informação.

Para Lopes (2010:78), um observatório é “passível de poder ser visto como um exercício de multiplicidade dos olhares possíveis sobre os fenómenos sociais, que a sociedade civil e as

suas Instituições personificam”. Assim, a multiplicidade de pontos de vista que podem ser tidos em conta através de um observatório, nomeadamente através das parcerias com instituições do terreno que se constituam como «conversa aberta», pode transformar estes espaços não apenas em espaços de prestação de contas, mas também em espaços de intervenção no debate das políticas públicas, dando voz a atores de outra forma menos escutados. Pode assim entender-se os observatórios, não apenas (ou não sobretudo) como espaços de controlo e monitorização, mas como espaços de debate, com a potencialidade de influenciar as práticas e as políticas.

É neste sentido que se coloca com pertinência a questão levantada pela autora: “como pode a Universidade estabelecer uma conversa contínua com as Escolas que seja uma conversa aberta, e quiçá, contra-hegemónica?” (Lopes, 2010: 78) – questão esta que pode subjazer ao intuito de propor observatórios na área da educação que pretendam inserir-se nesta lógica que se afasta do «olhar de fora», para integrar o olhar de quem está por dentro, e a que a autora responde na base de um reconhecimento mútuo.

Lopes refere-se aos observatórios agrupando-os nos que se centram nos resultados e nos que se centram nos processos. No que diz respeito aos primeiros, revela que têm a finalidade de “controlar a realidade que se vê e quem se vê” (idem:81), servindo de base para a tomada de decisões por parte do poder central, frequentemente tardias face às mudanças que é necessário desenvolver, pela morosidade em recolher os dados necessários. No que diz respeito aos segundos, referencia que “servem de espelho hermenêutico aos actores que nele intervêm e suas acções” (ibidem), na consideração de que um processo de mudança efetiva e capaz de gerar inovação é aquela que se desenvolve no interior das escolas, de baixo para cima, com a participação dos professores, cujo papel como atores é reconhecido, num processo contínuo, entendendo-se a escola como capaz de se pensar no presente para se projetar no futuro (Sá-Chaves, 2000). Associam-se, nesta última versão, a um propósito de melhoria que reconhece que quem está por dentro dos processos e fenómenos em análise é capaz de ser agente de mudança (Lopes, 2010).

Nesta conceção, admite-se que o observatório não permite uma visão perfeita, e que por isso necessita de uma pluralidade de olhares, integrado e confrontado diferentes perspetivas. Reconhece-se também que a produção de conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para orientar a ação e sustentar a tomada de decisões (Marcial, 2009), não só a nível macro (top-down) mas também micro (bottom-up).

Esta tensão entre diferentes visões sobre o conceito de observatório tem consequências também ao nível do principal destinatário do conhecimento produzido, que, no primeiro caso

será o Estado e a sociedade em geral (“consumidores”), numa lógica de accountability e fundamentação de políticas, e no último serão os próprios observados (escolas, professores, etc.) com ordem à introdução de melhorias nas práticas (Lopes, 2010). Consideramos, no entanto, que esta divisão não é estanque, podendo coexistir no mesmo observatório ambos os movimentos, pretendendo-se contribuir quer numa lógica bottom-up, quer numa lógica top-down para a introdução de mudanças e melhorias nos processos e nos resultados.

Relativamente àqueles que são os integrantes e coordenadores dos observatórios, Martins (2007) observa uma passagem de um modelo de centralização no Estado e nas universidades da produção de conhecimento com vista à sustentação e legitimação de políticas públicas, ancorados na produção de conhecimento oficial – que se pode associar aos observatórios centrados nos resultados como definidos por Lopes (2010), para uma situação mais complexa, em que coexistem observatórios sedeados em instituições públicas, com outros de direito privado ou de parcerias público-privadas (universidades, institutos de investigação, organismos públicos, associações, organismos internacionais, organizações sociais, empresas) (Marcial, 2009; Martins, 2007) tornando a tutela e os objetivos dos observatórios de definição menos unívoca. Estes “observatórios de segunda geração” (Martins, 2010, p. 4) permitem uma maior interatividade entre os sujeitos e os «objetos» de investigação, possibilitando assim uma aproximação ao conceito de observatórios centrados nos processos avançada por Lopes (2010) ou de centros de informação, intercâmbio e colaboração (Husillos, 2006 in Marcial, 2009), mas colocando de forma diferente questões de legitimidade, validade, e jogos de interesses implicados na produção e disseminação de conhecimento por parte desses organismos.

Os observatórios também são assim referenciados sendo um contexto de “reflexão sobre o real, ou seja, a indagação da realidade e a construção de hipóteses explicativas, [como constituintes dos] fundamentos de uma pedagogia mais científica, capaz de superar a atitude tradicional, que reduz o ensino e a pedagogia a artes empíricas (Estrela, 1990 In. Freire, 2009:3). Ainda Clímaco (1992 In. Freire, 2009:3) refere que “os observatórios devem incentivar a qualidade do desempenho dos diferentes actores”. Assume-se nesta perspetiva uma potencial conciliação, que associa num mesmo espaço diferentes atores, com diferentes perspetivas incluindo a dos atores diretamente implicados, e que não descarta a preocupação com a teoria, com a prática, nem com a política implicadas nos processos que se observam.

Após estas explanações é possível identificar os Observatórios como uma mais-valia para o conhecimento dos mais variados temas e / ou problemas da nossa sociedade e daí para um trabalho mais concreto no que diz respeito aos Observatórios no que concerne à educação.

2. Contextualização

A orientação destes organismos para a observação e para a melhoria da realidade parece ajustar-se especialmente bem ao conceito de supervisão, entendida etimologicamente como uma visão-sobre (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). É assim que, no seio do projeto que de seguida explanamos brevemente, entendemos como pertinente estudar o modo como os observatórios no campo da educação em Portugal se definem, os seus objetivos e os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

O presente trabalho integra-se no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa, que se propõe estudar modelos e processos em supervisão pedagógica. Assim surgiu o interesse em analisar diferentes Observatórios em Educação, através da pesquisa de experiências concretas de trabalhos de supervisão implementados.

O projeto em questão pretende analisar alguns modelos teóricos de supervisão e conhecer práticas que os confirmem, contrariem ou anulem, visando a importância e o significado da supervisão no desenvolvimento curricular, com expressão nos ensinamentos formal e não formal. A parte empírica, que implica a recolha de dados em contextos educativos formais e não formais, presenciais e a distância, focaliza o período entre 2010 e 2015 (Carlos et al., 2017, no prelo). Um dos produtos previstos para o projeto será a proposta de uma unidade orientada para a prestação de apoio às escolas e entidades educativas/formativas que pretendam implementar processos de supervisão, de forma articulada com a investigação sobre essa matéria. A preocupação com o conceito de observatório, eventualmente conducente à proposta de um observatório na área da supervisão educacional, é perspetivada como um contributo nesse sentido.

Definiu-se então como objetivos para o presente trabalho identificar i) as definições de observatório assumidas pelos próprios observatórios; ii) a natureza dos objetivos a que esses coletivos se propõem; iii) a natureza das instituições que os integram e coordenam.

Estes objetivos pretendem, num plano mais amplo do projeto, contribuir para a conceção de um observatório na área da supervisão, entendido como espaço de investigação, mas também de parceria com atores e contextos envolvidos e intervenção na realidade, com vista ao contributo para a melhoria das práticas de supervisão pedagógica. Este intuito decorre do reconhecimento de que as escolas têm sido crescentemente desafiadas a integrar práticas de supervisão pedagógica, nomeadamente em consequência da Avaliação Externa de Escolas, e demonstram um forte interesse em beneficiar de apoios concretos à implementação desses

processos de uma forma radicada no conhecimento, quer da teoria, quer dos contextos da sua aplicação.

3. Metodologia

Reconhecendo a pluralidade e a multiplicação de observatórios direta ou indiretamente preocupados com dimensões educativas, atualmente, em Portugal, entendeu-se que existiria, nos sites desses organismos, informação que permitisse responder aos objetivos elencados a partir de uma pesquisa documental (Carmo & Ferreira, 2008). Definiu-se assim realizar um levantamento dos sites de observatórios com atuação na área da educação em Portugal, e proceder à sua análise. Sem prejuízo da existência de outros observatórios, a equipa identificou, em fevereiro de 2017, 11 observatórios que cumpriam os requisitos identificados, que constituíram o corpus da análise documental realizada. Foram eles: Observatório da Autoavaliação de Escolas; Observatório da Vida nas Escolas; Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola; Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário; Observatório de educação LGBT; Observatório das desigualdades; Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira; Observatório das Políticas de Educação e Formação; ATENA: Saber para Intervir: Observatório para a Educação; Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e Inclusão Digital; Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar.

Os sites desses observatórios, assumidos como dados invocados, foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 1988; Esteves, 2006), recolhendo as informações consideradas pertinentes para responder aos objetivos definidos, concretamente: definições de observatório, objetivos e atividades dos observatórios, instituição coordenadora, e instituições participantes. Após essa recolha de informação, e de uma leitura flutuante, foi realizada uma redução de dados através de uma categorização, baseada em categorias emergentes do conteúdo analisado (Pacheco, 2006), isto é, através de um processo aberto e indutivo que caminhou “dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue” (Esteves, 2006: 110).

Por fim, a partir das categorias e sub-categorias estabelecidas, foi elaborado um mapa conceptual em torno das categorias e subcategorias emergentes da análise.

4. Resultados

A análise dos sites dos 11 observatórios identificados permitiu constatar que nenhum deles definia de forma direta o conceito de observatório que assumia. No entanto, através dos seus conteúdos foi possível identificar algumas tendências de definição, assumidas mais do que

explicitadas. São elas: i) a observação sistemática da realidade, ii) a avaliação, iii) a investigação, iv) a perspectiva de investigação-ação, v) a disseminação de informação rigorosa, vi) a construção de conhecimento, vii) a partilha de conhecimento, viii) a promoção da formação, ix) o estabelecimento de parcerias, x) a promoção e validação de estratégias de melhoria, xi) o desenvolvimento de instrumentos de intervenção, xii) o apoio e acompanhamento, xiii) a fundamentação da tomada de decisão (inclusive a política).

Estes diferentes conceitos não estavam uniformemente representados em cada um dos sites dos observatórios consultados, antes apresentando diferentes enfoques e conceções em diferentes organismos.

A análise dos objetivos elencados e tarefas desenvolvidas pelos observatórios, bem como da respetiva constituição (diferenciando, quando possível, a instituição coordenadora e as instituições colaboradoras ou participantes), apresenta-se no quadro 1. Ressalva-se que esta análise poderá não refletir a totalidade dos objetivos e atividades destes coletivos, mas apenas aqueles que foram considerados salientes na análise dos sites de cada um deles, no momento da recolha e categorização de dados – um processo seletivo com uma dimensão subjetiva.

Nome observatório Link	Objetivos e atividades dos observatórios		Instituição Coordenadora	Instituições participantes
	Categorias	Sub-categorias		
Observatório da Autoavaliação de escolas net.ie.uminho.pt/OBSERVATORIOAAE	Produzir conhecimento Disseminar conhecimento Influenciar a realidade	Investigação Investigação-ação Organização de eventos de divulgação e discussão científica (Seminários) Produção de recursos (livros) Formação Assessoria Melhoria das práticas	Centro de Investigação de Universidade Pública	Diversas escolas e agrupamentos de escolas
Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) http://obviep.t.weebly.com/objetivos.html	Produzir conhecimento Disseminar conhecimento	Investigação Recolha/Produção de informação Disseminação de resultados de investigação Debate Organização de eventos de divulgação e discussão científica Produção de recursos	Centro de Investigação de Universidade Pública	Diversas escolas e agrupamentos de escolas Diversos centros de formação

