

# Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

## Contributos teóricos e práticos

# 2019



# E-BOOK

# Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

## Contributos teóricos e práticos

### II seminário internacional

**Organização:**

**Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.)**

**Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira & Marta Pinto**



## Ficha Técnica

**Título:** Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional

**Organização:** Carlinda Leite (Coord.), Preciosa Fernandes (Coord.), Angélica Monteiro, Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira e Marta Pinto

**Capa:** Manuel Francisco Costa

**Estruturação, formatação e edição:** Ana Sofia Faustino Ribeiro da Silva

**ISBN:** 978-989-8471-34-5

**Data:** outubro de 2019



**Edição:** Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto)

Rua Alfredo Allen, s/n  
4200-135, Porto

### Apoios:



Ref.<sup>a</sup> UID/CED/00167/2019



Os conteúdos e perspetivas presentes nesta publicação são da responsabilidade dos autores, que autorizaram a sua publicação, e não refletem necessariamente as orientações das Organizadoras e do CIIE/FPCEUP. Em todos os textos foram mantidas, em geral, as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## (auto)Regulação educativa, como meio de formação reflexiva na formação de professores

**Daniela Gonçalves**

ESEPF; CEDH da UCP

[dag@esepf.pt](mailto:dag@esepf.pt)

**Isabel Cláudia Nogueira**

ESEPF; CIPA

[icn@esepf.pt](mailto:icn@esepf.pt)

### Resumo

*De entre muitas ideias plasmadas na literatura, podemos inferir a validade da supervisão enquanto processo de desenvolvimento profissional associado ao desenvolvimento humano e de apoio à formação, com um carácter sistemático e sistémico e de monitorização da prática com referência aos meios que a suportam como processo (reflexão-experimentação-reflexão); deste modo, pretende apoiar a aprendizagem profissional contínua que envolve pessoas, saberes, funções e realizações, com a consciência de que este processo não se encerra em si mesmo e se desenvolve através de meios adequados a cada sujeito/contexto, centrada numa conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento. As competências profissionais e o desenvolvimento docente devem ser consentâneas com as exigências que, cada vez mais, se colocam ao exercício da profissão, no âmbito do atual panorama educativo e das contingências da sociedade contemporânea. É nesta perspetiva que devemos procurar assegurar que os professores se revelem capazes de construir e preconizar diferentes referenciais e instrumentos educativos promotores de aprendizagem. Aceitamos a visão de Korthagen (2010) quando propõe uma abordagem focalizada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos docentes sobre o seu pensamento e a sua ação, a qual deve constituir um processo continuado de consciencialização e reconstrução da prática, implicando, em nosso entender, um saber sólido, uma didática diferenciadora, para além de um aprender a ser e a conviver, implicando, certamente, a (auto)regulação educativa, como meio de formação reflexiva, proporcionando aos docentes uma aprendizagem profissional contínua. A partir de um estudo exploratório de natureza qualitativo, apresentar-se-á o modo como desenvolvemos a indução de novas práticas supervisivas no docente do Ensino Superior, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos alunos (que tornar-se-ão profissionais de educação), bem como nos docentes de outros níveis de ensino,*

*como consequência das possibilidades disponibilizadas pela divulgação dos processos de regulação de atividades de ensino entre pares, previamente identificados, validados e sistematizados, e, por tal, potencialmente benéficos para o processo de aprendizagem dos seus alunos.*

**Palavras-chave:** *supervisão pedagógica; regulação de práticas; desenvolvimento profissional docente*

### Abstract

*Among many ideas embodied in the literature, we can infer the validity of supervision as a process of professional development related with human development and support for training, with a systematic and systemic character and practice monitoring regarding the means that support it as a process (reflection-experimentation-reflection); thus, it intends to support continuous professional learning involving people, knowledge, functions and achievements, with the awareness that this process does not end in itself and develops through appropriate means to each subject/context, centered in a democratic conception that highlights the importance of collaborative and horizontal reflection and learning, with the prospect of developing mechanisms that enable (self)supervision and (self)learning and the ability to generate, manage and share knowledge. Professional competences and teacher development must be consistent with the demands that are increasingly put into practice in the current educational panorama and contemporary society contingencies. It is in this perspective that we should strive to ensure that teachers are able to build and advocate different benchmarks and educational tools for learning promotion. We accept the vision of Korthagen (2010) when proposes an approach focused on problems and concerns emerging from the real contexts, through teachers systematic reflection about their thinking and their action, which should constitute a continuous process of awareness and reconstruction of the practice, implying, in our opinion, a solid knowledge, a differentiated didactics, besides learning about how to be and to live, implying, certainly, the educational (self)regulation, as a means of reflexive formation, providing teachers with continuous professional learning. Upon an qualitative exploratory study, we will present the way in which we develop the induction of new practices overseen in Higher Education, identifying facilitating and constraints mechanisms for the implementation of processes of regulating the teaching activity among peers, benefiting, in our opinion, the learning process of students (who will become education professionals), as well as in teachers of other levels of education, as a consequence of the possibilities provided by the dissemination of teaching activities regulation processes between peers, previously identified, validated and systematized, therefore, potentially beneficial to the learning process of their students.*

