

**FORMAR FUTUROS PROFESSORES EM REGIÕES  
LONGÍNQUAS: UM DISPOSITIVO INOVADOR DE  
SUPERVISÃO A DISTÂNCIA COM AUXÍLIO DAS TIC**

**TRAINING PRESERVICE TEACHERS IN REMOTE AREAS: AN INNOVATIVE WAY  
TO SUPERVISE FROM A DISTANCE USING ICT**

**LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN REGIONES DISTANTES: UN  
DISPOSITIVO INNOVADOR DE SUPERVISIÓN A DISTANCIA ASISTIDO POR LAS  
TIC.**

*Glorya Pellerin e Anderson Araújo-Oliveira*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art11.pdf>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 10 de octubre de 2012  
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2012

**N**o Québec, a formação prática em meio escolar (estágio) é parte integrante dos diferentes programas de formação de professores focados em uma abordagem por competências (Gouvernement du Québec, 2001). Desde o início dos anos 1990, um mínimo de 700 horas de formação prática em meio escolar, repartidas ao longo dos quatro anos de formação dos programas de Bacharelado em educação, deve favorecer - mediante um processo permanente de análise reflexiva da própria prática - o desenvolvimento das competências profissionais prescritas pelo Ministério da Educação (Gouvernement du Québec, 2001; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2006).

No entanto, em algumas regiões, a realidade geográfica<sup>1</sup> engendra dificuldades de diversos tipos para o supervisor universitário que deve visitar diferentes locais de estágio a fim de acompanhar os futuros professores e favorecer o desenvolvimento de uma colaboração profissional com os outros atores da formação inicial, neste caso, o professor associado e o gestor escolar. Longos trajetos a percorrer, os múltiplos perigos da estrada, as condições climáticas inerentes às regiões nórdicas (ex.: inverno longo e rigoroso), numerosas horas investidas a se deslocar de uma escola para outra, a quase impossibilidade de mudar o calendário a fim de retornar a uma escola em caso de necessidades particulares, despesas significativas de viagens e estadias para as instituições universitárias constituem apenas alguns exemplos dessas dificuldades. Esta realidade é portanto bem conhecida na Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) cujos programas de formação de professores são oferecidos em três campi, respondendo às necessidades de formação profissional em um vasto território situado no noroeste da província de Québec (Canadá), extremamente pouco povoado.

Neste contexto, a fim de remediar, em parte, os limites e dificuldades relacionados com as características do território, o uso das Tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na supervisão de estágios de futuros professores que realizam sua formação prática em meios escolares afastados da universidade revela-se uma opção interessante a considerar. Conseqüentemente, este artigo apresenta um dispositivo inovador de supervisão à distância de futuros professores quanto ao desenvolvimento das competências profissionais para o ensino, lançando mão de diferentes recursos de TIC.

Com base em nossas experiências na implementação de um tal dispositivo de formação à distância nos últimos cinco anos na UQAT e, mais particularmente, nos resultados de uma pesquisa de doutorado sobre o tema (Pellerin, 2010), o texto apresenta em primeiro lugar as razões que fundamentam o uso das TIC no contexto da supervisão de estagiários em regiões longínquas. Esta apresentação será acompanhada por uma descrição das principais características do dispositivo de supervisão à distância. Finalmente, à guisa de conclusão, alguns aportes deste dispositivo no acompanhamento ao desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores serão colocados em evidência.

---

<sup>1</sup> O Québec, província do Canadá de língua francesa, abrange uma área de 1,5 milhões de quilômetros quadrados, duas vezes maior que o território do Chile (756,950 km<sup>2</sup>). Seus habitantes estão distribuídos principalmente na parte sul da província, embora seja possível encontrar reagrupamentos de populações em outras partes. Em 2006, em algumas destas regiões, a densidade da população quebequense chegava a 3.800 habitantes por km<sup>2</sup> enquanto em outras, apenas 2,5 habitantes por km<sup>2</sup> foram identificados em uma área de mais de 57 000 km<sup>2</sup>. A distribuição da população quebequense neste vasto território gera diversas conseqüências, entre outras, a distância das instituições de ensino e de formação em relação aos estudantes que as freqüentam.

## 1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO QUÉBEC: A DIFÍCIL REALIDADE DA SUPERVISÃO EM REGIÕES LONGÍNQUAS

No Québec, a formação inicial docente prevê uma série de estágios obrigatórios em meio escolar como parte integrante dos diferentes programas de formação de professores (Boudreau, 2000). Desde 1994, um mínimo de 700 horas de formação prática em meio escolar (o que corresponde a um terço do tempo total destinado à formação inicial) são distribuídas ao longo de quatro anos da realização de todos os Bacharelados em educação (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2006). Geralmente, um estágio é previsto a cada ano de formação, visando favorecer não apenas as relações entre a teoria e a prática no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao ofício docente, mas também proporcionar uma alternância entre os saberes acadêmicos construídos na universidade e os saberes da ação extraídos das próprias experiências em sala de aula (Fortin e Pharand, 2005; Vincent e Desgagné, 1998).

