

Formar supervisores em ambientes de aprendizagem virtual

Isolina Oliveira¹
Branca Miranda²

¹ LE@D, Universidade Aberta
Isolina.Oliveira@uab.pt

² CEMRI, Universidade Aberta
Branca.Miranda@uab.pt

Resumo

Esta comunicação é baseada num estudo que investiga como competências de reflexão e da partilha de conhecimentos e recursos podem ser desenvolvidas, com os pares em formação, num ambiente de aprendizagem virtual, aspetos centrais numa supervisão transformadora colocada ao serviço da melhoria de práticas e do interesse do coletivo. O mestrado em supervisão pedagógica coordenado pelas autoras é um curso que proporciona um enquadramento para profissionais ligados ao ensino, em contextos formais ou não formais, para refletir e desenvolver as suas práticas através da investigação e do envolvimento com importantes perspetivas teóricas e a literatura da especialidade. Pretende-se providenciar aos profissionais - professores e formadores nas diferentes áreas científicas - o desenvolvimento de competências de observação, comunicação, reflexão e de questionamento contínuo e sistemático sobre as práticas através da constituição de comunidades de aprendizagem profissional. Trata-se de um curso assente no modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta, o qual é suportado em vários princípios dos quais se destacam a flexibilidade e a interação entendida como interação estudante-estudante, estudante-recursos e estudante-professor. A interação é desenvolvida através de grupos de discussão no interior de cada turma virtual. O planeamento prévio e estratégias desencadeadoras da aprendizagem orientam a natureza do trabalho, estimulando a iniciativa e o envolvimento dos estudantes. Dada a natureza das questões de investigação a abordagem qualitativa prevaleceu e os métodos usados para a recolha de dados incluíram a análise das interações produzidas nos fóruns bem como as diversas produções escritas dos estudantes. Os resultados preliminares revelam um envolvimento comprometido dos estudantes com incidência na discussão e partilha de materiais, atividades e conhecimentos e enfatizam implicações para o papel da reflexão no desenvolvimento de uma capacitação profissional crítica.

Palavras-Chave: ambientes de aprendizagem virtual, colaboração, reflexão, supervisão.

1 Introdução

Este artigo integra-se num estudo sobre como desenvolver competências de reflexão e colaborativas em ambientes de aprendizagem virtual, assumindo-as como essenciais na aprendizagem e desenvolvimento profissional de profissionais que exercem (ou pretendem exercer) supervisão e liderança pedagógica.

A investigação sobre a importância da reflexão na formação profissional é conhecida, sobretudo a partir dos escritos de Shön (1983; 1987) e dos estudos de Zeichner (1993), Alarcão (1996), Sá-Chaves (2000) e Oliveira & Serrazina (2001), entre outros. Contudo, a investigação realizada situa-se em contextos presenciais de formação mas, atendendo à expansão do elearning nos últimos anos, importa estudar de que modo os ambientes de aprendizagem virtual podem potenciar o desenvolvimento de competências de colaboração e de reflexão, ou seja, de metacognição ou refletir intencionalmente sobre a sua prática e a dos outros e aplicar os resultados dessa reflexão em aprendizagens futuras.

O foco do presente estudo é o mestrado em Supervisão Pedagógica que segue o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta, o qual se suporta no estudo individual, na interação e na construção de conhecimento. No curso enfatizam-se processos de observação, reflexão, conceção, problematização, intervenção, comunicação e avaliação e espera-se que os profissionais fiquem habilitados para a orientação da prática pedagógica, a coordenação de estruturas pedagógicas e a gestão de projetos educativos, assumindo ou vindo a assumir a liderança no campo pedagógico, em contextos de educação e/ou formação.