	Influenciar a realidade Reunir e mobilizar recursos	Fundamentação da decisão Fundamentação de projetos ao nível das escolas Melhoria das práticas Formação Estabelecimento de parcerias		
Observatório da Melhoria e da Eficácia da Escola http://observatorio.por.ulusiada.pt/	Produzir conhecimento Disseminar conhecimento Influenciar a realidade	Investigação Investigação-ação Avaliação/Monitorização Disseminação de conhecimento Produção de recursos Melhoria das práticas Assessoria Prestação de apoio direto	Universidade particular	Ministério da Educação Diversos municípios
Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/	Produzir conhecimento Disseminar conhecimento Influenciar a realidade	- Recolha/Produção de informação - Avaliação/Monitorização - Disseminação de resultados de investigação - Fundamentação da tomada de decisão - Desenvolver ferramentas	Organismo do Ministério da Educação	
Observatório de educação LGBT http://www.reea.pt https://www.reea.pt/observatorio-de-educacao/	Produzir conhecimento Disseminar conhecimento Influenciar a realidade	- Recolha/produção de informação - Organização de eventos de divulgação e discussão científica - Produção de recursos - Debate - Reporte de situações críticas identificadas - Fundamentação da tomada de decisão	Associação	Diversos grupos de jovens, espalhados pelo país.
Observatório das desigualdades	Produzir conhecimento	- Recolha/produção de informação - Avaliação/monitorização - Investigação	Centro de investigação de	Centros de investigação de universidades públicas

https://observatorio-das-desigualdades.com/	<p>Disseminar conhecimento</p> <p>Influenciar a realidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de eventos de divulgação e discussão científica - Disseminação de resultados de investigação - Disseminação de conhecimento - Fundamentação da tomada de decisão 	universidade pública	
<p>Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM)</p> <p>http://www.madeira-edu.pt/osecram/tabid/1619/Default.aspx</p>	<p>Produzir conhecimento</p> <p>Disseminar conhecimento</p> <p>Influenciar a realidade</p> <p>Reunir e mobilizar recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha/Produção de informação - Investigação - Disseminação de conhecimento - Disseminação de resultados de investigação - Fundamentação da tomada de decisão - Melhoria das práticas - Estabelecimento de parcerias 	Direção do Governo Regional da Madeira	
<p>Observatório das Políticas de Educação e Formação Op.Edu</p> <p>http://www.op-edu.eu/</p>	<p>Produzir conhecimento</p> <p>Disseminar conhecimento</p> <p>Reunir e mobilizar recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigação - Disseminação de resultados de investigação - Disseminação de conhecimento - Organização de eventos de divulgação e discussão científica (Seminários) - Produção de recursos - Promoção da formação pós-graduada - Reunir recursos (humanos e materiais) - Estabelecimento de parcerias 	Centros de estudos de uma universidade privada e uma universidade pública	
ATENA: Saber para Intervir: Observatório	Produzir conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de indicadores - Investigação - Avaliação/monitorização 	Centro de investigação de	Outros centros de investigação e um laboratório

<p>para a Educação</p> <p>http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/atena-saber-para-intervir-observat%C3%B3rio-para-educac%C3%A7%C3%A3o</p>	<p>Disseminar conhecimento</p> <p>Influenciar a realidade</p>	<p>- Disseminação de resultados de investigação</p> <p>- Fundamentação da tomada de decisão</p>	<p>universidade pública</p>	<p>associado de universidades públicas</p> <p>Financiamento de uma fundação</p>
<p>Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e Inclusão Digital</p> <p>http://contecom.org</p>	<p>Produzir conhecimento</p> <p>Disseminar conhecimento</p> <p>Influenciar a realidade</p> <p>Reunir e mobilizar recursos</p>	<p>- Investigação</p> <p>- Avaliação/monitorização</p> <p>- Organização de eventos de divulgação e discussão científica</p> <p>- Promoção de debates e intercâmbios</p> <p>- Promoção de competências</p> <p>- Estabelecimento de parcerias</p>	<p>Centros de estudos e investigação de universidades nacionais e estrangeira</p>	<p>Câmaras municipais</p>
<p>Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar</p> <p>http://www.utad.pt/vPT/Area2/autad/programa_apoiar/Paginas/inicio.aspx</p> <p>https://www.facebook.com/Observatorio.utad/?fref=ts</p>	<p>Produzir conhecimento</p> <p>Disseminar conhecimento</p> <p>Influenciar a realidade</p> <p>Reunir e mobilizar recursos</p>	<p>- Avaliação/Monitorização</p> <p>- Organização de eventos de divulgação e discussão científica</p> <p>- Disseminação de conhecimento</p> <p>- Prestação de apoio direto</p> <p>- Intervenção/Acompanhamento</p> <p>- Reunir e mobilizar recursos (humanos)</p>	<p>Universidade pública</p>	<p>Apoio ministerial</p>

Quadro 1 - Análise de conteúdo dos sites dos observatórios consultados.

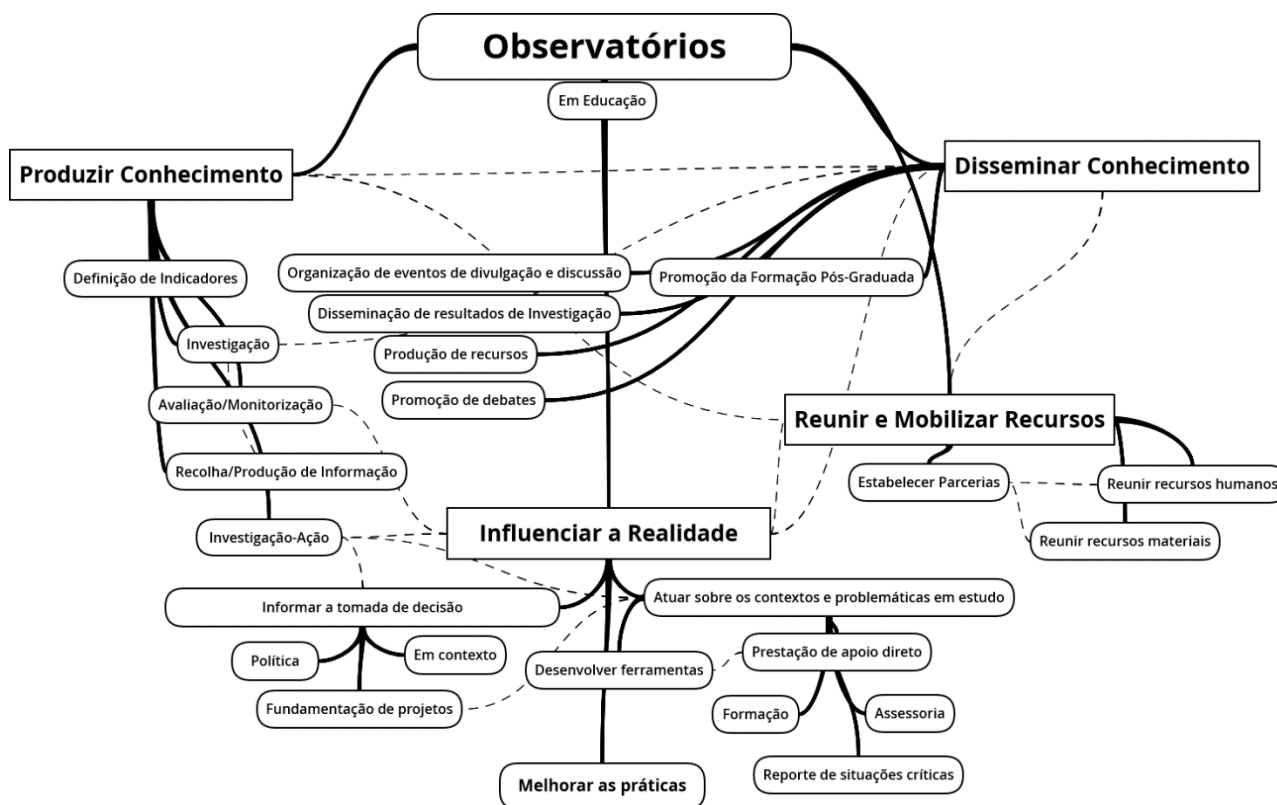
A análise realizada, a partir de categorias emergentes, permitiu definir quatro grandes categorias de objetivos assumidos pelos observatórios em Educação: i) produzir conhecimento, ii) disseminar conhecimento, iii) influenciar a realidade, e iv) reunir e mobilizar recursos. Entre

os observatórios consultados, todos assumiam como objetivo produzir conhecimento, e disseminar conhecimento (11/11). A esmagadora maioria (10/11) assume como objetivo influenciar a realidade, ao passo que menos de metade (5/11), explicitam o objetivo de reunir e mobilizar recursos. Nenhum dos observatórios explicitou menos do que 3 dentre as 4 categorias de objetivos. Assiste-se assim a um relativo consenso quanto aos grandes objetivos de um observatório na área da educação.

Dentro de cada uma destas categorias, organizam-se diversas sub-categorias. A partir desta análise, foi possível propor um mapa conceptual que representa o modo como o conceito de observatório tem vindo a ser assumido pelos observatórios em educação, em Portugal (Figura 1).

Esta noção pode ainda ser representada visualmente através de um wordle que esclarece o papel de eixo fundamental assumido pelo conhecimento nos observatórios em educação (Figura 2).

Relativamente às instituições que coordenam e integram estes organismos, as universidades públicas (ou, em menor número privadas) e centros de investigação ou de estudos nelas integrados, assumem predominantemente a coordenação dos observatórios analisados. As três exceções a esta tendência correspondem a uma associação, e dois organismos governamentais (nacional e regional). Quanto às instituições participantes, assumem maior diversidade: desde outros centros de investigação ou de estudos, a escolas, centros de



formação, grupos de jovens, municípios, entre outros, registando-se pontualmente apoio ministerial ou de uma fundação.

Figura 1 - Mapa conceptual do conceito de observatório em educação em Portugal.



Figura 2 - Wordle elaborado a partir da análise de conteúdo dos sites analisados.

5. Reflexão conclusiva

Ainda que, como vimos, os sites analisados não explicitem uma definição de observatório, a sua análise permite delinear elementos para uma definição abrangente da forma como este conceito tem sido aplicado à educação, em território nacional.

Um observatório em educação, em Portugal, será assim um organismo dedicado à observação sistemática da realidade, com vista à produção e disseminação de conhecimento válido, orientado para a transformação da realidade, quer pela via da intervenção direta (intervenção, apoio), ou indireta (consultadoria, formação) sobre a mesma, e à fundamentação de decisões em termos de contextos educativos e/ou da definição de políticas e orientações. Esta transformação, bem como a própria construção de conhecimentos resulta, ao menos em parte, do estabelecimento de relações próximas com outros parceiros, incluindo instituições educativas e formativas. Assim, assume como funções a produção de conhecimento (definição de indicadores, investigação, avaliação, monitorização, recolha e produção de informação, inclusivamente através de processos de investigação-ação), a sua disseminação (formação,

organização de eventos de divulgação, disseminação de resultados, promoção de debates), preocupando-se em reunir e mobilizar recursos (materiais e humanos e estabelecimento de parcerias), com vista a influenciar a realidade, quer pela via da influência na tomada de decisões (políticas e em contexto de prática) e fundamentação de projetos, quer pela via da atuação nos contextos e práticas em estudo (apoio direto, consultoria/assessoria, formação, reporte de situações críticas, elaboração de instrumentos), visando, em última análise a melhoria das práticas.

Esta íntima relação entre investigação e intervenção, e entre os investigadores e os participantes de investigação, que em alguns contextos se tornam difíceis de distinguir, permite distinguir estes organismos de outros, nomeadamente centros de investigação, centros de estudos, ou, por outro lado, organismos dedicados à formação ou consultoria.

Esta definição integra, assim, os elementos das definições anteriormente apresentadas e reforça a ideia da evolução de conceções mais estritas da noção de observatório para conceções mais abrangentes, que vão além da compilação, ou até mesmo recolha, processamento e disseminação de informação numa lógica centrada no produto, para uma lógica de colaboração, assente numa relação mais próxima com o contexto e aqueles que o integram (Lopes, 2010, Marcial, 2009) que perspetiva os atores como parceiros e elementos da mudança. Acrescenta, no entanto, às dimensões e divisões antes apresentadas, alguns elementos inovadores. Assim, a dimensão de intervenção aparece agora com configurações que anteriormente não eram claramente expressas: os observatórios intervêm sobre a realidade não apenas através da informação e legitimação de decisões políticas e até contextualizadas, mas também através de uma intervenção mais direta junto do contexto: apoiando, dando formação, prestando consultoria/assessoria, etc. Ainda que este patamar de proximidade na intervenção no terreno não transpareça em todos os sites analisados, pode-se presumir que este será um passo seguinte neste continuum de evolução de um maior afastamento em direção a uma maior parceria e equilíbrio de poderes entre entidades e pessoas envolvidas nos observatórios, que decorre naturalmente do esbatimento de fronteiras entre observadores e observados, participantes e agentes; na medida em que a universidade e outros organismos ligados ao Estado passam a assumir como parceiros os atores do terreno, implicados na construção de melhorias e inovações numa lógica bottom-up, é um passo natural que os observatórios comecem a exercer um papel, não apenas de observadores externos, mas também de participantes e agentes de mudança, prestando apoio aos atores locais na implementação desses processos.

Poderá também decorrer deste peso crescente da intervenção e produção de mudanças, com vista à melhoria das práticas, a emergência da categoria «Reunir e mobilizar recursos» - humanos, mas também materiais, inclusive através do estabelecimento de parcerias com outros intervenientes no campo de interesse do observatório, entendidos como necessários, quer ao trabalho de recolha, análise, debate e disseminação de conhecimento que compete aos observatórios, mas também ao trabalho direto com e no terreno.