Independentemente da região na qual acontece o estágio, quatro atores principais têm um papel a desempenhar na supervisão e no acompanhamento dos futuros professores e devem comunicar regularmente entre eles: o futuro professor (estagiário), o professor regente<sup>2</sup> e o gestor escolar (formadores que acolhem o estagiário na escola) e o supervisor de estágio (formador que representa a universidade)<sup>3</sup>. A cada estágio, o futuro professor é acolhido em uma escola por um professor regente e pelo gestor escolar e, de acordo com seu nível de formação, numerosas responsabilidades, cada vez mais importantes e complexas, lhe são atribuídas (Gouvernement du Québec, 2008). Relacionadas diretamente às diversas tarefas profissionais do professor (gestão de classe, planejamento, realização da aula, avaliação das aprendizagens, etc.), estas responsabilidades oferecem ao futuro professor a oportunidade de desenvolver progressivamente as 12 competências profissionais prescritas pelo Ministério da Educação (Gouvernement du Québec, 2001). Estas competências são agrupadas em quatro subconjuntos:

- O primeiro refere-se à compreensão crítica dos conhecimentos a serem ensinados e a capacidade de comunicar adequadamente, oralmente e por escrito, na língua de ensino (Francês);
- O segundo subconjunto diz respeito ao ato de ensinar propriamente dito, isto é, o planejamento, a intervenção do professor perante os alunos, a avaliação das aprendizagens e a utilização de dispositivos e estratégias de gestão de classe;
- O terceiro concerne o contexto social e escolar do ensino, reagrupando as competências relativas à adaptação da intervenção educativa às características dos alunos, assim como à cooperação com os outros atores do processo educativo, quer seja a equipe pedagógica, quer seja os pais de alunos, etc.;
- Finalmente, o quarto e último subconjunto refere-se à construção da identidade profissional docente, preconizando o compromisso do futuro professor no processo de desenvolvimento

<sup>2</sup> A participação de professores no acompanhamento de estagiários em meio escolar a título de professor regente é voluntária. No entanto, o tempo investido no acompanhamento implica uma compensação adequada que pode ser em espécie (ex.: compensação monetária) ou não (liberação para participar à cursos, participação a atividades de formação continuada, etc.).

<sup>3</sup> Na UQAT, os supervisores de estágio são, na sua maioria, professores universitários regulares especializados em formação prática (estágio), em análise de práticas docentes ou em didática.

profissional, bem como em ações éticas e responsáveis relacionadas ao exercício da profissão.

No quadro da formação inicial, o desenvolvimento dessas competências profissionais passa inevitavelmente pela análise constante, instrumentalizada e distanciada da sua prática docente realizada em contexto de estágio (Collin, Karsenti e Dumouchel, 2011). Tal análise, que constitui uma atividade complexa, requer freqüentemente a presença atenta e contínua do professor regente e/ou do supervisor (Ménard, 2005). O supervisor universitário desempenha, sem dúvida, um papel significativo no desenvolvimento da capacidade do estagiário a realizar análises reflexivas. Estas últimas consistem não somente a informar os formadores sobre as situações vivenciadas, mas também analisá-las à luz das teorias pedagógicas estudadas e tirar conclusões úteis e relevantes para a formação. A ação do futuro professor é assim examinada a fim de descobrir o conhecimento mobilizado (Schön, 1983). É nesta óptica que, de acordo com Lebel (2005), a supervisão de estágio encontra todo seu sentido na construção de uma prática reflexiva alimentada, entre outras, pela mirada externa oferecida pelo supervisor universitário, em colaboração, é claro, com os outros formadores do meio escolar; tudo isso facilitando o processo de reflexão crítica sobre a ação.

Ora, a formação dos futuros educadores relativa ao desenvolvimento das competências exigidas pela profissão ainda continua sendo um imenso desafio para as universidades (Gauthier e Mellouki, 2003). Elas devem estabelecer relações coerentes entre as várias dimensões da formação inicial: epistemológica, disciplinar, psicopedagógica, didática e prática. Para tanto, se um diálogo interdisciplinar deve ser estabelecido entre as diferentes disciplinas oferecidas nos programas de formação, não se pode obliterar a necessidade de proporcionar um conjunto de relações fortes e permanentes entre as universidades e as escolas que são verdadeiros berçários das futuras gerações de professores. Para Tardif (2006), é importante estabelecer a “cooperação e a interdependência profissionais entre formadores universitários e formadores do meio escolar” (pp. 114). Uma presença cada vez mais relevante de supervisores universitários nas escolas poderiam contribuir a oferecer um acompanhamento mais rigoroso aos estagiários e, assim, promover a “partilha dos elementos observados [visando a avaliação] pela equipe de formadores” (Ibid.). No entanto, a grande distância física de uns com relação aos outros pode tornar esta colaboração e esta interdependência muito difíceis, e mesmo frágeis ou inexistentes.