Identificado o contexto em que decorre o estudo, apresenta-se o enquadramento conceptual que sustenta a análise das interações nos fóruns bem como das produções escritas dos participantes, descreve-se a metodologia e analisam-se as interações num fórum de uma atividade desenvolvida no âmbito de uma unidade curricular integrada no plano de estudos do mestrado. Na ilustração de como se processa a reflexão produtiva que integra o conhecimento profissional e académico de acordo com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional privilegia-se o significado atribuído, os valores subjacentes e a qualidade da reflexão desenvolvida no âmbito da atividade proposta. Nas considerações finais destaca-se que a interação gerada aponta para a existência de uma comunidade de aprendizagem onde se observa um processo de construção conjunta do conhecimento que emerge das interações desenvolvidas no fórum de discussão.

2 Enquadramento concetual

São várias as perspetivas do desenvolvimento do conhecimento profissional, umas privilegiam a reflexão individual, outras baseiam-se na cognição situada ou na noção de conhecimento distribuído. No presente estudo, valorizamos a reflexão individual, a par da partilha e construção de conhecimento colaborativo através de interações entre pares em ambientes de aprendizagem virtual.

A investigação evidencia que a escrita reflexiva despoleta aprendizagem (Boud, 2001) e que há formas distintivas de reflexão (Maclellan, 2004). Para esta autora estas diferenças de desenvolvimento na qualidade da reflexão podem revelar-se úteis na informação aos formandos sobre as suas próprias aprendizagens.

Enfatizar a reflexão implica clarificar o que conta como reflexão e quais são as suas raízes. Pode falar-se em diferentes tipos de reflexão e, por isso, é necessário indagar se a reflexão a valorizar remete para a qualidade das decisões tomadas, se tem a ver com a causa da ação a que essa reflexão conduz e, ainda, se a reflexão é pensar sobre o ensino ou se se prende com fazer algo mais.

Hatton & Smith (1995) consideram quatro níveis de reflexão: técnica, descritiva, dialógica e crítica. A reflexão técnica tem a ver com a decisão que se toma sobre certos comportamentos imediatos, a descritiva relaciona-se com a análise de desempenho, apresentando razões por ações que foram desenvolvidas. Nestes dois níveis, onde a replicação de conhecimento tende a ser dominante face à geração de conhecimento, não é preciso usar critérios explícitos para avaliar diferentes pontos de vista. Na reflexão dialógica revela-se um ponto de vista particular que questiona convicções próprias. Na reflexão crítica, para além disso, expõe-se um conjunto de critérios, normas e posições de valor com base nas quais se avalia esse outro ponto de vista; implica, então, pensar sobre os efeitos de uma dada ação tendo em conta aspetos sociais, políticos, culturais.

No guia do curso pode ler-se que o mestrado em Supervisão Pedagógica tem como objetivos gerais: i) o desenvolvimento de processos centrados na análise, na reflexão, na experimentação, na desconstrução/construção de contextos para ensino-aprendizagem; ii) a construção de um perfil sobre quatro dimensões que suportam o sentido da supervisão: a dimensão ética, a dimensão formativa, a dimensão relacional e social e a dimensão investigativa. A intenção é que os profissionais reflitam sobre a sua própria aprendizagem, performance e desempenho e consigam planear o seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como elaborar planos para a melhoria de práticas educativas no contexto de trabalho. Por exemplo, na observação e avaliação de aulas, como mentores no acompanhamento de outros profissionais, na liderança de projetos educativos, ou seja, na prática de supervisores.

Em documentos oficiais, como o decreto-lei nº 75/2008, afirma-se no artigo 31º que: “O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

No mesmo decreto, no artigo 42º, considera-se que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica colaboram no desenvolvimento do projeto educativo em particular assegurando a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovem o trabalho colaborativo e realizam a avaliação de desempenho docente. Especificamente, no ponto 2 desse artigo, advoga-se que a constituição dessas estruturas visa em particular:

“a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.”

A OCDE (2005) situa a prática reflexiva no coração das competências-chave e considera-a fulcral no mundo atual, o qual exige “uma abordagem reflexiva e holística perante a vida no plano individual” (p. 36). Loughran (2002) utiliza a expressão “prática reflexiva efetiva” (p. 41) para significar a articulação do conhecimento profissional que perspetiva a teoria e a prática como interligadas, desafiando, assim, o ponto de vista que as vê como dicotômicas. A competência reflexiva desenvolve-se e aplica-se na vida profissional mas está presente em toda a vida pessoal, social e outras esferas das pessoas.