**Keywords:** *pedagogical supervision; regulation of practices; teacher professional development*

### Considerações iniciais

O exercício de refletir sobre as diferentes etapas da intervenção educativa (observação, planificação, ação, avaliação, divulgação, comunicação), desde a conceção do currículo até à

avaliação, passando pelo seu desenvolvimento, faz realçar a importância decisiva do papel do professor enquanto agente de inovações e mudanças que contribuem para um processo de aprendizagem significativo. Torna-se, portanto, evidente que a definição de uma intervenção educativa de qualidade pressupõe uma atividade dinâmica e contínua, implicando o sistemático desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, significa o envolvimento do professor em processos de investigação colaborativa com os colegas, em uma conceção democrática que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, perspetivando o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam e possibilitem a (auto)supervisão e a (auto)aprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento.

Admitimos, assim, que não há intervenção educativa de qualidade sem o correspondente desenvolvimento profissional dos docentes, visto que subscrevemos a conceção de que o desenvolvimento profissional resulta da convicção/necessidade sistemática de alterar o conhecimento, as crenças e as práticas profissionais, tendo em conta o propósito pedagógico. De acordo com Korthagen (2010), o desenvolvimento profissional prende-se com a capacidade que um professor manifesta para manter a curiosidade das suas aulas; identificar interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem; procurar e apreciar o diálogo com colegas especialistas como forma de apoio na análise de dados; ajustar os estilos de ação prática à luz de novos conhecimentos.

É nossa convicção que, ao desenvolver-se profissionalmente (e) pela análise e reflexão sobre a intervenção educativa, um docente potencia a inovação e a mudança dos/nos centros educativos que, por sua vez, criando novas necessidades e exigências ao nível da gestão curricular, implicam novas necessidades em termos de desenvolvimento profissional.

Partindo do pressuposto de que é urgente criar oportunidades educativas de qualidade para cada estudante, e que a competência dos professores e das escolas fazem a diferença nessa elaboração, preconizamos um processo de ensino estrategicamente orientado e regulado, o que implica, em nosso entender (também) a gestão do currículo e práticas supervisivas.

Trata-se de desenvolver a ação de ensinar de modo contextualizado, monitorizado, apropriado e situado, no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um dado conhecimento, impondo-se assim uma lógica dinâmica que implica analisar, refletir, decidir, ajustar, diferenciar, monitorizar, avaliar, entre outros.

(...) algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações, perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma “outra” escola. As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspetos essenciais que se constituem, hodiernamente, como desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional. (Gonçalves, 2017, p. 36)

Neste cenário, entendemos que a (auto)regulação educativa apresenta-se como uma estratégia de apoio aos docentes, visando o seu desenvolvimento profissional, nas suas dimensões

do conhecimento e ação, contribuindo para a (re)vitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão pedagógica (aqui entendida numa lógica entre pares de docentes do Ensino Superior), remetendo para o ideal de escola como comunidade aprendente, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir: uma supervisão que ajude a escola/educação a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione também os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço deste cenário educacional científico/pedagógico emergente. A dinâmica de (auto)regulação educativa supervisiva inclui várias etapas, múltiplos procedimentos e variadas técnicas/instrumentos de recolha/análise de informação, que contribuirão para a identificação dos mecanismos facilitadores e constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, certamente e em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes (que neste caso particular, serão futuros docentes). Tal como Moreira (2010, p. 21), consideramos que

as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente.