De fato, enquanto em áreas urbanas, muitas vezes, mais de um aluno realiza seu estágio em uma escola que inclui um grande número de professores, a realidade é bem diferente nas áreas rurais, em pequenas escolas longínquas, onde um estagiário pode se encontrar isolado a centenas de quilômetros de seus colegas e seu supervisor universitário. O isolamento dos futuros professores representa um desafio de peso para o supervisor que tenta satisfazer às exigências específicas a seu papel de formador. Visando acompanhar os seus estagiários em áreas remotas e colaborar com os formadores do meio escolar, o supervisor deve percorrer longas distâncias para visitar cada um deles, ao contrário do supervisor em áreas urbanas que pode cumprir seu papel de formador em um número limitado de instituições escolares.

Esses longos trajetos engendram custos muito elevados para as universidades (Coursol, 2004; Falconer e Lignugaris-Kraft, 2002), mas também um tempo de viagem significativo para o supervisor, tempo este que não é investido em acompanhamento real relativo ao desenvolvimento das competências profissionais. Também é difícil para o supervisor, dadas as distâncias a percorrer, poder voltar a certos meios a fim de atender a necessidades específicas dos formandos (Falconer e Lignugaris-Kraft, 2002).

Segundo Gruenhagen, McCracken e True (1999), uma sensação de ineficácia e incompetência se desenvolve em alguns supervisores que consideram “perder” preciosas horas na estrada em vez de consagrá-las ao benefício dos futuros professores. Isto não só limita a qualidade do acompanhamento oferecido, mas também o desejo de muitos supervisores de continuar exercendo, a longo prazo, tal atividade.

## 2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM REGIÕES LONGÍNQUAS E UTILIZAÇÃO DAS TIC

Gbongué (2000), após ter realizado uma extensa revisão da literatura científica sobre o assunto, relata que a supervisão pedagógica é definida por muitos pesquisadores como “um processo cooperativo, colaborativo, e de apoio contínuo ao professor, permitindo-o melhorar suas competências profissionais na sala de aula”, e por outros como “um processo interativo que [...] possibilita a elaboração de uma análise reflexiva em torno de um objeto de trabalho comum” (pp. 63). De acordo com os trabalhos de Acheson e Gall (1993), esta análise reflexiva, característica específica dos processos interativos de supervisão pedagógica, tem como objetivo “promover o desenvolvimento profissional dos professores, focalizando no aperfeiçoamento de suas competências profissionais” (pp. 43).

Na UQAT, onde os programas de formação para o ensino respondem às necessidades de formação docente de um vasto território pouco povoado, o modelo de supervisão do tipo clínico (Acheson e Gall, 1993; Goldhammer, 1969) tem-se revelado a escolha mais apropriada para auxiliar os futuros professores na análise reflexiva de suas práticas e no desenvolvimento de suas competências profissionais. Este modelo é “baseado em uma relação recíproca entre o supervisor e o estagiário; os dois trabalhando unidos como colaboradores” (Bouchamma, 2004, pp. 2). Estando sempre ao serviço da profissão, no sentido em que a supervisão clínica permite transmitir habilidades, conhecimentos e atitudes aos futuros profissionais, a relação estabelecida durante a supervisão é de caráter avaliativo, ela é espaçada no tempo e tem objetivos simultâneos de controle de qualidade dos serviços oferecidos, de guardaião possibilitando aos novos profissionais integrar (ou não) a profissão e, principalmente, de desenvolvimento e fortalecimento de competências profissionais (Bernard e Goodyear, 2004).

De fato, de acordo com Louis, Jutras e Hensler (1996), além de ser interna à pessoa e integrar conhecimentos, habilidades e atitudes, a competência profissional docente “se manifesta em situações reais de prática de ensino a partir das expectativas e das demandas de um contexto educativo determinado” (pp. 419). Na verdade, em uma abordagem de formação docente por competências, o futuro professor se encontra em um contexto no qual ele deve agir (ex.: resolver problemas ou tomar decisões), tanto quanto possível, com base nos conhecimentos que ele construiu durante a sua formação acadêmica. Ele deve, portanto, lançar mão de um conjunto de conhecimentos adquiridos para realizar ações observáveis por um terceiro que poderá, assim, avaliá-lo.

No cotidiano do estágio, o professor regente é certamente o formador melhor posicionado para oferecer *feedbacks* constantes ao estagiário (Bruyère, 2002). No entanto, para Boutet (2002), estes *feedbacks* devem ser feitos, na maioria das vezes, em equipe. Segundo este autor, o professor regente pode, às vezes, ter dificuldades a oferecer ao estagiário uma visão que difere da sua e das suas orientações pedagógicas. Já o supervisor, sendo um membro externo e independente do contexto escolar, pode “assumir a liderança e tentar ajudar o aluno a explorar alternativas ao modelo de ensino que o professor regente muitas vezes preconiza” (*Ibid.*, pp. 92).