Estas características encontram eco nas instituições que coordenam e integram os observatórios em educação estudados. Assim, o peso importante da investigação e do conhecimento, que não desapareceu dos observatórios, ajuda a compreender a preponderância que as universidades e centros de investigação/estudos/laboratórios assumem nesses organismos. Por outro lado, estão também representados em alguns deles, responsáveis pela definição de políticas no setor (Ministério da Educação, Governo Regional), assim como elementos das comunidades que são simultaneamente alvo de estudo, participante, parceiro, e decisor em contexto de práticas, destacando-se as escolas e centros de formação, em coerência com o anteriormente expresso em relação às funções do observatório. Ao mesmo tempo que são assumidos como parceiros e elementos dos observatórios, pessoas e grupos diversos – privados, bem como públicos – contribuindo para a pluralidade de olhares (Lopes, 2010; Marcial, 2009), assume uma relevância crescente prestar atenção às dinâmicas de poderes e interesses que esses diferentes grupos veiculam, de modo a manter a necessária equidistância, transparência e validade da informação e intervenção dos observatórios. Um passo nesse sentido é a clarificação e explicitação dos grupos representados e dos objetivos visados pelo observatório.

É esta pluralidade e abrangência que nos leva a considerar que um observatório a estabelecer no âmbito da supervisão pedagógica, que no momento da recolha de dados ainda não era conhecido, é de grande pertinência e atualidade. À necessidade que as escolas vêm demonstrando de receber apoio, consultadoria e formação no domínio da supervisão pedagógica, poder-se-á associar outros desígnios igualmente prementes – estabelecer parcerias próximas entre agentes educativos e investigadores, mobilizar recursos materiais e humanos que permitam a concretização quer da investigação, quer da intervenção no terreno, recolher, sistematizar e disseminar informação pertinente, no cruzamento entre a teoria e a análise das práticas e dos contextos reais, contribuindo, em última análise, para a melhoria das práticas – objetivo partilhado pela supervisão e pelos observatórios em educação.

Esta visão do papel que os observatórios têm vindo a assumir no campo da educação em Portugal é coerente com a evolução do papel da própria supervisão, que a associam a uma

prática cada vez mais apoiada em processos colaborativos (Pedras & Seabra, 2016) e que mais do que visando a monitorização e o controle visam sustentar processos de reflexão que possam ancorar a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional e organizacional dos professores e das escolas (Alarcão e Roldão, 2010; Vieira, 1993). À medida que o supervisor tem deixado de ser aquele que tem uma visão externa e distante cuja função se limita ao diagnóstico e avaliação, para ser aquele que colabora e estabelece parcerias com vista à análise mas também ao apoio a um aperfeiçoamento contínuo, orientado para a promoção da qualidade, é cada vez mais pertinente pensar a moldura de um observatório na área da supervisão. Assumindo-se como observatório de processos supervisivos, encontraria nas diferentes facetas dos observatórios em educação (produção de conhecimento, disseminação de conhecimento, reunir e mobilizar recursos e influenciar a realidade), firmemente ancorado no estabelecimento de uma relação de parceria com os atores dos territórios educativos, possibilidades concretas de construir com eles e para eles uma melhoria contínua das práticas.

Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bardin, L. (1988). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Carlos, A., Cardoso, S., Galante, S., Lamy, F., Massano, L., Silva, P., Gaspar, M. I., & Seabra, F. (2017, no prelo). Supervision in Continuous Teacher Training. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1). ISSN: 2386-3927.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia de Investigação (2.ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Freire, J. (2009). A escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores - Da caracterização dos contextos educativos às Cartas de Intervenção Estratégica. Dissertação de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa. file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Tese%20de%20Doutoramento_Jose%20Freire.pdf
- Gaspar, M. I, Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.

- Lopes, A. (2010). Observatório da vida nas escolas: entre a Universidade e a Escola. *Revista Momentos: diálogos em educação*, 19 (2), 77-87. Visualizado em 02/06/2017 em: [file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Observatorio-da-vida-nas-escolas-entre-a-universidade-e-a-escola%20-%201%20(1).pdf)
- Marcial, N. (2009). Qué son los observatorios y cuales son sus funciones?. *Innovación Educativa*, 9(47), 5-17. Visualizado em 6 de junho em: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>
- Martins, J. (2007). Algumas questões em torno da problemática dos observatórios. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/Problematica_Observatorios.pdf
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, 1(2), 293-312. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379> ISSN: 2525-6475.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seabra, F., Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2012). Policies of accountability in Portugal. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 2(4), pp. 41-51. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3619/1/4.filipa.pdf>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.

Supervisão no Ensino Superior Online: que práticas?⁸⁰

Susana Henriques

Maria Ivone Gaspar

Lúcia Massano

Resumo

Nos atuais cenários digitais destacamos as especificidades do ensino online em particular no ensino superior e respetivos docentes para procurarmos identificar e compreender necessidades de práticas supervisivas, capazes de promover a colaboração entre docentes visando o seu desenvolvimento profissional.

O conceito de supervisão pedagógica tem sido utilizado sobretudo em contextos relacionados com a formação inicial de professores e com o desenvolvimento profissional de docentes do ensino não superior. Paralelamente, o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior tem privilegiado critérios de desempenho científico menorizando os de natureza pedagógica. É, por isso, fundamental explorar o conceito de supervisão no contexto do ensino online no ensino superior.

No presente artigo, tomamos como referência os conceitos de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente. A partir deles, realiza-se uma análise exploratória que visa a identificação e análise de práticas de supervisão em contextos online de ensino e aprendizagem, apontando-se subsídios sobre esta temática.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica online; desenvolvimento profissional docente no ensino superior; cenários digitais de ensino e aprendizagem; colaboração

⁸⁰ Publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia (Universidade de Coimbra), ANO 52-1, 2018, 27-41, Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_52-1_2

Supervising Experiences in Online High Education

Abstract

Framed in current digital scenarios, this work highlights specific online education features, particularly in higher education and professors' practice, so as to identify and understand the needs for supervising practices capable of promoting collaboration among teachers for their professional development.

The concept of pedagogical supervision has mainly been used in contexts related to early-stage teacher training and to professional development (non-higher education teachers). At the same time, teachers' professional development in higher education has privileged criteria of scientific performance, rather than those of a pedagogical nature. It is, therefore, fundamental to explore the concept of supervision in the context of online education at higher education level.

In this article, we assume a theoretical approach based on the concepts of pedagogical supervision and teachers' professional development. From this approach we develop an exploratory analysis aiming to identify and analyze supervision practices in online teaching and learning contexts, in order to point out innovative views on higher education supervision contexts.

Key words: Online pedagogical supervision; professional development of higher education professors; digital scenarios for teaching and learning; collaboration

Experiencias de Supervisión en la Enseñanza Superior Online

Resumen

En los actuales escenarios digitales destacamos las especificidades de la enseñanza online en particular en la enseñanza superior y los docentes para identificar y comprender necesidades de prácticas de supervisión capaces de promover la colaboración entre docentes para su desarrollo profesional.

El concepto de supervisión pedagógica ha sido utilizado sobre todo en contextos relacionados con la formación inicial de profesores y con el desarrollo profesional de docentes de la enseñanza no superior. Paralelamente, el desarrollo profesional de los docentes de la enseñanza superior ha privilegiado criterios de desempeño científico dando menor atención a los de naturaleza pedagógica. Por lo tanto, es fundamental explorar el concepto de supervisión en el contexto de la enseñanza en línea en la enseñanza superior.

En el presente artículo, tenemos como referencia los conceptos de supervisión pedagógica y desarrollo profesional docente. Avanzando, a partir de ellos, un análisis exploratorio que busca la identificación y análisis de prácticas de supervisión en contextos online de enseñanza y aprendizaje y apuntando subsidios sobre esta temática.

Palabras clave: Supervisión pedagógica online; desarrollo profesional docente en la enseñanza superior; escenarios digitales de enseñanza y aprendizaje; colaboración

Introdução

Este artigo enquadra-se num estudo mais vasto, *Supervisão: modelos e processos*, desenvolvido no Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa e pretende contribuir para a aplicação conceptual da supervisão pedagógica em ambientes virtuais de ensino em instituições de ensino superior. Aqui, retomam-se e expandem-se algumas ideias já abordadas em textos anteriores sobre elementos essenciais de um modelo de análise (Henriques, Gaspar & Massano, 2017).

Nas atuais sociedades em rede, a mediação das tecnologias assume um papel essencial nos processos de comunicação através da *web*. Neste contexto, além de suporte formativo, a mediação tecnológica assume particular relevância na constituição de comunidades para o desenvolvimento de aprendizagens. Neste sentido, os ambientes de Educação a Distância, Aberta e em Rede constituem-se fortemente potenciadores de comunidades de conhecimento, em que as narrativas da dimensão pessoal valorizam o constructo coletivo, suscitam a reflexão conjunta e colaborativa, perspetivam uma aprendizagem distribuída e potenciam a inclusão social através das dimensões relacionais (Dias, 2013). As experiências do conhecimento na comunidade implicam processos intencionais de usabilidade pedagógica e de inovação que se traduzem em modelos pedagógicos emergentes. Tais processos implicam atenção à inovação e às potencialidades tecnológicas, mas orientada para as características, necessidades e contextos de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O desenvolvimento profissional vai-se assumindo como condição indispensável para melhorar a profissionalidade do professor, a escola e, naturalmente, as aprendizagens dos alunos (Trigwell, Postareffa, Katajavuoria, & Lindblom-Ylännea, 2008). Também os professores do ensino superior têm vindo a ser confrontados com crescentes exigências no sentido de um maior ajuste das suas práticas letivas às diversas necessidades educativas com que constantemente se deparam (Leite & Ramos, 2012). A atenção aos aspetos pedagógicos e didáticos dos docentes do ensino superior é relativamente recente e reflete uma alteração de paradigma, cujo enfoque se desloca do ensino para a aprendizagem (*idem*). Isto significa que o ensino é pensado em função da sua resultante eleita, ou seja, da aprendizagem a conseguir.

Leite e Ramos (2012) identificam um discurso que convocando uma atenção especial à docência a par das tradicionais questões de ordem científica, tem levado a uma procura de enriquecimento das práticas pedagógicas. Neste artigo, o nosso argumento é que esta procura poderá assentar numa supervisão focalizada em apoiar, organizar e ajustar metodologias e as respetivas estratégias de ensino. Situamo-nos na supervisão de natureza pedagógica (embora

utilizemos com frequência, apenas, a palavra supervisão) que pressupõe a assunção da profissionalidade docente, cujo objetivo profissional é o currículo em contexto. Entendemos a supervisão como uma pedagogia desenvolvida (ou aplicada) frente a uma prática que vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática, no pressuposto de que a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos.

Com esta perspectiva procuramos recordar os principais desafios que se colocam à docência em contexto de ensino superior e modalidade online. Depois, registamos alguns indicadores que contribuem para perceber a relevância dada ao conceito de supervisão no nível de ensino em referência. Por fim, relevamos alguns aspetos relacionados com a *praxis* da supervisão no contexto e modalidade referidos, revelando os aspetos metodológicos utilizados que sustentaram o ponto de natureza empírica.

Para tratarmos a questão da supervisão no ensino online no nível superior, respeitando a sequência antes descrita, o texto estrutura-se em três pontos:

- Desafios à docência no ensino superior online;
- Indicadores para o significado da supervisão;
- Práticas de supervisão.

Sublinhamos que os dois primeiros pontos inserem-se num campo teórico e de enquadramento da discussão, enquanto o último remete para uma dimensão empírica, embora de carácter exploratório, visando identificar práticas que desolcultem significados de supervisão no nível superior modalidade online. Pretendemos encontrar pistas que possam contribuir, em futuros estudos, para uma reflexão mais sustentada e apontando pistas de desenvolvimento da investigação e da supervisão pedagógica em ambientes virtuais.

Desafios à docência no ensino superior online

O ensino superior tem sido interpelado com novos desafios, nomeadamente nos modos de pôr em prática algo que o define na sua essência e respeita à sua condição como centro de produção e difusão do saber e à sua responsabilidade social diante de dicotomias entre culturas ou de fragmentações com o mundo do trabalho. No contexto das atuais sociedades em rede, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação tem permitido novos modos de aprender exigindo novos modos de ensinar. No que respeita ao ensino superior, as tecnologias têm vindo a afirmar-se simultaneamente como formas de responder às interpelações e de potenciar e diversificar os processos educativos.

O desenvolvimento tecnológico em rede tem impulsionado novos paradigmas no âmbito dos quais surgem novos modelos, processos de comunicação educacional e cenários de aprendizagem (Henriques, Moreira, Barros & Goulão, 2017). A educação aberta e em rede caracteriza-se pela utilização de plataformas, de interfaces online, de recursos educacionais abertos ou redes sociais. Torna-se, então, necessário fomentar práticas pedagógicas ativas e construtivistas que sustentem um conhecimento partilhado e uma aprendizagem colaborativa (idem).