### ***Procedimentos Metodológicos***

Guba e Lincoln (1994, p. 107) definem paradigma como um sistema de concepções básicas que um indivíduo possui, permitindo-lhe uma dada perspectiva do mundo e, conseqüentemente, da sua natureza, sendo através desse sistema que o indivíduo percebe o seu lugar no mundo e o tipo de relações possíveis que pode estabelecer com ele e com as suas partes. Essas concepções básicas que caracterizam um paradigma de investigação podem ser sintetizadas através das respostas dadas a três questões interdependentes: (a) uma questão ontológica: qual é a forma e a natureza da realidade e o que se pode conhecer acerca dela?; (b) uma questão epistemológica: qual é a natureza das relações entre aquele que conhece, ou quer conhecer, e aquilo que pode ser conhecido?; e (c) uma questão metodológica: como procede aquele que quer conhecer para descobrir o que crê poder ser conhecido?

A experiência formativa e exploratória que nos propomos apresentar envolveu duas docentes do Departamento de Formação de Professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (DFP/ESEPF), no ano letivo transato. No âmbito da orientação tutorial, tipologia que integra a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (centrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico), estabeleceram-se duas finalidades como pontos de partida comuns à concepção e desenvolvimento das atividades: (i) problematizar o conhecimento crítico de escolhas alternativas, teoricamente fundamentadas, para a intervenção educativa e (ii) promover competências de análise curricular, decorrentes do referido conhecimento crítico. Pretendia-se, adicionalmente, que esta proposta de trabalho pedagógico se revelasse, para as estudantes, como meio de desenvolvimento pessoal e profissional através da análise e reflexão sobre a gestão curricular e a intervenção educativa, potenciando a inovação e a mudança das práticas educativas.

Os estudantes foram solicitados a conceber propostas de intervenção adequadas ao contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico que, partindo de uma destas finalidades, contemplassem, simultânea e obrigatoriamente, experiências a desenvolver em contexto de sala de aula ou fora dela, dependendo do que cada centro pretendesse mobilizar/experienciar salvaguardando, dentro dessas experiências e nas opções metodológicas a adotar, coerência com os normativos existentes.

Apresentada a proposta de trabalho, foi estabelecido o compromisso de presença e participação de duas docentes em todas as orientações tutoriais, assim como na análise e feedback dos trabalhos realizados pelos estudantes: a docente sem responsabilidades na lecionação da Prática de Ensino Supervisionada faria observação da prática educativa letiva e procederia a análise documental e, posteriormente, realizar-se-ia uma narrativa profissional conjunta identificando os aspetos mais bem conseguidos e também aqueles que merecessem ser melhorados.

### **Resultados da Experiência**

Esta experiência constituiu-se um exercício de compreensão e exploração de práticas educativas e supervisivas inscritas num paradigma educacional emergente de formação inicial de professores. De facto, da estratégia concebida no âmbito desta experiência formativa/exploratória destacamos a forma entusiasmada e implicada das docentes do DFP/ESEPF durante este percurso, que se traduziu como uma prática significativa para as próprias por constituir, em seu entender, uma prática promotora de aprendizagens também com sentido para os seus estudantes, também nele envolvidos.

Toda a experiencição e investigação desta metodologia tornou possível a construção de conhecimento acerca dos modos como as docentes desenvolvem as suas capacidades de pensar, de ensinar e de ser, e ainda o modo como podem desenvolver a sua profissionalidade a partir da supervisão educativa. Esta nova conceção de desenvolvimento profissional, e em consonância com Sá-Chaves (2005, p. 8), pressupõe “o papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação, o que configura o princípio da auto-implicação do aprendente”. Esta autora destaca, ainda, nos princípios que sustentam esta nova perspetiva, o princípio da ‘pessoalidade’ que reconhece o indivíduo na sua condição de pessoa, pressupondo a aceitação de que essa condição é determinante nos processos de construção da própria profissionalidade. Por outras palavras, a autora pressupõe processos de ‘auto-implicação’, que subentendem o envolvimento e o compromisso do próprio na sua formação (inicial e contínua); acrescenta, ainda, o princípio da ‘diversidade’, que, adicionando a perspetiva do Outro numa dinâmica interativa e colaborativa, conduz a um efeito multiplicador, permitindo novas possibilidades que ampliam e enriquecem a visão do próprio indivíduo implicado na mudança.