O supervisor oferece uma outra leitura da prática do estagiário (Hohl, 1991), sobretudo que a relação íntima e afetiva que se desenvolve muitas vezes entre o estagiário e o professor regente pode dar o tom aos diálogos e, deste modo, afetar o olhar crítico que poderia ser posto sobre a prática do estagiário (Boutet 2002). Neste sentido, os encontros de *feedback* em tríade (estagiário, professor regente e supervisor universitário) constituem uma alternativa que não se pode negligenciar (Bruyère, 2002). A fórmula da tríade é apreciada por causa da riqueza e da diversidade das pessoas que a compõem: formação acadêmica diferente, competências e experiências diversificadas fazem da tríade um momento privilegiado de discussões e intercâmbios entre os principais atores envolvidos nesta etapa da formação docente em meio escolar. Ela é também um espaço de reflexão, auto-análise, criação e recriação (Bruyère, 2002).

No entanto, como vimos anteriormente, as realidades geográficas engendram uma multiplicidade de dificuldades para o supervisor, e deste modo, representam obstáculos que reduzem amplamente a viabilidade do acompanhamento em meio escolar relativo ao desenvolvimento das competências profissionais. Elas limitam igualmente a qualidade da colaboração profissional entre o supervisor universitário e os outros formadores do meio escolar; colaboração, portanto, essencial para a implementação e a sustentabilidade de um modelo de supervisão do tipo clínico (Acheson e Gall, 1993).

A este respeito, muitos estudos têm relatado diferentes aplicações das TIC utilizadas na formação inicial de professores e que poderiam ser benéficas para superar alguns dos seus muitos desafios atuais (BECTA, 2007; Gruenhagen, McCracken e True, 1999; Karsenti, 2005; Lacourse e Nault, 2009; Karsenti, Lepage e Gervais, 2002; Mallen, Vogel e Rochlen, 2005). Entre as possíveis aplicações das TIC, algumas parecem mais adaptadas que outras para formação inicial em meio escolar (os estágios): os fóruns de discussão na Internet, os *chat*, as comunicações por *e-mail*, a videoconferência, a visioconferência, a visiofonia, etc.

O estabelecimento de TIC cada vez mais avançadas permite agora ultrapassar limites outrora inimagináveis. A estrutura tradicional do ensino e da formação de professores está em profunda transformação com o advento da tecnologia nas escolas (e nas universidades), o que tem conduzido a uma variedade de experiências no mundo da educação. Entre outras coisas, a tecnologia tem demonstrado muita eficiência na supervisão de estágio em áreas remotas, especialmente no Colorado (EUA). Considerando problemas inerentes à supervisão de estágio semelhantes aos listados anteriormente neste texto, Gruenhagen, McCracken e True (1999) desenvolveram uma abordagem tecnológica para a supervisão que pode também facilitar a realização de estágios em áreas longínquas. Como as referências pedagógicas estabelecidas de geração em geração não podem mais servir como único substrato da educação na atualidade, é possível acreditarmos que, por meio de abordagens TIC bidirecionais (abordagens em que as interações podem ser realizadas tanto de um lado como de outro), o modelo tradicional de comunicação pedagógica professor-aluno pode ser reconsiderado e redimensionado. Um modelo que promove uma maior participação do estagiário no seu progresso e na construção de suas aprendizagens pode, desde então, ser privilegiado.



### 3. DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO À DISTÂNCIA COM AUXÍLIO DAS TIC

É tendo em vista superar as dificuldades inerentes à supervisão em regiões longínquas que as TIC têm feito parte de nossas atividades de supervisão de estágio em meio escolar nos últimos cinco anos. O dispositivo de supervisão de estágio à distância com auxílio das TIC, apresentado esquematicamente na Figura 1, é composto de cinco etapas principais: 1) Planejamento; 2) Acolhimento; 3) Observação; 4) Discussões entre observadores; 5) *Feedback*.

FIGURA 1. DISPOSITIVO DE SUPERVISÃO À DISTÂNCIA COM AUXÍLIO DAS TIC



Embora o dispositivo aqui apresentado presuma uma alternância entre visitas de supervisão presenciais e visitas virtuais (à distância), somente as etapas relativas à supervisão à distância serão deliberadamente analisadas nas páginas a seguir. Em consequência, a seção 4 colocará em evidência alguns dos principais aportes deste dispositivo de supervisão à distância com auxílio das TIC no acompanhamento de futuros

professores, tal como pudemos observar através de nossas experiências de supervisão e das nossas pesquisas sobre a questão.

### 3.1. Uma etapa preparatória às visitas de supervisão: o planejamento

A primeira etapa proposta, o planejamento, é aquela que geralmente se vive durante os seminários ou num encontro individual com o estagiário. De acordo com Acheson e Gall (1993), é durante essas reuniões, anteriores aos períodos de observação em sala de aula, que o estagiário “expressa suas preocupações, necessidades e aspirações pessoais” (pp. 55). É também nesta fase que o supervisor estabelece os primeiros contatos com a escola, pessoalmente ou por telefone, a fim de responder às questões do professor regente ou do gestor escolar com relação a diversas dimensões do estágio. Antes da supervisão propriamente dita, essa etapa ainda é importante para o estagiário, seu supervisor universitário e os formadores do meio escolar, porque lhes permite estabelecer uma relação de confiança e também definir metas e necessidades específicas de formação do estagiário (Acheson e Gall, 1993; Bujold, 2002; Gervais e Desrosiers, 2005).

