

Supervisão no Ensino Superior Online: que Práticas?

Susana Henriques¹, Maria Ivone Gaspar² e Maria Lúcia Massano³

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

1 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) e Universidade Aberta, Portugal. Email: susana.henriques@uab.pt

2 Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Email: ivonegaspar@yahoo.com.br

3 Universidade Aberta e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa, Portugal. Email: mlucia.massano@gmail.com

Supervising Experiences in Online Higher 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 analyse supervision practices in online teaching and learning contexts, in order to point out innovative views on higher education supervision contexts.

Keywords: 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 (Postareffa, Katajavuoria, LindblomYlännea, & Trigwell, 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 (Leite & Ramos, 2012). 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 “desocultem” significados de supervisão no nível superior modalidade online. Pretendemos encontrar pistas que possam contribuir, em futuros estudos, para uma reflexão mais sustentada sobre a prática docente, bem como para o 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. 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 (Henriques, Moreira, Barros, & Goulão, 2017).

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), e outros ainda voltados para os desafios enfrentados pelos docentes (Henriques et al., 2017; Martinho & Jorge, 2016).

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 (Dias et al., 2015).

No estudo *Observatório da qualidade do ensino a distância e elearning* 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” (Dias et al., 2015, p.6). 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 (Dias et al., 2015).

Apesar de não existir um perfil funcional claro para a docência online, a comunidade científica e educativa, bem como o público em geral, está cada vez mais sensibilizada 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

Importa perceber o significado de supervisão nos docentes do ensino superior, admitindo que, perante cenários digitais de ensino e aprendizagem, este conceito requer ser perspetivado no âmbito de um 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. 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 (Henriques, Gaspar, & Massano, 2017).

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 (Ferdig, Cavanaugh, DiPietro, Black, & Dawson,

2009; Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008), com as da literacia digital (Akbaba-Altun, 2006), do desenho pedagógico (Wirth, 2005) e das pedagogias emergentes (Aceto, Dondi, & Marzotto, 2010; Figueiredo, 2013). Esta perspetiva multidimensional apela ao exercício da supervisão assente na convergência de alguns modelos, particularmente 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. 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 na 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 afirmaram Pereira, Quintas Mendes, Morgado,

Amante e Bidarra (2007). Embora este fosse um fator importante, alargámos o estudo a 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. 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.

Para a recolha de informação selecionada foi elaborado um guião, apresentado segundo um modelo de ficha, enviado em formato digital e que permitia o preenchimento direto pelo participante, no momento e espaço mais conveniente, respeitando um prazo de entrega acordado (Coutinho, 2014). 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 de 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 e 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 |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Práticas de supervisão pedagógica online na prática docente | "... acompanhamento de tutores." (E4_1) |
| | "... coordenação de curso em EaD." (E3_2) |
| | "... atividades de acompanhamento dos alunos." (E1_1, E2_1, E3_1, E1_2, E2_2, E1_3) |
| | "... reflexão, prática crítica e autocrítica." (E2_3) |
| | "... a minha área é científica e pedagogicamente independente." (E3_3) |

| Categorias | Unidades de discurso |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 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 (...)</p> <p>acompanhamento (...) feedback" (E2_2)</p> <p>"...permite construir a percepção 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> |
| Funções do supervisor pedagógico online | <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> <p>"Comunicar (...); registar 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 a concretizar com 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 experiencição 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 (Ferdig et al., 2009; Sevillano, 2007; Ukpokodu, 2008) 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, estes resultados remetem 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 interseção 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 perspectivas 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 comportam, 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 et al. (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).

Como última nota, referimos 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 foi nosso objetivo 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.

Concordamos com Alarcão e Roldão (2008, p.19) 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.

Deste modo, as novas tendências supervisivas exigem perspectivas formativas assentes em trabalho colaborativo, no desenvolvimento de capacidades de gestão da própria aprendizagem e no desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas. 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 e 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 de cursos. 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 Pedagogo.
- 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* (pp.6374). 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, dezembro). *Que Universidade na Era das Pedagogias Emergentes?* Conferência apresentada no III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação à Distância e Elearning, Lisboa. Consultado em <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* (pp.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_web.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* (pp.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 D. Mello & T. Fernandes (orgs.), *Ensino Superior, Educação a Distância e eLearnig. Práticas e desafios* (pp.41-56). Santo Tirso: WhiteBooks.
- Navarro, P. L. (2007). *Autoeficacia 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.
- Postareffa, L., Katajavuoria, N., LindblomYlännea, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson.
- 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.) (pp.336-341). New Jersey: Pearson Prentice Hall.