Neste contexto exploratório resultante do processo supervisivo, em particular das narrativas profissionais, e a partir de três grandes dimensões – pessoal, profissional e organizacional – foram identificados como constrangedores à implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares:

- A necessidade de criação e mobilização de uma linguagem conjunta, que esclareça e defina pressupostos de entendimento mútuo. O confronto de crenças e convicções que emergem desta negociação de significados podem constituir, à *priori*, um obstáculo ao estabelecimento imediato de uma relação de confiança mútua;
- A passagem de uma visão mais centrada na produção e resultados de natureza individual e autónoma para uma lógica assumida de abertura e disponibilidade à crítica e ‘validação’ externas, ainda que por pares, sobre modos de ser, estar e agir;

- A falta de abertura a espaços de autoria e autonomia, favoráveis ao exercício da partilha de êxitos e insucessos, de alegrias e angústias, de descobertas e confirmações, essenciais à melhoria de qualidade dos serviços prestados;
- Uma ainda dominante prática docente isolada no contexto institucional, local que se apresenta mais como um somatório de concepções e práticas individuais e não tanto como um espaço comum plurifacetado, mas de confluência e convergência identitárias.

Tendo em conta as mesmas dimensões, e relativamente aos benefícios da regulação/supervisão de atividades de ensino entre pares, salientamos:

- A definição, reflexão e articulação efetiva das prioridades da intervenção educativa, que a implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares exige;
- A geração de oportunidades adicionais de conhecimento e apropriação de outras formas de ensinar, a partir de momentos de reflexividade individual e coletiva, contribuindo para um processo (auto)regulatório mais profícuo;
- Uma outra visão profissional, mais alargada e potenciadora de processos de metacognição, favorável a uma emancipação por via esclarecida da reflexão e da crítica, tendo em vista a melhoria dos desempenhos individuais e grupais, mediante “a consolidação de um processo de verificação conjunta relativo à conceção dos professores sobre a investigação e educação (...) a capacidade de trabalhar em grupo e de partilharem materiais e perspetivas” (Gonçalves & Nogueira, 2017, p. 657);
- A emergência de um desenvolvimento profissional coletivo ao DFP/ESEPF, mediante partilha com o seu grupo de docentes, resultando num contributo para uma organização que se questiona, com um espírito reflexivo e que envolve os seus atores na planificação, na execução e na avaliação, onde todos têm oportunidade e responsabilidade de evoluir e fazer evoluir.

### **Considerações finais**

A crescente atenção da sociedade nas problemáticas da educação coloca-a no centro de interesse e contínua investigação. Das questões ligadas à aprendizagem dos estudantes evoluiu-se para um crescente enfoque na melhoria da qualidade da educação, onde os professores se constituem como os principais promotores da tão desejada melhoria da ação educativa (Rodríguez Marcos, 2006). Neste sentido, recuperamos Hargreaves (1998, p. 12) para quem “os professores constituem (...) a chave da mudança educativa”, alertando para a importância do desenvolvimento dos professores no acompanhamento das inovações e do seu envolvimento nos processos de mudança educativa.

O desafio colocado a estas docentes (e, paralelamente, a estes estudantes) permitiu descrever e interpretar alguns dos processos de mudança ao longo dos seus percursos profissionais e de aprendizagem, assim como entender os seus contributos num processo de planificação de gestão do currículo, tendo em conta o contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Da análise destes processos emergiu um conhecimento mais profundo sobre três dimensões de análise – pessoal, profissional e organizacional –, que possibilitou também identificar as transformações verificadas, bem como os constrangimentos sentidos durante o desenvolvimento da estratégia preconizada.

Bolívar (2010, p. 17) defende que “o trabalho em colaboração é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quanto interagem com os colegas”, considerando-o uma mais-valia no que diz respeito ao aproveitamento da capacidade e

especialidade de cada um(a) e à sua conseqüente utilização para melhoria do trabalho (em conjunto). A (auto)regulação educativa supervisiva, deste modo, apresenta-se como meio essencial de formação reflexiva e profissional comprometida, porque contempla, de modo interdependente, múltiplas interações, múltiplos olhares, múltiplas ideias em torno do processo de aprendizagem e ensino e/ou intervenção educativa representando, em nosso entender, uma (re)modelação sistemática do exercício profissional.

### Referências bibliográficas:

- Guba, E. G., e Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gonçalves, D. (2017). Col-legi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. In 1ª Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), *A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais* (pp. 652-659). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n. 4, pp. 407-423.
- Rodriguez Marcos, A. (2006). Análisis y Mejora De La Propia Enseñanza. *Revista Contexto & Educação*, 76. Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación EMIPe, 127-150.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.