### 3.2. Acolhimento

Na supervisão à distância, um protocolo que prevê um primeiro contato através de uma webcam e um programa de bate-papo *on-line* foi estabelecido. Quando o contato é feito, o supervisor é convidado pelo estagiário a integrar a classe virtualmente por meio de uma câmera instalada no teto da classe (ver Figura 2). Este convite necessário assegura o caráter ético do dispositivo quanto à privacidade do professor regente e do estagiário, na medida em que restringe a possibilidade do supervisor de entrar na sala de aula sem a permissão dos outros atores do processo de supervisão. Testes de som e de imagens podem então ser feitos para garantir a qualidade do áudio e do vídeo durante a supervisão. Após este contato inicial mais técnico, o supervisor se informa sobre o estado de espírito do estagiário e, de um ponto de vista mais pedagógico, ele questiona o estagiário sobre seu planejamento diário que foi previamente enviado por *e-mail*, bem como sobre as modalidades privilegiadas de retroação (durante a etapa de *feedback*).

FIGURA 2. CÂMERA INSTALADA NA SALA DE AULA





### 3.3 Observação

A próxima etapa é a observação. Trata-se, para o estagiário, da realização da sua intervenção educativa ante aos alunos e, para o supervisor, do momento chave de coleta de dados para a avaliação do estagiário. O professor regente e o gestor escolar são também convidados a participar desta fase. Uma observação múltipla pode, então, acontecer e permitir o intercâmbio sobre um mesmo objeto observado. É durante esta fase que os formadores vão coletar as informações sobre um elemento específico de supervisão ou realizar uma observação mais abrangente com base nos instrumentos de avaliação disponibilizados para o estágio em questão. A etapa de observação no dispositivo de supervisão à distância é a que mais se assemelha, em termos de objetivos, de uma supervisão presencial utilizando um dispositivo convencional. No entanto, em vez de realizar a coleta de informações “diretamente em classe”, ela é efetuada mediante os olhos de uma câmera instalada na sala de aula.

### 3.4. Discussões entre observadores

Após a etapa de observação, o supervisor e o professor regente (e o gestor escolar, quando possível) se encontram em díade ou em tríade a fim de confrontar suas observações respectivas e estabelecer um plano de ação visando acompanhar o estagiário no desenvolvimento de suas competências profissionais. Trata-se da etapa de discussões entre observadores. Aqui, o estagiário é deliberadamente excluído, pois preconiza-se um momento de intercâmbios exclusivamente entre formadores, permitindo-lhes harmonizar suas observações e estabelecer um plano de ação, ou de remediação em certos casos. De acordo com Gervais e Desrosiers (2005), “aqueles que observam cotidianamente o estagiário em situação de trabalho, professores regentes e gestores escolares, podem testemunhar e certificar as competências adquiridas pelo futuro professor” (pp. 130). Assim, esta etapa de discussões entre observadores encontra todo seu sentido na parceria visando suportar o estagiário no desenvolvimento de competências profissionais. À distância, este encontro acontece por meio da videoconferência<sup>4</sup>.

### 3.5. Feedback

Finalmente, a última etapa do dispositivo é o encontro de *Feedback*. Trata-se da etapa na qual o supervisor (às vezes com o professor regente e o gestor escolar, quando o contexto permite) e o estagiário se reúnem para discutir sobre a atividade vivida em classe e refletir sobre a prática deste último. De acordo com Acheson e Gall (1993), este encontro permite “rever conjuntamente todos os dados recolhidos; o supervisor incentivando o estagiário a elaborar suas próprias conclusões sobre as características do seu ensino” (pp. 58). De fato, durante esta reunião, com a ajuda de seu supervisor, o estagiário é levado a realizar uma análise reflexiva da sua prática e a reavaliar seus objetivos de formação. Dependendo do tempo disponível, privilegia-se a realização destes encontros em tríade composta pelo estagiário, seu supervisor e o professor regente. Infelizmente, isso nem sempre é possível. Enfim, diferentes meios são disponibilizados visando ajudar o estagiário a alcançar seus objetivos e metas e reforçar suas aprendizagens do ofício docente. Este encontro, quando vivido à distância, é realizada através da videoconferência.

---

<sup>4</sup> A *videoconferência* corresponde a uma combinação de duas técnicas de comunicação síncrona: A *visiofonia* que permite ver e dialogar com seu interlocutor (ex.: MSN, Skype, etc.) e a *conferência múltipla*, possibilitando a realização de uma reunião com a presença de diferentes terminais. No dispositivo aqui apresentado, utilizamos o sistema VIA (*Svi e-solution Inc.*) disponível na UQAT.