Tendo presente que a maior parte dos estudantes do curso exercem ou esperam vir a exercer funções de coordenação educativa e de supervisão, pretende-se que alcancem conhecimento profissional e competências de reflexão sobre as práticas. Neste sentido, o mestrado valoriza do ponto de vista metodológico a reflexão e a colaboração nas diversas atividades propostas no âmbito das unidades curriculares. Destina-se, pois, a profissionais que pretendam refletir sobre o seu trabalho e se envolvam no seu próprio desenvolvimento profissional a nível elevado, com implicações para a sua prática profissional. Com efeito, interessa que os profissionais alcancem conhecimento e que o saber académico possa contribuir para a prática no local de trabalho e forneça ferramentas intelectuais necessárias a um profissional crítico, líder e que tome decisões.

A metodologia do curso tem a ver com a aprendizagem baseada no diálogo que consiste numa troca interativa entre dois ou mais interlocutores. Esta troca que se realiza no fórum é o veículo privilegiado da aprendizagem e desenvolvimento profissional (Tillema, Van der Westhuizen, & Smith, 2015). Tornar-se um profissional envolve o processo de aprendizagem em expansão num ambiente facilitador da imersão em conhecimento partilhado entre profissionais, que sairá reforçado pela capacidade de adaptação pessoal e na base da renovação desse conhecimento na prática. Neste propósito, argumentamos que a metodologia praticada no mestrado assente na reflexão individual acompanhada de discussão de textos e de produções dos participantes, em fórum virtual, constitui um poderoso instrumento no desenvolvimento da integração do conhecimento profissional e académico e, deste modo, propulsor de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3 Metodologia

Como já foi referido, este estudo exploratório insere-se num outro mais alargado que investiga sobre como desenvolver competências de reflexão e colaborativas em ambientes de aprendizagem virtual, em profissionais que exercem (ou pretendem exercer) funções de liderança e supervisão. Parte-se do pressuposto que a reflexão sobre a prática e a partilha de conhecimento e recursos entre pares são propiciadoras da integração do conhecimento profissional e do saber académico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A metodologia inclui a análise de interações ocorridas em fóruns, bem como a análise das produções dos participantes durante o desenrolar da unidade curricular e das

narrativas reflexivas produzidas no final. Assume-se na análise do discurso uma perspectiva sociocultural (Mercer, Littleton & Wegerif, 2009) que, como destacam os autores, consiste numa abordagem onde a linguagem é considerada uma “ferramenta cultural” (entre aspas no original) para a aprendizagem sendo utilizada como meio de orientar o desenvolvimento cognitivo e social. Privilegia-se o conteúdo, a função e o modo como se desenvolve a partilha de conhecimento e recursos, no contexto social, ao longo do tempo.

Em cada atividade proposta há um fórum de discussão que é orientada pelos docentes. Neste artigo, pelas limitações impostas no número de páginas, apresenta-se o exemplo de uma atividade, em que os estudantes analisam artigos, uns disponíveis no espaço online, outros pesquisados por eles, e discutem-nos em fórum de acordo com três questões orientadoras.

Os participantes são sobretudo professores do ensino básico e secundário, mas também formadores, cujas idades oscilam entre os 29 e 53 anos de idade. A turma que incluía estudantes de diferentes países falantes de português, a funcionar em sala virtual, era constituída por 20 estudantes, 12 do género feminino e 8 do género masculino e pela docente responsável na unidade curricular.

4 Discussão dos resultados

No exemplo apresentado analisa-se um segmento encadeado da interação entre pares e o professor num fórum que teve como ponto de partida o entendimento de supervisão e sua relação com a liderança, bem como o cenário de supervisão praticado nas suas instituições. Depois de analisarem diversos artigos sobre supervisão e cenários de supervisão, os participantes são convidados a iniciar o debate com base em três questões orientadoras.