Vários estudos têm-se centrado sobre as tecnologias e o ensino superior, ora procurando delinear uma pedagogia dos ambientes virtuais (Mello & Barros, 2017), ora mais voltados para os processos de aprendizagem colaborativos (Dias, 2008) e comunidades de aprendizagem (Dias, 2012). Outros ainda voltados para os desafios enfrentados pelos docentes (Martinho & Jorge, 2016; Henriques, Moreira, Barros & Goulão, 2017).

O conceito online tem sido confrontado com o de *elearning* aparecendo, por vezes, estes dois termos como sinónimos. *Elearning* continua a designar processos de ensino bem diferentes desde a simples utilização de artefactos tecnológicos para a aprendizagem até ao processo completo de ensino e aprendizagem (Dias et al., 2015). As ofertas educativas suportadas por *elearning* têm vindo a aumentar em instituições de ensino superior, embora não sejam acompanhadas por formação pedagógica adequada aos professores nem, tão pouco, resultem enquadradas em modelos pedagógicos institucionais (Idem).

No estudo *Observatório da qualidade do ensino a distância e elearning* (Dias et al., 2015, p.6) considera-se que “a discussão sobre as conceções e as práticas de eLearning promove-se num espaço de interseção de cinco âmbitos que o sustentam: educação, formação, ensino, aprendizagem, tecnologias”. Assumimos esta perspetiva, ou seja, o *elearning* na associação de todos os processos de ensino e de aprendizagem que se reflitam num modelo pedagógico. Neste sentido, preferimos a expressão ‘ensino online’ à expressão ‘*elearning*’, admitindo que o ensino online envolve conteúdos, estratégias e materiais específicos; é desenvolvido a distância através da internet e visa a aprendizagem no pressuposto da liberdade e autonomia do aprendente.

O contexto da prática docente no ensino superior tem revelado determinadas carências que se relacionam com a falta de exigência de formação pedagógica, quer enquanto requisito de acesso, quer enquanto condição para a progressão na carreira, face a outras funções e competências, como as de investigação e científicas. Ao longo do tempo, estas carências têm sido agravadas e tornadas mais incisivas à medida que o enfoque da prática docente se tem deslocado do ensino para a aprendizagem. Na realidade, não é comum a valorização institucional da formação docente neste âmbito, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade

do processo de formação nesta área (Dias et al., 2015). No que respeita à formação de professores, em muitas instituições de ensino superior ressalta a atitude e a convicção de que o professor aprende a ensinar com a experiência que vai adquirindo no exercício do mesmo ensino. Só não haverá a tendência da imitação do tradicional porque estamos perante um contexto que exige inovação (idem).

Apesar de não existir um perfil funcional claro para a docência online, a comunidade científica e educativa, bem como o público em geral, estão cada vez mais sensibilizados para a especificidade e o nível de especialização da Educação a Distância Online. Não existindo formação generalizada e sistemática, naturalmente não há enquadramento para o objeto da função supervisiva pelo que parece estar ausente na ação educativa com maior evidência se ela for a distância suportada pelas tecnologias. Tal situação leva-nos a questionar os processos de gestão, desenvolvimento e coordenação dos cursos de ensino a distância.

Indicadores para o significado de supervisão no ensino superior online

Importaria perceber o significado de supervisão nos docentes do ensino superior, admitindo que perante cenários digitais de ensino e aprendizagem, a supervisão integra-se num modelo virtual. Dito de outro modo, partindo da ideia de que a supervisão visa o desenvolvimento profissional dos professores, as práticas de supervisão necessitam de ser adaptadas aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (Sevillano, 2009; Vázquez, 2011). Deste modo, a supervisão contribui também para a eficácia dos modelos de gestão.

Ao analisar documentos estruturantes de ofertas formativas na modalidade online em instituições de ensino superior não foi possível encontrar referências a modelos ou práticas de supervisão pedagógica (Henriques, Gaspar & Massano, 2017). Excetua-se um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso. Trata-se de funções e competências de natureza predominantemente administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza pedagógica (idem).

A tendência crescente de virtualização da educação necessita de novas formas de monitorizar, controlar, aconselhar e guiar a comunidade educativa no sentido de um desenvolvimento efetivo de modelos interativos em formação virtual. Algumas áreas sensíveis como a proteção de dados ou a adequação de certas ferramentas tecnológicas carecem de monitorização a partir de uma posição de entendimento profundo dos mecanismos de ensino e aprendizagem a distância (Cano & García, 2013). Para responder a tais exigências são necessários supervisores capazes de conjugar competências tecnológicas (Sevillano, 2007;

Ukpokodu, 2008; Ferdig, Cavanaugh, DiPietro, Black, & Dawson, 2009), com as da literacia digital (Akbaba-Altun, 2006), do desenho pedagógico (Wirth, 2005) e das pedagogias emergentes (Aceto, Dondi & Marzotto, 2010; Figueiredo, 2013). Apontando na perspetiva multidimensional, apela ao exercício da supervisão na convergência de alguns modelos com relevância para o clínico e o colaborativo.

É consensual a ideia de que o que acontece na sala de aula (mesmo que virtual) tem impacto, positivo ou negativo, no desempenho do estudante. Desta forma, a supervisão, exercida naturalmente em ambiente virtual, proporciona mais uma via em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao seu compromisso com a qualidade dos processos de ensino. Constata-se, entretanto, o prenúncio da importância e necessidade da supervisão não apenas restrita ao espaço aula (nível micro) mas também alargado ao campo administrativo (nível intermédio ou meso) e estendido à coordenação do curso (nível macro). Assume-se, então, que a supervisão no ensino em ambiente virtual deveria contemplar os três níveis referidos pois correspondem às dimensões que configuram os principais indicadores emergentes do estudo teórico realizado: o conhecimento da pedagogia subjacente, a seleção das didáticas adequadas a essa pedagogia, a capacidade de reflexão sobre as práticas. Estas práticas, sob o amplo conceito de pedagogia, podem ser discriminadas nos três níveis atrás referidos e que não são mais do que os três valores interrelacionados a fim de se conseguir o resultado da aprendizagem com sucesso, ou seja, o sucesso pedagógico. Na certeza de que a concretização do que acaba de ser referido passa por atitudes que se afirmem em comportamentos que, na prática, reconheçam a validade e a necessidade da supervisão no grau de ensino superior e modalidade online. Na continuidade do percurso traçado, passámos diretamente para um trabalho empírico que perante as dificuldades encontradas configura a abordagem descrita nos pontos seguintes.

Práticas de Supervisão

Visando identificar práticas de supervisão no ensino superior online, foi conduzido um estudo exploratório cujo desenho metodológico apresentamos com a indicação dos principais procedimentos. Tomámos como ponto de partida ambientes de ensino e aprendizagem tecnologicamente mediados, nos processos de meta-aprendizagem para a globalização, com agentes e papéis bem definidos, formadores e formandos. A partir daqui, identificámos instituições de ensino superior com oferta formativa online, no pressuposto de que essa oferta estivesse integrada num modelo pedagógico sistematizado e assumido institucionalmente o que

encontramos, apenas numa instituição universitária, tal como afirmara Pereira, Quintas Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra (2007). Embora este fosse um fator importante, alargámos a outras instituições sem modelo pedagógico sistematizado para ambientes virtuais.

Partilhamos a perplexidade de outros autores (Cunha, 2010; Leite & Ramos, 2012) ao constatarem que em cenários em que se geram e disseminam novos conhecimentos, não se assumia a valorização do saber associado ao exercício docente como essencial à sua qualidade e inovação.

Com esta dinâmica, centramos o estudo, apenas, nos docentes do ensino superior a atuar em ofertas online por se considerar que seriam os agentes, tanto direta como indiretamente, envolvidos nas dinâmicas supervisivas. A centralidade na ação docente decorre ainda da ideia de que se trata de um dos principais aspetos promotores de uma prática pedagógica de qualidade que envolve o processo de ensino, particularmente em ambientes virtuais (Dalziel, 2016).

No sentido de recolher a informação e no intento de chegar ao maior número de respondentes, foram estabelecidos alguns contactos de conveniência com docentes de várias instituições de ensino superior (universitário e politécnico) com oferta formativa online. Procurou-se que os respondentes não estivessem ligados à área científica das ciências da educação para evitar contaminação de respostas por via da proximidade científica e por via da intervenção em cursos de formação inicial ou contínua de professores. E pretendia-se que, através da técnica da bola de neve, se pudessem multiplicar estes contactos.

No entanto, desde o início do processo se evidenciou a falta de sujeitos, docentes do ensino superior online, que se dispusessem a participar na nossa pesquisa sobre práticas de supervisão pedagógica. Esta evidência, que se foi reforçando à medida que os contactos se iam desenvolvendo e diversificando, teve implicações na opção pela natureza exploratória do estudo sustentada pelos dados empíricos que foi possível recolher. Mas este dado é, por si só, importante e a sua discussão será apresentada mais à frente. Tentámos encontrar o motivo para esta recusa que nem sempre era explícita; pareceu-nos que havia um receio de exposição perante um assunto que os deixava pouco à vontade no âmbito do que consideravam ser as características do seu desempenho profissional: a autonomia com base no individualismo.

A técnica de recolha de informação selecionada foi a entrevista não diretiva (Coutinho, 2014). Foi elaborado um guião apresentado segundo um modelo de ficha, enviado em formato digital e que permitia o preenchimento direto pelo entrevistado, no momento e espaço mais conveniente, respeitando um prazo de entrega acordado. A ficha integrava três tópicos, permitindo ao entrevistado escrever livremente a sua opinião sobre cada um deles:

- Descreva as práticas de supervisão que conhece no exercício das suas funções docentes online;

- Se considera necessária a supervisão pedagógica em cenários virtuais, justifique;
- Indique as principais funções do supervisor online.

Todos os procedimentos éticos foram observados na recolha da informação. No tratamento da informação, as entrevistas são identificadas por um código em que o primeiro dígito corresponde ao entrevistado e o segundo à instituição (ex. E1_1). Na sequência dos vários (e muitos) contactos efetuados resultaram 10 entrevistas a docentes com atuação em ofertas formativas online de três instituições de ensino superior, uma universidade e dois politécnicos. Trata-se, pois, de uma amostra de conveniência composta por 10 docentes, 4 pertencem ao ensino superior universitário e 6 ao ensino superior politécnico. Com a média de idade nos 46 anos, 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Dois destes docentes têm mestrado e os restantes são doutorados em áreas tão diversas como engenharia civil, história moderna, sociologia, estudos literários, matemática.

A informação recolhida foi analisada seguindo os procedimentos da análise de conteúdo, designadamente da análise categorial (Bardin, 1995; Guerra, 2006). Segundo Guerra a análise categorial:

“... sendo ainda uma análise descritiva, é de alguma forma mais abstracta e não exclusiva, isto é, na mesma entrevista é normal existirem vários dos factores explicativos encontrados e nenhum dos discursos dos entrevistados contém todas as variáveis. Assim, é uma análise que faz a mediação para uma explicação...” (Guerra, 2006, p. 80).

Após uma leitura flutuante identificamos as categorias, enquanto variáveis com potencial explicativo do fenómeno em estudo (Guerra, 2006). O facto destas coincidirem com os indicadores definidos para a recolha de informação pode, em parte, ser explicado pelo baixo número de entrevistados.

De seguida, apresentamos uma síntese dos resultados da análise de conteúdo categorial (Quadro 1).