#### 4. APORTES DO DISPOSITIVO AO ACOMPANHAMENTO DE FUTUROS PROFESSORES EM REGIÕES LONGÍNQUAS

Nossas experiências colocam em evidência que o dispositivo de supervisão à distância com auxílio das TIC possibilita não somente remediar os obstáculos relacionados à supervisão de estagiários em regiões longínquas, mas também favorecer o desenvolvimento das competências profissionais do estagiário e a colaboração entre os diversos atores da formação prática em meio escolar.

De maneira geral, o dispositivo permite aumentar a frequência de visitas e de diálogos entre os atores do processo de formação prática, visando atender às necessidades específicas do meio escolar ou do próprio estagiário, e ultrapassando assim um dos principais obstáculos relacionados à supervisão de futuros professores em áreas longínquas. Além disso, a presença das TIC no processo de supervisão parece incentivar não somente os estagiários e os professores regentes no desenvolvimento de suas competências relativas à integração das tecnologias em suas atividades de ensino, mas também tornar-se um modelo de utilização das TIC para os alunos.

Em relação ao desenvolvimento de competências profissionais, observamos que o dispositivo permite uma coleta mais ampla de informações úteis ao acompanhamento do estagiário, mas uma contribuição variável em função da etapa de supervisão em questão. Por exemplo, a etapa de acolhimento revela-se pouco propícia ao acompanhamento do desenvolvimento de competências dos formandos. No entanto, ela não é menos importante devido à contribuição reconfortante, tanto a nível técnico como humano, que fornecem estes poucos minutos de discussão. Este aspecto relacional, fortemente defendido por Bujold (2002), tem um impacto direto no acompanhamento do estagiário. Nesta primeira etapa, nota-se que é possível para o supervisor receber informações sobre os ajustamentos no planejamento do estagiário antes do início da sua intervenção em aula. Além disso, discutindo com o estagiário, também é possível, para o supervisor, identificar as fontes de *stress* vivido pelo estagiário e, deste modo, tranquilizá-lo antes da realização da atividade.

Na fase de observação, vimos que é possível, graças às características do dispositivo utilizado, monitorar todos os movimentos do estagiário na sala de aula e efetuar aproximações ópticas de uma grande precisão. Esta primeira vantagem leva-nos a tomar consciência da grande quantidade de informações que podem ser coletadas durante a observação do estagiário em sala de aula. O supervisor testemunha assim das intervenções contínuas do estagiário durante toda a atividade. Do mesmo modo, é possível escutar claramente tudo o que diz o estagiário, do início ao fim da atividade. Esta vantagem inclui um potencial interessante no que diz respeito ao acompanhamento do estagiário no desenvolvimento de suas competências profissionais, uma vez que o dispositivo permite ao supervisor coletar uma grande quantidade e variedade de informações que testemunham as intervenções efetuadas em voz alta a todo grupo, mas também aquelas emitidas em voz baixa junto a um aluno em particular. Finalmente, observamos que é possível registrar e conservar as práticas para revê-las mais tarde com o estagiário, sempre com um intuito de formação tal como proposto pelos trabalhos de Beck, King e Marshall (2002) e Tochon (2002). Esta particularidade constitui uma importante vantagem do dispositivo, tanto para o supervisor como para o estagiário, mas também para o desenvolvimento da colaboração entre os membros da equipe de supervisão. Ele facilita assim, em grande parte, o acompanhamento quanto ao desenvolvimento das competências profissionais relacionadas ao ato de ensinar, tais como o planejamento, a intervenção do professor, a avaliação das aprendizagens e a utilização de dispositivos de gestão de classe.

O dispositivo de supervisão à distância torna o acompanhamento do estagiário eficiente também na etapa de discussão entre observadores, na medida em que o uso da visioconferência permite discussões voltadas para a identificação dos pontos fortes e fracos do estagiário e suas manifestações na prática observada. Nesta fase, o dispositivo permite efetuar diferentes níveis de discussões entre o professor regente, o supervisor, e às vezes o gestor escolar. Entre as discussões repertoriadas, destacam-se aquelas visando a harmonização dos discursos e das observações de cada formador e aquelas que pretendem enriquecer as observações através da partilha de diferentes pontos de vista. Outras intervenções repertoriadas visam identificar as forças e os desafios, bem como o estabelecimento de um plano de formação a ser seguido pelo estagiário (O'Brien, Marks e Charlin, 2003). Finalmente, é nesta fase que professor regente pode informar o supervisor sobre as experiências vividas em classe pelo estagiário e sobre sua integração no meio escolar e, desta maneira, dar-lhe informações pertinentes à avaliação do desenvolvimento de certas competências profissionais que não são necessariamente observáveis no momento da intervenção do estagiário perante o supervisor (ex.: a colaboração com a equipe pedagógica, a colaboração com os pais dos alunos, etc.).