Da análise de um dos fóruns, os estudantes e o professor ao longo de 11 dias publicaram (só nesta linha de discussão) 45 mensagens. Na figura 1 podemos observar os registos das interações entre os intervenientes na discussão. Participaram na discussão 21 estudantes, identificados como PA, PB, ... PU e o professor, identificado pela letra M. As setas indicam respostas a mensagens colocadas anteriormente.

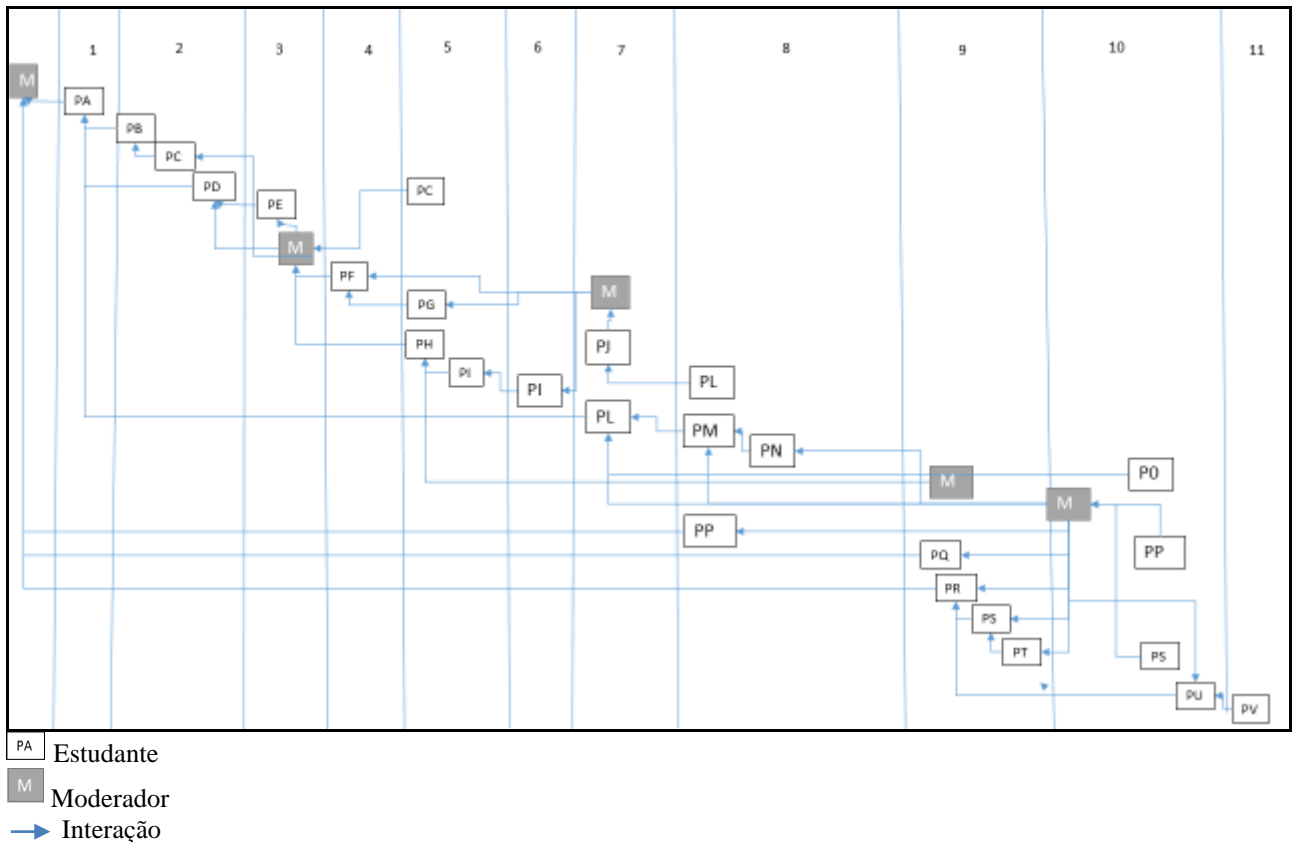


Figura 1 – Interações no fórum de discussão

A figura 1 permite-nos realçar o carácter encadeado da discussão, uma vez que as novas mensagens surgem quase todas em resposta a questões colocadas anteriormente, evidenciando uma leitura cuidadosa dos textos publicados pelos colegas e pelo moderador. Este aspeto é menos evidente nos últimos 3 dias da discussão em que 2 dos participantes retomam a questão inicial, dando origem a uma interação entre os estudantes que apenas intervieram nesta fase. Ao longo desta linha de discussão destaca-se o papel do professor que intervém como moderador, colocando novas questões aos participantes e procurando recentrar o debate, quando, por exemplo, questiona a intervenção de PC: “De que tipo de liderança se está a falar? De uma liderança na perspetiva de que fala Saviani ou na de Fullan e Hargreaves?”

Para melhor compreender as características do debate desenvolvido neste fórum, foi realizada uma análise de conteúdo das mensagens colocadas pelos estudantes. Considerando os níveis de reflexão propostos por Hatton & Smith (1994), as mensagens foram categorizadas segundo os seguintes critérios:

A – Mensagens de replicação do conhecimento - nesta categoria colocaram-se os posts que fazem um resumo das leituras efetuadas, como a asserção de PA: “A supervisão, bem como a liderança, implica orientação e controlo/avaliação sendo igualmente vetores – chave neste processo a comunicação, a delegação e a motivação das “equipas”/professores e restantes agentes do sistema educativo. Liderar é gerir talentos e desenvolver competências. Não o deverá também ser a supervisão pedagógica?”

B – Mensagens de reflexão dialógica - foram consideradas nesta categoria os posts que fazem uma relação entre o conhecimento científico e o conhecimento prático, de que é exemplo a intervenção de PE: “(...) as múltiplas e complexas funções que os professores exercem atualmente na escola, implicam que os mesmos, já não podem ser formados apenas em contexto da sala de aula”.

C - Mensagens de pensamento crítico - nesta categoria incluíram-se os posts que demonstram que os seus autores distinguem claramente as diferentes perspetivas e são capazes de optar entre elas de um modo fundamentado, tal como PD reflete na sua intervenção: “(...) Isto porque o desenvolvimento profissional além de pessoal é também coletivo, dependendo, por um lado, das políticas e dos contextos escolares onde realizam a sua atividade e, por outro, influenciando a própria organização.”

O resultado desta análise encontra-se representado na figura 2.