Quadro 1 – Análise de conteúdo a partir das entrevistas

Categorias	Unidades de discurso
	“... acompanhamento de tutores.” (E4_1)
	“... coordenação de curso em EaD.” (E3_2)

Categorias	Unidades de discurso
Práticas de supervisão pedagógica online na prática docente	<p>“... atividades de acompanhamento dos alunos.” (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3)</p> <p>“... reflexão, prática crítica e autocrítica.” (E2_3)</p> <p>“... a minha área é científica e pedagogicamente independente.” (E3_3)</p>
Necessidade de supervisão pedagógica online	<p>Acompanhamento dos estudantes visando “...contribuir para a redução do abandono” (E1_1) “... ajustar estratégias” (E2_1, E1_3) “... criar relação entre docente e discente” (E3_1)</p> <p>“... aumentar a cumplicidade entre supervisor e supervisionado para que este se sinta mais protegido perante os estudantes” (E4_1)</p> <p>“Monitorização em contextos práticos” (E1_2)</p> <p>“... apoio ao desenvolvimento de competências do aluno (...) acompanhamento (...) feedback” (E2_2)</p> <p>“...permite construir a perceção sobre a organização do trabalho letivo e sobre o cumprimento dos objetivos visados por um curso, unidade curricular” (E3_2)</p> <p>“... prática de avaliação (...) com o objetivo de melhorar a prática profissional” (E2_3)</p> <p>“... homogeneização de práticas e conteúdos em UCs próximas (...) partilha no sentido da promoção de boas práticas (E3_3)</p>

Categorias	Unidades de discurso
	<p>“As da prática pedagógica – acompanhamento, orientação, avaliação... (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3, E3_3)</p> <p>“... avaliador formativo (...), regulador” (E4_1)</p>
Funções do supervisor pedagógico online	<p>“Comunicar (...); registrar e organizar dados; orientar tendo em conta a realidade observada (...) questionar; refletir e ajudar a refletir; partilhar experiências e práticas com pares; capacidade de (...) liderar; ... formação científica sólida; «negociar» (...); articular ações tendo em conta as aprendizagens cumulativas; perspetivar soluções para problemas” (E2_3)</p> <p>“Processo de desenvolvimento dos professores em termos pessoais e profissionais; consciencializar para a necessidade de refletir sobre a prática docente; promover práticas eficazes de ensino; estimular, incentivar, orientar e incutir no professor o gosto pela mudança e pela evolução; avaliar a prática pedagógica dos professores” (E2_3)</p>

Estes resultados seguem as orientações teóricas antes explicitadas relativas às *práticas de supervisão pedagógica nas funções de docentes online*. Ou seja, os docentes do ensino superior online conseguem, de um modo geral, identificar práticas de supervisão pedagógica e reconhecer a sua importância. No entanto, a supervisão pedagógica não existe materializada nas funções e nas práticas docentes online. Apenas um dos 10 docentes entrevistados fez referência à prática da coordenação de cursos como estando relacionada com a supervisão, mas sem revelar condições de desenvolver esta ideia e de concretizar em exemplos que a pudessem ilustrar. Nesta linha, importa lembrar que apenas uma instituição de ensino superior tem disponível um documento que estabelece as funções e competências das coordenações de curso, tratando-se de funções e competências predominantemente de natureza administrativa e de gestão, estando praticamente ausentes as de natureza supervisiva (Henriques, Gaspar & Massano, 2017).

A experienciação do conhecimento em cenários de prática, bem como a mediação social e cognitiva são dimensões referidas como estando associadas à supervisão. No entanto, tratando-se de contextos virtuais de ensino e aprendizagem é de sublinhar a ausência de referências às questões relacionadas com a mediação tecnológica (Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008; Ferdig et al., 2009) e com a literacia digital (Akbaba-Altun, 2006).

Um destaque ainda para a sobrevalorização das dimensões e competências científicas e investigativas face às pedagógicas e didáticas, já destacada por Navarro (2007), Almeida (2014) e outros. Esta está presente no discurso dos vários entrevistados, mas em particular, do que destaca a independência da sua área (E3_3). Os receios associados a uma supervisão mais voltada para ações inspetivas ou de avaliação parecem dificultar ações supervisivas de desenvolvimento profissional.

As *necessidades de supervisão online* aparecem, em todas as entrevistas, associadas à relação com os estudantes e apontam, desde logo, para um conjunto de distintos perfis de orientação pedagógica. Uns mais centrados na relação (E3_1; E4_1), outros mais centrados no controlo e nos resultados (E1_2; E3_2; E2_3) e ainda outros mais centrados nos aspetos pedagógicos (E2_1; E1_3; E2_2; E3_3). Deste modo, remete para uma supervisão pedagógica que engloba as práticas de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidas no quadro de uma educação mais focada na inspeção e na regulação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

As práticas de ensino online sustentam-se na interceção de cinco âmbitos, entre os quais a formação e desenvolvimento profissional (Dias et al., 2015). No entanto, não existe, nas entrevistas, referência a estes aspetos essenciais. O desenvolvimento e a reflexividade profissional, promovidos por via de mecanismos específicos como a formação e a supervisão, traduzem-se em mudanças, mais ou menos complexas, na profissionalidade docente (Almeida, 2014). São, pois, necessárias novas perspetivas formativas (Alarcão & Roldão, 2008). Este processo de melhoria contínua é precisamente um dos propósitos da supervisão que o induz.

Quanto às principais *funções do supervisor online* estas integram duas ideias fundamentais: ver acima de, liderar, o que comporta a ideia de processo; e perspetivar os resultados, o que comporta a ideia de produto. Estas ideias fundamentais integram, para os nossos entrevistados, ações de observação e análise, reflexão e conceção, questionamento e intervenção, comunicação e avaliação, qualidade e inovação, indo ao encontro do defendido por Gaspar, Seabra e Neves (2012).

Reconhecemos aqui várias componentes que exigem coordenação e organização para que o resultado seja positivo. No entanto, o efeito da supervisão na coordenação ou gestão está perfeitamente implícito no discurso de todos os sujeitos. Em síntese, a uma certa desvalorização de um conjunto de saberes profissionais específicos da profissão docente associa-se ainda a carência de dispositivos sistemáticos de apoio ao desenvolvimento profissional na vertente online (Cunha, 2010).

Uma última nota para o número de entrevistas que ficou muito aquém do inicialmente esperado e que parece ser consonante, de forma transversal, com o sentido das respostas obtidas, ou seja, com o facto de não haver práticas de supervisão pedagógica no ensino superior online. Admite-se que a profissão cujo ato caracterizante é a docência ainda está arredada de práticas que impulsionem a qualidade do ensino e por isso a supervisão é algo como uma sombra que mal se vislumbra no seu léxico.

Reflexões finais

Neste artigo pretendemos analisar significados e práticas de supervisão no âmbito da docência do ensino superior online. Pretendemos desocultar indicadores de mudanças no paradigma da supervisão pedagógica e eventuais implicações no ensino superior online, já que os modelos tradicionais de supervisão não garantem uma ação adequada aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Concordando com Alarcão e Roldão quando afirmam que:

“As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Roldão, 2008, p.19).

Deste modo, as novas tendências supervisivas exigem perspetivas formativas assentes em trabalho colaborativo, no desenvolvimento de capacidades de gestão da própria aprendizagem, no desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas (idem). Assume-se, portanto, que a supervisão é um instrumento impulsionador e determinante para a inovação, relevando o significado e o papel do ensino superior online. A desmistificação do conceito de ‘supervisão’ e a sua implementação, com base nas suas características, que temos vindo a evidenciar e discutir, será o grande desafio no tempo imediato. Paralelamente, importa aprofundar a investigação em práticas supervisivas no ensino superior online, no que diz respeito a práticas concretas, políticas institucionais, entre outros aspetos. Recordamos e sublinhamos o prenúncio da importância da supervisão no ensino superior não apenas restrita ao espaço aula (virtual, e talvez, físico) mas também alargada ao campo administrativo e à coordenação do curso. Entendemos que este prenúncio poderá ser objeto de investigações futuras, juntamente com um estudo empírico que teste a validade de alguns modelos de supervisão, designadamente o clínico e o de raiz colaborativa.

Referências bibliográficas

- Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P. (2010). *Pedagogical innovation in new learning communities. An in-depth study of twelve online learning communities*. Luxembourg: Office for official publications of the european communities. Retirado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59474.pdf>
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies in education in Turkey, *Educational Technology and Society*, 9(1), 176-187.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Almeida, M. M. (2014). Trajetórias no desenvolvimento profissional docente no ensino superior: fatores condicionantes, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 61-85.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cano, E. V. & García, M. L. S. (2013). ICT Strategies and tools for the improvement of instructional supervision. The virtual supervision, *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Leya.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (63-74). Porto: CIEE/Livpsic.
- Dalziel, J. (2016). *Learning design – conceptualizing a framework for teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(1), 4-10.
- Dias, P. (2012). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(2), 4-10.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica na educação aberta e em rede. *Revista Educação, Formação e Tecnologias*, 6 (2), 4-14.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A., & Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior Público*. Lisboa: UAb – Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e eLearning. Retirado de https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD_e_eLearning_N1.pdf

- Ferdig, R., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 203-226.
- Figueiredo, A. D. (2013). *Que Universidade na Eras das pedagogias Emergentes?*. Retirado de <http://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/adf-coloq-lusobras>
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia.
- Henriques, S., Gaspar, I., & Massano, L. (2017). O contributo da Supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online. Reflexões teóricas. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves, & M. C. Roldão (Orgs.). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional* (887-898). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, ISBN: 978-989-99486-8-6. Retirado de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/II_SIE_Atas_FINAL_w eb.pdf
- Henriques, S., Moreira, J. A., Barros D. M., & Goulão, M. F. (2017). Respondendo aos desafios formativos da era digital: o Curso de Formação para a Docência Online. In P. Dias, D. Moreira, & A. Quintas-Mendes (Coords.), *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital* (148-178). Lisboa: UAb.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência Universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Martinho, D., & Jorge, I. (2016). Os constrangimentos dos professores do ensino professor presencial em relação à adoção do ensino online. *RIED*, 19(1), 161-182.
- Mello, D. E., & Barros, D. M. V. (2017). Didática do Online: reflexões para o ensino superior. In Mello, D., & Fernandes, T. (org.). *Ensino Superior, Educação a Distância e eLearnig. Práticas e desafios* (41-56). Santo Tirso: WhiteBooks.
- Navarro, P. L. (2007). *Auto-eficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- Pereira, A., Quintas Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.

- Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Trigwell, K., Postareffa, L., Katajavuoria, N., & Lindblom-Ylännea, S. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Ukpokodu, O. (2008). Teachers' reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 227-255.
- Vázquez, E. (2011). *Las nuevas tecnologías en la mejora de los centros educativos*. Alemania: Editorial Académica española.
- Wirth, M. A. (2005). The proper study of instructional design. In R. Reiser & J. Dempsey (Eds.). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (2nd Ed.) (336-341). New Jersey: Pearson Prentice Hall

Formação inicial de professores: que supervisão na qualificação docente?⁸¹

Ana Carlos⁸²

Sandra Galante⁸³

Fernanda Lamy⁸⁴

Paula Silva⁸⁵

Maria Ivone Gaspar⁸⁶

UNIVERSIDADE CATÓLICA, CENTRO DE ESTUDOS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

RESUMO

Partindo do pressuposto que a supervisão é indispensável ao bom desempenho de qualquer profissão, com relevo para as que têm por objeto o ser humano, entendemos que a profissão docente terá dificuldade em melhorar a sua qualidade funcional se não for enquadrada, e até sustentada, por um ou mais modelos de supervisão. Admitimos igualmente que é no momento da formação inicial que se percebe, compreende e assume o conceito de supervisão, levando-o à sua amplitude na praxis. Por conseguinte, com base nesta assunção, desenvolvemos um estudo, no âmbito de um projeto com o título “Supervisão: modelos e práticas”, que se enquadra numa das linhas de investigação do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica.

Com o foco na formação inicial de professores (na evidência de qualificação profissional) em Portugal, procurámos identificar, nas linhas estruturantes dessa formação, algo que desse relevância à supervisão. Assim, como objetivo determinante do estudo assumimos a supervisão na qualificação dos professores, estando o presente texto estruturado em torno de três itens: (1) a teoria na formação de professores, ou seja, modelos teóricos que a sustentam; (2) a ideia de supervisão na legislação que enquadra a formação inicial de professores e (3) a recolha de opinião sobre a mesma através de entrevistas, em tempo presente, a alguns participantes diretos. Estes aspetos são precedidos de uma curta introdução com o enquadramento

⁸¹ Artigo publicado na Revista Estudos Curriculares, nº 9, vol 1, 2018, 122-141.
disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/56>

⁸² anapcarlos@gmail.com

⁸³ ssandragalante@gmail.com

⁸⁴ fernanda.lamy@gmail.com

⁸⁵ paulasilvahgp@gmail.com

⁸⁶ ivonecgaspar@gmail.com

contextual e finalizados por parcas conclusões e algumas questões que consideramos de extrema pertinência.

Palavras-chave: supervisão; professores; formação inicial; qualificação

TEACHERS' INITIAL TRAINING – WHICH SUPERVISION?

ABSTRACT

Considering the presupposed that supervision is indispensable to a good performance whatever job, specially the ones that are directed to the human being, we think that teaching will have difficulty in improving its functional quality if it isn't framed and even sustained for one or more supervision models. We admit that it's at the early moments of the formation that it's perceived, understood and assumed the supervision concept taking it to the praxis amplitude. Having this preoccupation as basis, we developed a study in a project with the title, "Supervision: models and practices", that is framed in one of the research lines of the Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica.

Focused in the teachers' early formation (in the professional qualification's evidence) in Portugal, we tried to identify in the structural lines of that formation, something that showed evidence to the supervision. So, as the main aim of the study, we had the supervision in the teachers' qualification, which led us to develop three points: (1) the theory in teacher's formation, in other words the theoretical models that support teachers' formation; (2) the idea of supervision, in the legislation that frames the initial teachers' formation and (3) the opinion gathering, through interviews of direct participants, at the present, in the initial formation. These points are preceded by a short introduction with the contextual framing and ended by scarce conclusions that we consider of extreme pertinency.