Em suma, as trocas entre os observadores confrontam as observações relativas ao desenvolvimento das competências profissionais a fim de fornecer ao estagiário um relatório transparente e colegial (Wilczenski e Coomey, 2006), o que permite alimentar a sua análise reflexiva e forjar sua própria identidade profissional. Como preconizam Rousseau, Dufresne e St-Pierre (2002), é no contexto da colaboração entre os diferentes atores da formação em meio escolar que a prática reflexiva do estagiário poderá se desenvolver. Alimentado por uma imagem que se espera a mais fiel possível de suas forças e desafios, o estagiário será capaz de se apoiar nesta imagem para continuar seu desenvolvimento profissional.

Finalmente, na etapa de *feedback*, notamos que o dispositivo também permite a discussão sobre diferentes aspectos da prática. Entre eles, destacam-se a possibilidade do supervisor de obter a auto-avaliação do estagiário e de fazer intervenções de formação ou de reajuste de conceitos. Algumas discussões visam uma introspecção do estagiário vis-à-vis sua prática, enquanto outras o leva a estabelecer relações entre a teoria e a prática, ou ainda, a identificar desafios a serem superados, mas sem deixar de lado o reforço positivo. Na verdade, os intercâmbios realizados por meio de visioconferência permitem ao supervisor universitário acompanhar o desenvolvimento das diferentes competências profissionais. Além disso, no final dos encontros de *feedback*, observa-se que o relatório de supervisão pode ser apresentado diretamente ao estagiário e que os dados coletados podem ser, assim, revistos.

## 5. CONCLUSÃO

Nesta reflexão, a utilização das Tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na supervisão de estágio de futuros professores que realizam sua formação prática em meios escolares longínquos foi considerada de forma a remediar os obstáculos relacionados às características do território atendido pela UQAT e à supervisão de estagiários neste contexto.

Nossas experiências permitem assim concluir que o dispositivo de supervisão à distância com auxílio das TIC torna o acompanhamento do estagiário eficiente, na medida em que a tecnologia possibilita observações e discussões voltadas para a identificação das forças e dos desafios do estagiário e das suas manifestações na prática em sala de aula. Observamos que, graças às informações coletadas no

momento da intervenção em classe e às discussões efetuadas entre os diferentes atores da formação prática em meio escolar, os formadores são capazes de discutir sobre cada uma das competências profissionais e orientar o estagiário na análise reflexiva da prática.

No entanto, não se pode perder de vista que, apesar das contribuições reais do dispositivo de supervisão à distância identificadas nas nossas práticas de acompanhamento, a presença de câmeras na sala de aula pode causar um sentimento de nervosismo e desconcentração nos estagiários e um estado de excitação em alguns alunos. Assim mesmo, é possível ressaltar que a implementação do modelo de supervisão do tipo clínico (Acheson e Gall, 1993, Goldhammer, 1969), que é baseado em uma relação recíproca entre o supervisor e o estagiário, revela-se perfeitamente possível no âmbito da supervisão à distância. Todas as etapas da supervisão são realizadas de forma dinâmica e satisfatória, apesar do contexto geográfico que coloca a centenas de quilômetros de distância o supervisor universitário e seu estagiário. O desenvolvimento das competências profissionais também parece estar assegurado. Ora, se em uma abordagem de formação por competências os futuros professores devem lançar mão de um conjunto de conhecimentos adquiridos para realizar ações observáveis por um terceiro que poderá, assim, avaliá-los, o dispositivo de supervisão à distância responde satisfatoriamente às exigências inerentes à formação prática em meio escolar.