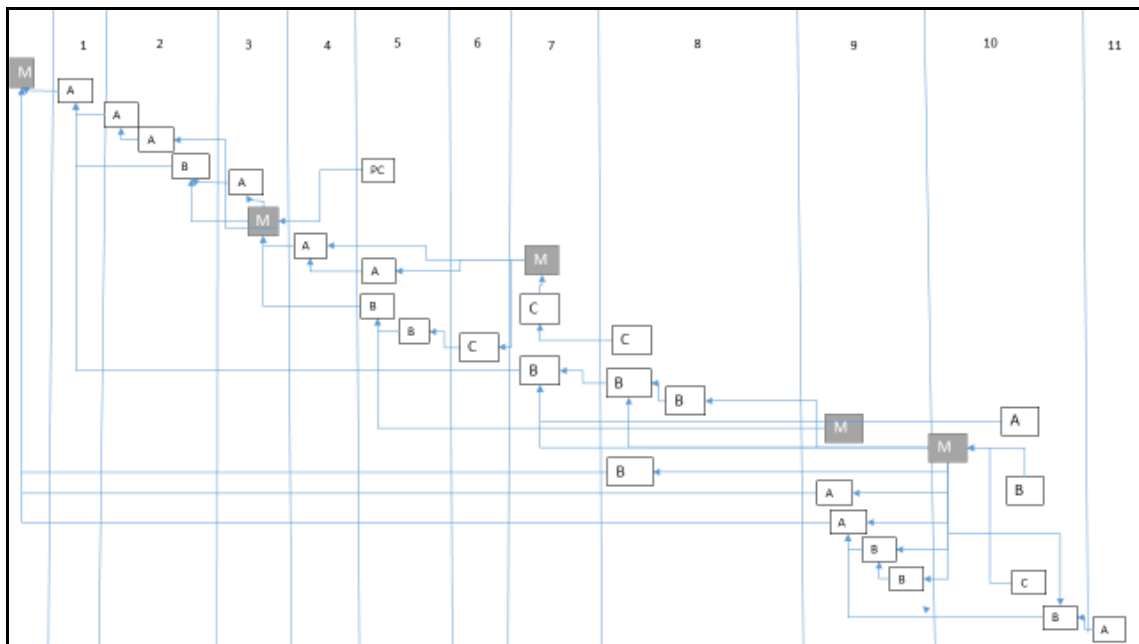


Fig 2. Qualidade das interações

Através da análise da figura 2 podemos notar que nos primeiros dias predominam as mensagens que reproduzem as leituras. Nesta fase os estudantes procuram sobretudo clarificar os conceitos em discussão, recorrendo frequentemente a citações e fazendo pequenas sínteses dos textos lidos. No entanto, a partir do 5º dia começam a surgir mensagens de um tipo completamente diferente, umas demonstram o desenvolvimento de um conhecimento prático (categorizadas com a letra B) e, outras, põem mesmo em relevo o desenvolvimento de um pensamento crítico (categorizadas com a letra C) por parte dos estudantes intervenientes.

Quando comparamos a figura 1 com a figura 2 constatamos que nesta linha de discussão, poucos são os estudantes que fazem mais do que uma intervenção e que as mensagens colocadas vão aumentando de complexidade ao longo dos dias. Importa referir que a análise apresentada foca apenas uma linha de discussão mas, durante este período, estavam em discussão três questões e para cada uma, existia uma linha de discussão, nas quais os estudantes estavam a intervir com as suas reflexões.

5 Conclusões

Para uma compreensão completa do processo de interação foram consideradas as outras linhas de discussão nesta atividade e, também, outras atividades constituintes do contrato de aprendizagem da unidade curricular em estudo, tendo em conta a atividade de cada participante nos vários fóruns.

Contudo, como referido anteriormente, neste artigo apenas se apresenta a análise de um segmento encadeado da interação entre pares e o professor num fórum e, nesse sentido, as reflexões têm a ver com essa análise. Assim, parece que os estudantes que intervieram mais tarde tiraram proveito das mensagens anteriores e procuraram acrescentar novos aspetos à discussão, o que os terá levado a desenvolver níveis de pensamento mais complexo. A interação assim gerada aponta para a existência de uma comunidade de aprendizagem, do tipo colaborativo, na qual se verificou um processo de construção conjunta do conhecimento que resulta das interações desenvolvidas no fórum de discussão.

O estudo que estamos a desenvolver pretende contribuir para a discussão sobre a interação em sala de aula virtual, na linha do que vários autores vêm estudando em contextos presenciais (Kumpulainen, Hmelo-Silver, & César, 2009). Contudo, esta investigação apresenta outro mérito na medida em que proporciona aos autores do estudo a reflexão sobre a própria prática por disponibilizar informação que possibilita o repensar dessas práticas.

6 Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 20, 9-17. Disponível em http://www.racma.edu.au/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=22.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33-49.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education* 53(1), 33-43.
- Kumpulainen, K., Hmelo-Silver, C. E., & César, M. (Eds.), *Investigating Classroom Interaction*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MacLellan, E. (2004). How reflective is the academic essay?. *Studies in Higher Education* 29(1), 75-89.
- Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2009). Methods for Studying the Process of Interaction and Collaborative Activity in Computer-Based Educational Activities. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César (Eds.), *Investigating Classroom Interaction* (pp. 27-42). Rotterdam: Sense Publishers.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2001). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI-APM, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*. Porto: ASA Editores, S. A..
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books
- Shön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tillema, H., Van der Westhuizen, G. J. & Smith, K. (Eds) (2015). *Mentoring for learning "Climbing the Mountain"*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.