Key words: supervision; teachers; initial formation; qualification

Introdução

As mudanças nas políticas de formação de professores, em Portugal, coincidem com alterações sociais, económicas, científicas e tecnológicas, e concordam, na verdade, com uma agenda global (Dale, 2000). Até à década de 70 do século XX, a formação inicial docente

entendia-se como processo assegurado a nível institucional, que conferia o estatuto “profissional”. Localizada em momentos distintos relativamente à fase correspondente à formação científica e às primeiras experiências em práticas pedagógicas, cabia à Administração Pública certificar a qualificação dos diplomados.

A partir da década referida, coexistem em Portugal vários sistemas de formação: a formação inicial, nas licenciaturas dos ramos de formação educacional e em ensino, e a profissionalização em exercício. Cabia às universidades competência profissionalizante para os níveis de ensino preparatório e secundário. Quanto à profissionalização em exercício, apresentava-se como fase do processo de formação permanente do docente, articulando a formação inicial e a contínua. Refiram-se aqui os efeitos da revolução de abril de 1974 e a consequente democratização (e massificação) do ensino, que trouxe para o ofício docentes que lecionavam sem qualquer título profissional. Data desse tempo a pressão sindical, determinante para a profissionalização dos professores, havendo, pois, que qualificar em resultado da generalização do acesso ao ensino.

No final da década de 80 do século XX, a formação em serviço, para atualização e aprofundamento ou especialização, institucionalizou-se e universalizou-se nos anos 90, em grande parte devido ao contributo do Fundo Social Europeu. Aceita-se então que os docentes influenciam direta e decisivamente o desenvolvimento do modelo de educação adotado (Fernandes & Dias, 2010).

Foi exatamente no final da década de noventa do século passado que se implementou, num primeiro momento, uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores e professores, independentemente do nível de ensino. Mais tarde, ocorreu um segundo momento, no âmbito do Processo de Bolonha (2006) e das inerentes exigências de reestruturação dos cursos, bem como da investigação e teorização em Educação e de imperativos das políticas educativas, o que fez com que a formação de professores do ensino básico e secundário aconteça durante o 2.º ciclo da formação do ensino superior. Note-se que, a partir do ano 2000, o número de docentes que se qualificam tem sido muito superior ao número de vagas disponíveis (Esteves, 2015, p. 158).

É no contexto destas últimas alterações que se situa o estudo aqui apresentado, o qual se detém no papel da supervisão na formação inicial dos professores.

1. Princípios orientadores e enquadramento legal da formação

O rápido desenvolvimento do conhecimento e a transformação das profissões exigem a melhoria da qualidade dos sistemas de educação com atenção particular para aquele que ocupa o cerne das profissões que envolve. No Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, afirma-se que: “estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” exige-se “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade”. Essa qualificação encontra resposta na formação inicial, capaz de dotar o professor de competências que permitam alcançar ações mais eficazes e de qualidade.

O art.º 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação e das Universidades. Nos termos do art.º 33.º da mesma lei, devem proporcionar “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Trata-se, pois, de um processo de profissionalização e de socialização. Valente (1999) destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores o desenvolvimento do professor como pessoa total, bem como das suas capacidades de se relacionar com os outros, convicta de que uma escola em mudança, consentânea com uma sociedade em constante mutação, depende do desenvolvimento da individualidade e da capacidade de relacionamento interpessoal. Neste sentido, a formação de professores, segundo Tejada Fernández (2009), constitui-se a partir de uma seleção de diferentes conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e, de acordo com Estrela (2002), a formação é um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa para que desempenhe uma profissão. Já no entender de Alarcão (2001), a formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências para a sua prática educativa e a partilha de percursos e processos e, para Roldão (2001), esta deve ser vista como uma construção social, num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização.

Assim, face à prioridade política centrada na melhoria da qualidade do ensino, o leque de possibilidades de habilitação para a docência reduz-se exclusivamente à habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas décadas anteriores, constituíram também possibilidades de habilitação para a docência, considerando-se que é essa a habilitação que garante “a melhoria da qualidade do ensino” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Esta preocupação emerge lentamente: “Slowly,

teacher preparation methods are changing, as schools and universities realise that successful alternatives to traditional teacher preparation exist “(Lombardi, 2001, p. 320) e apesar das “tipologias relacionadas com a temporalidade da formação que ilustram a sua dependência face a dimensões normativas acerca dos sistemas de formação e que evidenciam a escassez do espaço e valor atribuído à formação no desempenho profissional docente.” (Roldão, 2007, p. 50). Refere Lombardi, (2001, p. 320) que

While most teacher education programmes remain wedded to the traditional triad preparation and supervisory model, increasing numbers investigate ways to turn out quality teachers in record numbers. Cooperation, coaching and collaboration, along with sharing of resources, strategies and best practices represent the changing face of teacher supervision and training.

Em Portugal, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, visando “na delimitação dos domínios de habilitação para a docência (...) uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino” (Diário da República, 38, I Série, 2007, p. 1320), alargou, com efeitos a partir do ano letivo de 2007-2008, os domínios de habilitação do docente generalista, que passaram, assim, a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou, em alternativa, a habilitação conjunta para o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico. A partir da publicação do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, e assumido como um modelo sequencial de formação, no primeiro ciclo a licenciatura assegura uma formação de base na área da docência e o segundo ciclo, o mestrado, assume-se como um complemento dessa formação, de forma a reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento que se visa preparar (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Assim, para acederem ao 2.º ciclo de estudos, especialidade do grau de mestre em: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os candidatos a professores deverão ter concluído com sucesso a Licenciatura em Educação Básica de 180 créditos, distribuídos pelas componentes de: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional do Ensino Básico. Relativamente à candidatura às especialidades do grau de mestre em: Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico; Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico; Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e às diferentes especialidades do grau de mestre nas disciplinas do 3.º ciclo e secundário, constitui-se como condição prévia terem obtido 75% dos créditos de formação fixados para a respetiva especialidade, incidindo sobre as

áreas disciplinares que pretendem lecionar. Desta análise, releva o facto que alguns mestrados são precedidos de uma licenciatura que integra formação científica, pedagógico-didática e de iniciação à prática profissional, o que não se verifica noutros mestrados em que a primeira etapa de formação incide sobre conteúdos de carácter científico.

Relativamente à estrutura curricular dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas diferentes especialidades, cujos créditos podem oscilar entre 90 e 120, esta apresenta as mesmas componentes para todas as especialidades: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. Morgado (2014, p. 1) esclarece que

A tentativa de adoção de um novo paradigma formativo, através do denominado Processo de Bolonha, encontrou na formação de professores uma via propícia para a sua implementação, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua. No primeiro caso, e de acordo com as orientações impostas pela Declaração de Bolonha, o quadro legislativo da formação inicial de professores foi profundamente alterado, com consequências diretas na organização dos cursos de formação.

Assim, na sequência da implementação dos princípios da Declaração de Bolonha e da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicado um conjunto de legislação que enquadra o atual regime jurídico de habilitação profissional para a docência definido no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Determinante neste processo legislativo foi a publicação do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, alterado e republicado pelo Decreto-lei n.º 115/2013 de 7 de agosto e Decreto-lei n.º 63/2016 de 13 de setembro, que procede “à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”, passando-se de “um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (...) onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante”. Esta regulamentação dos graus académicos passa pela organização do ensino superior em três ciclos, como tinha ficado consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo. O 1.º ciclo de estudos, conducente ao grau de licenciado, tem entre 180 e 240 créditos e uma duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos alunos; o 2.º ciclo, que confere o grau de mestre, tem entre 90 e 120 créditos e uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos e, finalmente, temos o 3.º ciclo, que confere o grau de doutor.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas operados pelo Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março, em fevereiro de 2007 é publicado o Decreto-lei n.º 43/2007, que aprovou o regime jurídico de habilitação profissional para a docência. Com esta nova legislação, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, associada a uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e o nível académico requerido para a docência, que passa a ser de mestrado, num “esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e valorização do respetivo estatuto socioprofissional” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 43/2007). Este novo modelo sequencial organiza-se em dois ciclos de estudos: o 1.º ciclo conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, com um total de 180 créditos, e a obtenção do grau de mestre, correspondente a um 2.º ciclo de estudos, com um total de créditos que pode variar entre 60 (no caso da especialidade do grau de mestre da Educação Pré-Escolar e da especialidade do grau de mestre do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e um intervalo que se pode situar entre os 90 e os 120 créditos nas restantes especialidades previstas pelo diploma, distribuídas pelas seguintes componentes de formação: (i) Formação educacional geral; (ii) Didáticas específicas; (iii) Prática de ensino supervisionada e (iv) Formação na área de docência.

No sentido de complementar esta legislação, em 2014, foi publicado o Decreto-lei n.º 79/2014, para reforçar a qualificação dos educadores e professores “designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas” (Preâmbulo Decreto-lei n.º 79/2014). Assim, esta legislação, mantendo 180 créditos no 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, altera a distribuição dos créditos pelas diferentes componentes, com um reforço na formação na área da docência, com a exigência de um mínimo de 125 créditos.

Quadro 1 – Estrutura Curricular do 1.º ciclo de Estudos

Componentes de formação	Decreto-lei n.º 43/2007	Decreto-lei n.º 79/2014
Formação educacional geral	15 a 20 créditos;	mínimo de 15 créditos
Didáticas específicas	15 a 20 créditos	mínimo de 15 créditos
Iniciação à prática profissional	15 a 20 créditos;	mínimo de 15 créditos
Formação na área de docência.	120 a 135 créditos.	mínimo de 125 créditos

No entanto, as alterações mais significativas constataam-se na estrutura curricular do 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de mestre, com a passagem do mestrado em Educação Pré-Escolar e do mestrado na especialidade do 1.º ciclo do Ensino Básico para três semestres,

passando de 60 para 90 créditos. O mestrado na especialidade de Educação Pré-escolar e 1.º ciclo vê também aumentada a sua duração de três para quatro semestres, num total de 120 créditos, sendo fixada em quatro semestres a duração dos restantes mestrados.

2. Modelos (ou componentes estruturantes) e momentos de formação

Assumindo o modelo “como instrumento válido, tanto para o desenvolvimento do ensino como para a fundamentação científica do mesmo...” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, p. 32) para ensinar e aprender é necessário ter em “conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita como válido” (Garcia, 1999, p. 77). Cada vez mais a consciência das diferentes dimensões da formação docente impõe uma abordagem baseada na conjugação da ação com a reflexão: “realistic teacher education is based on an alternation between action and reflection” (Korthagen, 2011, p. 39), perspetivando-se o professor como um investigador ou como um prático reflexivo, capaz de mobilizar os conhecimentos prévios para desenvolver as suas atividades, construir e reconstruir conhecimento prático. Assim, para Schon (1992) a formação exige quatro processos distintos que se completam entre si: (i) o conhecimento na ação; (ii) a reflexão na ação; (iii) a reflexão sobre a ação; (iv) a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação, que se manifesta no saber fazer, é a componente inteligente que orienta toda a atividade humana. A reflexão na ação, que se realiza no decorrer da mesma, refere-se ao processo de pensamento. A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação fazem referência aos processos de pensamento que ocorrem numa perspetiva retrospectiva sobre uma situação problemática. Estas dimensões poderão sustentar modelos de formação com um apontamento para os mais comuns.

Segundo Formosinho (1986), o modelo integrado é o que, de forma mais adequada, articula a componente teórica com a componente prática do processo formativo. Para além deste modelo, o autor conceptualiza mais três modelos de formação de professores: (i) o modelo empiricista, que enfatiza a componente prática como a mais importante; (ii) o modelo teorista, que privilegia a componente teórica na formação; (iii) o modelo compartimentado, que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática. Lasley & Payne (1991), citados em Garcia (1999), tendo em consideração o conhecimento, referem a existência de três modelos de currículo na formação de professores: (i) integrado; (ii) colaborativo; (iii) segmentado. O primeiro caracteriza-se pela “ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas interdisciplinares” (Garcia, 1999, p. 77); o segundo, em que embora o currículo apareça

segmentado em cursos específicos de disciplinas, as suas partes estão inter-relacionadas, realizando-se a integração em temas concretos. Finalmente, o currículo segmentado é constituído por “cursos pouco ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos” (idem, p. 78). De acordo com o autor, o padrão da formação dos professores procura assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, mobilizadora de conhecimentos e competências nos contextos específicos partindo de uma perspetiva reflexiva institucionalizada. Mesquita (2011) reforça a ideia de que a dimensão profissional, pessoal e social do docente é indissociável do processo que implica um compromisso com a prática reflexiva, ela própria construtora das estratégias adequadas em cada contexto.

A necessidade de resposta da Escola às exigências da sociedade contemporânea, marcada pela mudança, tornou a profissão docente cada vez mais complexa e, conseqüentemente, com novas exigências ao nível da formação: uma formação que capacite os professores para as novas necessidades profissionais, sociais, políticas, humanas e culturais. Entendendo-se a formação como um processo, Garcia (1999) salienta o carácter de evolução que o conceito contém, em que a formação inicial enquanto “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18) se constitui como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente (Formosinho, 2009), de forma contínua e sistemática (Garcia, 1999), ao longo da carreira docente. Neste processo formativo (Katz, 2013) questiona-se: o que devem os futuros professores aprender? Quando devem aprender? Como devem aprender? A resposta a estas questões poderá determinar o modelo de formação a assumir, embora não haja “nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multiferencialidade do ensino e da formação. E por isso, os programas de formação contemplam habitualmente dois ou mais modelos” (Estrela, 2002, p. 26).