No entanto, retomando as considerações de Araújo-Oliveira, Lenoir e Lisée (neste dossiê temático), vale salientar que, na condição de dispositivo de formação docente, as TIC não comporta, em si mesmo, nenhum poder particular. Em outras palavras, antes de mais nada, é o quadro de referência do formador, os seus conhecimentos, a apropriação desses recursos e a função que lhes é atribuída pelos protagonistas do processo de formação que determinarão as suas funções reais e, por via das conseqüências, a influência mais ou menos significativa que estes últimos exercerão sobre os futuros professores e sobre o desenvolvimento de suas competências profissionais. No fundo, são as possibilidades comunicativas em matéria de colaboração *on-line* que distinguem a utilização do dispositivo de supervisão a distância aqui analisado dos outros modos de acompanhamento mais convencionais e, deste modo, garantem a eficiência do acompanhamento, apesar do contexto particular de formação em áreas longínquas que separa radicalmente o supervisor universitário dos outros atores da formação inicial em meio escolar, a saber, o estagiário, o professor regente e o gestor escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acheson, K. A. e Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes e secrets d'un superviseur clinicien* (Trad. J. Heynemand e D. Gagnon). Montréal Éditions Logiques.
- Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y. e Lisée, V. (neste dossiê). Relações entre práticas docentes de futuros professores do ensino primário e material escolar: Análise de uma experiência de utilização de recursos de TIC. *Revista Ibero-americana de avaliação educativa*.
- Beck, R. J., King, A. e Marshall, S. K. (2002). Effects of videocase construction on preservice teachers "observations of teaching". *Journal of Experimental Education*, 70 (4), pp. 345-361.
- BECTA (2007). What the research says about ICT in initial teacher training. Consultado em: <http://www.ttrb.ac.uk/viewarticle2.aspx?contentId=12468>.
- Bernard, J. M., e Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. New York: Pearson/Allyn and Bacon.
- Bouchamma, Y. (2004). *Supervision de l'enseignement e réformes*. Paper presented at the Septième biennale des Sciences de l'éducation. Consultado em: [www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf](http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf).
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *Mc Gill Journal of Education*, 35 (1), pp. 53-70.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet e N. Rousseau (Eds.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, pp. 81-95. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bruyère, C. (2002). Un trio d'enfer... In M. Boutet e N. Rousseau (Eds.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, pp. 105-110. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique: vue d'ensemble. In M. Boutet e N. Rousseau (Eds.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, pp. 9-22. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Collin, S., Karsenti, T. e Dumouchel, G. (2011). L'interaction en ligne pour développer la pensée réflexive des futurs enseignants: patterns réflexifs e influence de l'outil. In G.-L. Baron, E. Bruillard e V. Komis (Eds.). *Sciences e technologies de l'information e de la communication (STIC) en milieu éducatif: Analyse de pratiques e enjeux didactiques. Actes du 4e colloque international DIDAPRO*, pp. 197-204. Athènes, Grèce: New Technologies.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2006). *La formation en milieu de pratique: de nouveaux horizons à explorer*. Québec: Ministère de l'éducation, des loisirs e du sport.
- Coursol, D. (2004). Cybersupervision: conducting supervision on the information superhighway. In G. R. Walz e C. Kirkman (Eds.). *CyberBytes: Highlighting compelling uses of technology in counseling*, pp. 83-85. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Falconer, K. B., e Lignugaris-Kraft, B. (2002). A Qualitative Analysis of the Benefits and Limitations of Using Two-Way Conferencing Technology to Supervise Preservice Teachers in Remote Locations. *Teacher Education and Special Education*, 25 (4), pp. 368-384.
- Fortin, T. e Pharand, J. (2005). La communication à l'avant-scène. In N. Rousseau (Ed.). *Se former pour mieux superviser*, pp. 13-18. Montréal: Guérin.



- Gauthier, C. e Mellouki, M. (2003). Attirer, former e retenir des enseignants de qualité au Québec: rapport du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération e de développement économiques (OCDE). Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gbongué, X. (2000). *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires, techniques e professionnelles de Côte d'Ivoire: une expérience de modélisation*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Chicoutimi.
- Gervais, C. e P. Desrosiers. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions e repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision* (Special for the supervision of Teachers). NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir e du Sport.
- Gruenhagen, K., McCracken, T. e True, J. (1999). Using Distance Education Technologies for the Supervision of Student Teachers in Remote Rural Schools. *Rural Special Education Quarterly*, 18 (3-4), pp. 58-65.
- Hohl, J. (1991). Le feedback dans les stages: une évaluation de plus par le superviseur ou un moyen d'apprentissage pour l'étudiant? In A. D'anglejan-Châtillon (Ed.). *Échos du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, Tome II*, pp. 207-216. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. Bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche e Formation*, 49, pp. 73-90.
- Karsenti, T., Lepage, M. e Gervais, C. (2002). Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC: forum électronique ou groupe de discussion? *Formation e profession*, 8(2), pp. 7-12.
- Lacourse, F. e Nault, G. (2009). Forum de discussion asynchrone e harmonisation des interventions des formateurs de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education*, 44(2), pp. 229-244.
- Lebel, C. (2005). La médiation théorie-pratique. In N. Rousseau (Ed.). *Se former pour mieux superviser*, pp. 73-86. Montréal: Guérin.
- Louis, R., Jutras, F. e Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21 (4), pp. 414-432.
- Mallen, M. J., Vogel, D. L. e Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling: ethics, training, technology, and competency. *The counseling psychologist*, 33 (6), pp. 776-818.
- Ménard, L. (2005). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. In N. Rousseau (Ed.). *Se former pour mieux superviser*, pp. 87-101. Montréal: Guérin.
- O'Brien, H. V., Marks, M. B. e Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4, pp. 184-191.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- Rousseau, N., Dufresne, M. e L. St-Pierre. (2002). La supervision des stages en enseignement: histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants universitaires e scolaires. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vincent, S. e Desgagné, S. (1998). Le stage d'initiation à l'enseignement: une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux e de rapprocher didacticiens e enseignants. In C. Gervais, C. Garant, F. Gervais e C. Hopper (Ed.). *Formation des maîtres, entre cours e stages... un partenariat INTRA-universitaire*, pp. 33-58. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Wilczenski, F. L., e Coomey, S. M. (2006). Cyber-Communication: Finding Its Place in School Counseling Practice, Education, and Professional Development. *Professional School Counseling*, 9 (4), pp. 327-331.