Garcia (1999) assinala como pilar para se compreender o processo de formação inicial e contínua, em situações formais de aprendizagem, a necessidade de se analisar os estilos de aprendizagem dos professores, sendo importante “reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, [o que]requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional explore os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (Tiezzi, 1992, cit. em Garcia, 1999, p. 50). Salienta ainda que, em situações formais de aprendizagem, podem ser

proporcionadas “diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidade e autonomia dos adultos”, o que determina uma situação fortemente controlada pelo formador face à ausência de competência e conhecimento por parte dos professores ou situações de aprendizagem em que são os próprios adultos, possuidores de conhecimentos, experiência e motivação, que dirigem a formação. Ainda no que diz respeito ao percurso formativo dos professores, Garcia (1999) assinala a importância de ter em consideração as diferentes “etapas do desenvolvimento cognitivo” que se centram nos “aspectos cognitivos e emocionais que distinguem cada etapa do desenvolvimento” (Garcia, 1992, p. 57) e que “descrevem as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências” (idem). Assim, com base nas três etapas de Desenvolvimento Concetual de Hunt, o referido autor distingue três na formação: (i) a primeira marcada por um nível concetual “concreto, ligado à ação, com necessidade de controlo das situações, insegurança e submissão à opinião dos que são considerados superiores” (Garcia, 1999, p. 59), associando-se à situação dos professores que se iniciam na profissão (Marcelo, cit. Garcia, 1999, p. 59); (ii) a segunda etapa, caracterizada por uma maior capacidade de abstração, em que o professor é capaz de diferenciar factos, opiniões e teorias e em que é capaz de resolver os seus problemas tendo por base um raciocínio indutivo ou dedutivo; (iii) a terceira etapa, que corresponde a um elevado nível de “desenvolvimento concetual, abstração, simbolização e capacidade de resolução de problemas” (Garcia, 1999, p. 59).

Estes pressupostos podem determinar o papel do estudante no seu processo formativo. Estrela (2002), tendo em conta o lugar que o formando ocupa no processo de formação, divide os modelos de formação de professores em três grupos que concebem o (futuro) professor como: (i) objeto da sua formação; (ii) sujeito ativo da sua formação; (iii) sujeito e objeto da formação. Integram-se no primeiro grupo os modelos de formação que remetem para uma “imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética universalista do dever.” (Estrela, 2002, p.22): os modelos em que toda a componente prática da profissão é aprendida com um professor mais experiente; o modelo académico, que parte do princípio de que “basta saber para saber ensinar” (Estrela, 2002, p. 20) e que tem como base a transmissão de conhecimentos científicos, culturais, dotando os formandos de uma formação especializada, centrada no domínio dos conceitos das diferentes áreas de ensino e os programas de formação de professores construídos a partir da denominada por Garcia (1999) como “orientação tecnológica”. O segundo grupo integra os modelos de formação de professores “que têm de comum a centralidade que conferem à pessoa do formando, enquanto adulto autónomo, detentor de uma experiência e de um sentido de

vida, afirmando a indissociabilidade da pessoa e do profissional.” (Estrela, 2002, p. 22). Tendo por objetivo ajudar o professor a tornar-se eficaz, tal só é possível, segundo Estrela (2002), se tiver uma visão positiva de si próprio, sentindo-se seguro e aceite. São modelos que seguem a orientação designada por Garcia (1999) como personalista: “ênfatisa o carácter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares na aproximação e percepção do fenómeno educativo” (Garcia, 1999, p. 37). Neste programa, não se trata de ensinar, de forma homogénea, o método mais eficaz a todos os professores em formação, mas o mais eficaz em função das características pessoais de cada professor em formação (Garcia, 1999), pelo que o currículo destes programas é aberto, vai sendo construído à medida das necessidades de cada formando e “os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática” (Garcia, 1999, p. 38). Integram-se neste grupo o “modelo de treino de competências de comunicação interpessoal”, construído a partir da teoria da personalidade de Rogers, e os modelos de formação que têm por base uma conceção desenvolvimentista, que remetem para ciclos de vida ou para ciclos da vida profissional, ou tentam articular todas estas dimensões. Na perspetiva de Estrela (2002) estes modelos centrados no percurso “comportam metáforas diferentes da profissão (professor-facilitador, professor-recurso, professor-consultor, artista, artesão, pesquisador, inovador, reflexivo” (p. 24)), sendo importante a autonomia do professor no processo de construção do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Finalmente, os modelos que entendem o professor como sujeito e objeto de formação, centrados na análise e orientados para a pesquisa, que defendem a importância de se desenvolver no professor uma atitude crítica sobre o ensino e suas práticas, capaz de, no confronto entre teoria e prática, assumir uma postura de questionamento que permite uma tomada de consciência crítica perante a realidade e a identificação e construção de alternativas que originem mudanças. Enquanto modelos centrados na análise e na pesquisa, esta “formação poderá contribuir para a realização de ideais democráticos da escola e para uma cultura colaborativa dos professores.” (Estrela, 2002, p. 24)

3. Formação inicial em Portugal

Recentemente, no quadro do Processo de Bolonha, o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro determina que a habilitação para a docência passa pela realização de provas de mestrado. A formação de educadores e professores passa a concretizar-se em dois ciclos de estudo, um primeiro ciclo ao nível da licenciatura e um segundo ao nível do mestrado, que dá acesso a diferentes vias em termos formativos - Educação de Infância; Professor do 1.º ciclo; Educador de Infância e Professor do 1.º ciclo; Professor do 1.º ciclo e do 2.º ciclo e Professores

em domínios específicos do terceiro ciclo e secundário. A estrutura organizativa da formação inicial de professores desenvolve-se conjugando uma dimensão teórica com uma dimensão prática. A primeira ao nível de uma instituição do ensino superior e a dimensão prática em estabelecimentos de educação e ensino, onde irão desenvolver a sua prática supervisionada, integrando-se os futuros docentes nas organizações em que futuramente irão desenvolver a sua atividade profissional. A dimensão teórica passa por proporcionar ao estudante, futuro professor, o conhecimento dos conteúdos relacionados diretamente com a matéria a ser ensinada, sendo considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da atuação. Este conhecimento dos conteúdos, na perspetiva de Garcia (1999), poderá ser dividido na componente do conhecimento substantivo e na componente do conhecimento sintático, referindo-se a primeira ao conjunto de conceitos, princípios e teorias da disciplina e a segunda à dinâmica seguida, aos obstáculos epistemológicos e às características essenciais nas metodologias e procedimentos utilizados. É ainda no contexto académico que se desenvolve o que Garcia (1999) designa como o conhecimento psicopedagógico e o conhecimento didático do conteúdo, no sentido de proporcionar a estes futuros professores um conjunto de referências teóricas para a preparação da prática letiva e para analisar e refletir sobre a mesma.

Seguindo um modelo sequencial, após esta preparação teórica, os futuros professores iniciam a sua prática profissional concebida “numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem” e “numa perspetiva de desenvolvimento profissional” (art.º 11º do Dec. lei n.º 79/2014), proporcionando aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação dentro e fora da sala de aula, bem como a observação e colaboração em situações de educação e ensino, procurando assegurar “diferentes dimensões da prática docente: dimensão organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional” tal como refere Zeichner (1992), cit em Garcia (1999, p. 102).

4. Opções metodológicas

Esta investigação situa-se numa perspetiva metodológica qualitativa, assumida como estudo de caso, que, segundo Yin (1993), é a estratégia eleita quando se procura investigar um fenómeno atual no seu contexto. Com o intuito de recolher uma visão mais abrangente, foi preparado o guião para uma entrevista semi-diretiva a realizar a elementos de dois grupos de estágio, em disciplinas e locais diferentes, para obtermos um conjunto de respostas em linha com os nossos objetivos e que permitam alguma comparação. Trata-se, portanto, de uma amostra intencional, não estatística, selecionada por critério: um professor do ensino superior

(da região centro de Portugal continental); dois professores cooperantes (um de uma escola da região Centro e um de uma escola da região Sul de Portugal continental); um coordenador de departamento curricular (de uma escola da região Centro de Portugal continental); e 3 professores estagiários, dois de Espanhol, de uma escola da região Centro, e um de informática, de uma escola da região Sul de Portugal continental, cuja caracterização a seguir se apresenta:

Quadro 2 – Grelha de caracterização sociodemográfica - estagiários

	<i>Estagiário A</i>	<i>Estagiário B</i>	<i>Estagiário C</i>
<i>Idade (em 31.12.2017)</i>	49 anos	33 anos	42 anos
<i>Sexo</i>	Feminino	Feminino	Feminino
<i>Área de formação académica</i>	Licenciatura via ensino	Ramo de Formação Educacional	Licenciatura em informática
<i>Grupo de recrutamento na profissão</i>	350	350	550
<i>Grau académico mais elevado</i>	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<i>Área científica do grau académico mais elevado adquirido</i>	Mestrado em ensino de Português no ensino básico e secundário e ensino de Espanhol no ensino básico e secundário	Ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e secundário e de Espanhol no ensino básico e secundário.	Informática
<i>Formação específica na área da supervisão</i>	Não possui	Não possui	Não possui

5. Interpretação de resultados

O processo da formação inicial de educadores e professores não pode ser discutido sem uma referência aos orientadores cooperantes e à importância que assumem no processo de construção do ser profissional dos estudantes (Horta, 2015, p. 278). Para os orientadores cooperantes o conceito de supervisão, no âmbito da formação inicial, aproxima-se da definição apresentada por Vieira (2009) como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (p. 199), pois conforme referem: “Observo as aulas combinadas” (Orientador cooperante A); “Oriento e aconselho no final das aulas” (Orientador cooperante B), constituindo-se o contexto micro da sala de aula como foco da supervisão. Em nenhum momento referem o acompanhamento dos formandos noutras atividades de desenvolvimento curricular ou organizacional fora da sala de aula, conforme o previsto na legislação.

A reflexão crítica é assumida pelo Orientador Cooperante A como outra das estratégias de observação, quando refere “analiso-as (as aulas) com os colegas e refletimos em grupo”. Esta reflexão profissional permite que o professor não se limite a ser um mero reproduzidor do conhecimento e práticas, mas que seja capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar

o futuro, um profissional capaz de associar a teoria anteriormente adquirida à prática profissional. Este aspeto pode constituir um fator de inovação e mudança, pois “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um fator importante de inovação e de mudança” (Trindade, 2007, p. 33), uma vez que ao refletirmos sobre os contextos traçamos diagnósticos, o que nos permite delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria. É neste sentido que ambos os orientadores atribuem à supervisão a capacidade de induzir a uma mudança no sentido da melhoria, quando referem que procuram “influenciá-la [a realidade], no sentido da melhoria” (Orientador cooperante A) e “supervisionando para progredir e evoluir” (Orientador cooperante B). No que se refere à forma de desempenhar o cargo, e na linha de Alarcão e Tavares (1987), destacam um estilo de supervisão “Colaborativo”, já que “Interajuda e cooperação, ambas são inerentes à função, não se consegue trabalhar senão nesta base” (Orientador cooperante B) e “partilhar conhecimentos com os outros permite uma aprendizagem constante” (Orientador cooperante B).

Na perspetiva dos estagiários, a pertinência do conceito de supervisão associa-se aos desafios que pressupõem a formação prática dos aspirantes a candidatos a professores, referindo que “Quando saímos da universidade temos a teoria, falta-nos a parte de sala de aula: cativar os alunos, sobretudo, e a supervisora pode dar sugestões” (Estagiário C), sendo “importante, sobretudo quando se toma contacto pela primeira vez com a profissão” (Estagiário A); “Creio que é pertinente existir essa supervisão, pelo menos para os alunos que estão a terminar o seu curso e nunca tiveram um contacto real com alunos, sala de aula e a própria escola” (Estagiário B); “É muito importante, porque estamos a iniciar a profissão, não há formação em contexto de trabalho, embora haja conhecimentos académicos, não é a mesma coisa que estar numa sala com alunos” (Estagiário C). Assim, e na linha de Cochran - Smith e Lytle (1999), os estagiários estabelecem uma distinção entre o *conhecimento para a prática*: um conhecimento formal derivado e proporcionado pelas instituições de ensino superior e *um conhecimento na prática*, adquirido através da experiência e decisão em contexto de trabalho. Esta iniciação à prática profissional e a respetiva supervisão são assumidas pelos estagiários como componentes importantes para o desenvolvimento profissional, dado que “o supervisor coordena, motiva, orienta o grupo de estagiários, para que possa crescer enquanto profissional e enquanto pessoa” (Estagiário B), e a experiência vivida com a supervisão “... me fez realmente aprender e crescer enquanto profissional” (Estagiário B). Este desenvolvimento profissional é assumido numa perspetiva que Garcia (1999) denomina de “paradigma processo-produto” em que o ensino é concebido “como ciência aplicada e dos professores como técnicos que têm de

dominar as competências básicas que os tornam capazes de exercer tal atividade.” (Garcia, 1999, p. 144), pois, conforme referem “ajuda a melhorar vários aspetos pertinentes na preparação das aulas para que possam ser produtivas e cumpram os requisitos do ensino-aprendizagem” (Estagiário B) e “permitem melhorar o desempenho” (Estagiário A). Constata-se entre os estagiários uma perceção da avaliação como uma modalidade da supervisão, “É óbvio que temos noção de que estamos a ser avaliados” (Estagiário B); “Além disso, sabemos que essa avaliação irá continuar *a posteriori* com a explanação dos materiais usados na prática letiva no Relatório Final de Mestrado” (Estagiário B), o que determinará a necessidade de respeitar as indicações do orientador-cooperante: “Ao longo do estágio tive que respeitar e seguir as orientações dadas pelas orientadoras” (Estagiário A). No que se refere às características do supervisor, os estagiários salientam a experiência: “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha experiência” (Estagiário B), e a formação, que deverá ser superior à do supervisionado: “Alguém que tenha formação superior ao supervisionado” (Estagiário C) e específica: “Assim sendo é importante que o responsável pela supervisão tenha (...) formação na área para que possa exercer as suas funções de forma correta.” (Estagiário B).

Da análise da entrevista efetuada ao Coordenador de Departamento emerge o reconhecimento da pertinência do conceito de supervisão nas atividades do estágio, quando refere que “proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades fundamentais para um melhor desempenho profissional, quer no que diz respeito à sua prática letiva quer no desempenho de funções não letivas dentro da organização”. No entanto, no decurso da entrevista, este Coordenador centrou-se numa perspetiva de desenvolvimento de processos supervisivos inerentes à coordenação, no quadro da estrutura intermédia que é o departamento, sem referências específicas aos estagiários e à supervisão no âmbito da formação inicial. Assim, assume que as práticas de coordenação e supervisão assentam em conceções que valorizam o trabalho colaborativo e a cooperação entre pares “em que cada equipa assume uma metodologia de trabalho em que explicita as suas necessidades e partilha as suas boas práticas”, cabendo-lhe a si a função de coordenar a partilha, pois “coordeno atividades (...) de partilha”, e em práticas de reflexão, visando também “o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes...” e “proporciono momentos de reflexão” (Coordenador de Departamento). Deste discurso destaca-se a importância atribuída à aprendizagem contínua, através do trabalho colaborativo e da reflexividade como mecanismos que proporcionam o desenvolvimento profissional docente ao “criar as condições pessoais favoráveis ao desenvolvimento profissional” e “os professores são aprendentes ao longo de todo o ciclo de vida profissional; os docentes são responsáveis pelo seu desenvolvimento e

aperfeiçoamento da sua prática letiva” (Coordenador de Departamento). No sentido mais restrito da supervisão, centrado no contexto da sala de aula, o Coordenador de Departamento refere que “no exercício das funções de coordenador é fundamental assumir atitudes de monitorização da prática pedagógica”, a qual ocorre pontualmente como estratégia capaz de levar à melhoria das práticas: “Pontualmente, ocorre a observação da prática letiva em contexto da sala de aula, como estratégia de formação e/ou de aperfeiçoamento da didática”, cabendo ao coordenador “estar atento aos aspetos menos positivos da prática letiva ou às inibições do docente e intervir de forma sensata e discreta, ajudando-o a ultrapassar eventuais dificuldades, apresentando sugestões, partilhando estratégias e materiais, exemplificando em contexto de aula...”.

Na perspetiva do Orientador científico do ensino superior, a supervisão no âmbito da formação inicial associa-se à observação da prática letiva - “Observo aulas...” -, observação que pressupõe a conceção e utilização de instrumentos que orientem a observação, pois, “Mobilizo a essência do conceito: tenho um olhar especializado que observa, de acordo com determinados objetivos, a prática pedagógica...” (Orientador científico do ensino superior). Assente no modelo clínico de supervisão em que, ao estudo real da situação, em contexto de sala de aula, se segue uma reunião pós-observação “Desde logo, aquando da observação de aulas e reunião subsequente, com o orientador da escola e com os estagiários”, reconhece a prática supervisiva como um processo em que o observador se assume como um *amigo crítico*, capaz de proporcionar apoio e reflexão sobre a prática, para a superação das dificuldades: “Dou feedback relativamente ao trabalho em curso, permitindo o reconhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos, tendo em vista a melhoria”, mas também como um processo de carácter administrativo associado à avaliação: “Contém uma perspetiva avaliativa, por muito que se tente negar, mas não num sentido negativo, a perspetiva é formativa”. Assumindo esta tarefa de observação da prática letiva como uma forma direta de prática de supervisão, este Orientador refere ainda o que considera práticas de supervisão indireta: “(procedimentos de monitorização, por exemplo...), mas desempenho outras funções, mais ligadas à preparação científica das áreas disciplinares específicas”.

Relativamente à possibilidade da assunção da supervisão como estatuto profissional, embora reconhecida como uma necessidade pelo Orientador científico do ensino superior quando refere “De qualquer das formas, cada vez faz mais sentido um corpo especializado de especialistas de ensino...”, os restantes entrevistados manifestaram-se maioritariamente contra por considerarem que as funções de supervisão carecem de experiência profissional associada à prática letiva do supervisor: “Não, porque como profissão sai do contexto escolar, passa a ser

só gabinete, fogem ao contexto de sala de aula” (Estagiário C); “Não, porque impediria de dar aulas e a supervisão dá experiência profissional” (Orientador Cooperante A). A este obstáculo acresce a conceção de que este estatuto conduziria a uma observação efetuada por administradores e não por pares, em que seria dada relevância à avaliação, pois conforme refere o Coordenador de Departamento “Esta vertente fundamental, mais próxima dos docentes, passa pela: participação livre, ausência de avaliação de pares, partilha e apoio na realização das tarefas e atividades. Se exercida por “agentes externos”, muito provavelmente desenvolveria anticorpos e desconfianças que só iriam dificultar as práticas de trabalho colaborativo, fechando o professor sobre si próprio e sobre a sua prática letiva”.

Conclusões

A reflexão sobre a formação inicial docente pressupõe um ideal de desempenho dos educadores e professores social, cultural, politicamente desejável e, portanto, legalmente estipulado (Trindade, 2007, p. 125). Ao longo dos séculos XX e XXI, em Portugal, percebe-se que as políticas em educação e formação têm operacionalizado uma conceção eminentemente técnica, no que respeita à etapa inicial (entendida como profissionalizante) da profissão docente. Até à década de 80 do século passado, a supervisão da prática pedagógica limitava-se à orientação de núcleos de estágio. Só nos anos 90 ocorreu uma viragem na concetualização dos próprios modelos de formação de professores e, simultaneamente, uma mudança de paradigmas concetuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor. Refira-se, no entanto, que as mudanças têm ocorrido mais no plano superficial, o dos discursos, do que nos aspetos substantivos, ou seja, a prática. Assim, os docentes têm sido preparados academicamente nas áreas científica, didática e pedagógica, revelando posteriormente insuficiências decorrentes da própria perspetiva “tradicional” dos currículos do ensino universitário: na prática, no anterior modelo sequencial, como no modelo integrado de formação de professores entretanto generalizado, a “integração” é feita pela justaposição de componentes. Por isso, Roldão (2001) os considera obsoletos, acentuando o facto de serem dominados por uma “lógica curricular predominantemente aditiva” (p. 149). Na fase de preparação pedagógica em contexto real, nas diferentes modalidades de acesso à carreira docente – formação inicial (estágios integrados); profissionalização em exercício –, verifica-se um apoio específico ao (futuro) professor, prestado pelo orientador de estágio, orientador da(s) prática(s) pedagógica(s), supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante... A diversidade de

designações indicia, por si mesma, a ambiguidade quanto às funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação. Contrariando Barber e Mourshed (2007) quando referem que os diversos sistemas educativos procuram reforçar as competências pedagógicas e práticas aquando da formação inicial de professores, colocando os formandos em contacto com o contexto real de trabalho logo na parte inicial do curso (Almeida e Lopo, 2015), no sistema educativo português esse contacto com o contexto real de trabalho ocorre, atualmente, no final de um percurso conducente à obtenção do grau de mestre. Embora a formação inicial, em certo sentido, corresponda ainda a uma ideia-feita de “apetrechamento” formal de saberes e vivência de práticas que habilitam às responsabilidades da liderança em sala de aula e de preparação dos processos e procedimentos em ensino e aprendizagem, nas diferentes vertentes, conclui-se, neste estudo, que o momento da prática de ensino supervisionada é, cada vez mais, assumido como efetivamente essencial no processo de qualificação para a docência e de desenvolvimento profissional, sendo a supervisão pedagógica entendida como um processo de orientação do supervisor em relação ao supervisionado, no sentido de melhoria das práticas em contexto da sala de aula. A este entendimento da supervisão acresce, da parte dos estagiários, uma associação à avaliação de desempenho. A avaliação dos professores em formação inicial depende fundamentalmente da informação do orientador cooperante. Surpreende que não existam referências, por parte dos docentes estagiários, ao coordenador de departamento/representante do grupo de recrutamento disciplinar, o que faz notar a vulnerabilidade da integração dos professores na Escola e, mais especificamente, no seu grupo disciplinar/departamento curricular. Falhando a articulação entre os diferentes agentes e atores, aparentemente ignorada pelo enquadramento legal, desperdiça-se a oportunidade de relação e trabalho colaborativo, reciprocamente válidas e enriquecedoras. Foi, assim, possível verificar as limitações da ação do coordenador de departamento na inclusão escolar, consentâneas com a indefinição do seu papel no quadro da legislação em vigor e à ausência de um modelo de supervisão pedagógica. Confirmam-se também, nesta investigação, como carências a colmatar, o tempo dedicado à prática pedagógica e a necessidade de se proporcionar formação contínua e pós-graduada aos orientadores cooperantes. Contudo, e finalizando, é inegável o facto de a supervisão na formação inicial proporcionar aos futuros professores um modo diferente e específico de estar na escola, no ensino e na aprendizagem, enfim, na profissão docente, uma vez que lhes permitirá não só desenvolverem-se profissionalmente de forma mais consistente, mas também adotarem uma postura mais (auto)crítica e (auto)reflexiva como processo de crescimento e aperfeiçoamento pedagógico-didáticos. Estes pressupostos configuram, assim, a supervisão como o foco central

da formação inicial, sendo um motor da mudança pedagógica e fomentando, sem dúvida, a melhoria das práticas.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In: Campos, B. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora, (pp. 21- 31). Porto.
- Almeida, S. & Lopo, T. (2015). Tendências da organização curricular da formação inicial de professores de 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 85 – 134). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15- 25.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Esteves, M. (2015). Formação Inicial de Professores: Saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 156 – 165). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI (n.º 1), 17-29.
- Fernandes, P., & Dias, R. E. (2010). Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores. In M. de L. R. Tura & C. Leite (Orgs.), *Questões de currículo e trabalho docente* (pp. 233 – 264). Rio de Janeiro: Quartet.
- Formosinho, J. (1986). *Quatro Modelos Ideais de Formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. Lisboa: GEP-ME.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Garcia, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Pereira A., Oliveira I. & Teixeira A. (2015). *Modelos para ensinar – escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., Neves, C. (2012). “A supervisão pedagógica: significados e operacionalização”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 29 - 57.
- Horta, M. (2015). Que Educadores desejamos? Que Educadores formamos?. In Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. (pp. 272 – 281). Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa.
- Katz, L. G. (2013). General issues in teacher education. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni, *Embracing the social and the creative: new scenarios for teacher education* (pp. 3-19). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Korthagen, F. (2011). *Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education* ORBIS SCHOLAE, 2011, Vol. 5, No. 2, pp. 31–50, ISSN 1802-4637.
- Lombardi, J. (2001). *Supervision of student teachers: emerging models and innovative approaches in the USA*, *Teacher Development*, 5:3, 309-322.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). A formação como projeto: do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação. In: Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> [Consultado pela última vez em 13/04/2017].
- Schon, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÕVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 77-92.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435> [Consultado pela última vez em 13/04/2017].
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta

- Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. In *Investigar e formar em Educação - Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 75-80). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

- “Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto” in *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 166.
- “Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março” in *Diário da República*, 1.ª série-A, N.º 60.
- “Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro” in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 38
- “Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto” in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 151.
- “Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio” in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92.
- “Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro” in *Diário da República*, 1.ª série, N.º 176.