

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DA OFERTA FORMATIVA EM ARTES NO  
ENSINO SUPERIOR: SUBSISTEMA UNIVERSITÁRIO E POLITÉCNICO

*Pedagogical supervision of the training offer in arts in higher education: university  
and polytechnic subsystem*

**Levi Leonido**

Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – Universidade Católica Portuguesa. UTAD.  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa Maria Gabriel Morgado**

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos Universidade Católica Portuguesa- Braga- Portugal.  
[levielsa@utad.pt](mailto:levielsa@utad.pt)

**João Bartolomeu Rodrigues**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
[jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt)

**Rebeca Sales Viana**

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil  
[rebecasalesviana@gmail.com](mailto:rebecasalesviana@gmail.com)

**Sefisa Quixadá Bezerra**

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Brasil  
[sefisaquixada@gmail.com](mailto:sefisaquixada@gmail.com)

## **R**esumo

O universo da supervisão pedagógica no ensino artístico, por maioria de razão, cruza saberes, competências e algumas normas regulamentares e legais com a supervisão pedagógica da oferta formativa em outras áreas, quer no subsistema universitário, quer no subsistema politécnico mas, compreende uma série de especificidades que, por uma lado, delimitam mas, por outro, promovem e perfazem um conjunto de apports específicos que resultam de uma notória diversidade dos participantes e interlocutores (PSIES<sup>37</sup>, PCIAS<sup>38</sup>; AE<sup>39</sup>), dos locais, das condições e da formação dos profissionais que acolhem estagiários nesta tipologia organizativa formal. Nesta comunicação iremos apresentar as diferenças mais substantivas e significativas entre estágios de inserção profissional e propostas formais para o que consideramos ser o futuro desta área neste contexto e nas condições técnicas e logísticas, assim como formativas e normativas a estas associadas.

**Palavras-chave:** *supervisão; ensino artístico; formação em contexto laboral; inserção profissional.*

<sup>37</sup> Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior

<sup>38</sup> Professores Cooperantes e Orientadores das Instituições de Acolhimento.

<sup>39</sup> Alunos Estagiários.

## I. INTRODUÇÃO

Aristóteles na sua obra *A Política*, defende que a felicidade do Estado e dos cidadãos depende, em grande parte, do tipo de educação que é superior às leis e fecha o círculo da ciência do humano, sendo caminho para a vida pública, para o exercício da ética, pelo que “onde quer que se descuide da educação, o Estado sofre um golpe nocivo” (ARISTÓTELES, 1965). Delors e seus colaboradores (1996), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirmam que

“Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (DELORS *et al.*, 1996, p. 78).

A educação deverá ter “em qualquer tempo e em qualquer lugar, como objetivo maior a formação de um novo cidadão que emerge do anterior no interior da espiral do desenvolvimento e do progresso humano. Educar é construir o humano a partir do seu próprio fundo que se afunda e enraíza na história, na cultura da Humanidade” (ALMEIDA & TAVARES, 1998, p. 23). Analisando a Carta Magna (1998), apercebemo-nos que esta desafia os intervenientes neste processo a redefinirem os princípios de formação para a vida, ou seja:

Educar e formar para a cidadania; Educar e formar para a liberdade e a autonomia; Educar e Formar para os valores e a solidariedade; Educar e formar para a era tecnológica e cultural; Educar e formar para preservação do ambiente e a cultura da terra; Educar a formar para criatividade e a inovação; Educar e formar para o desenvolvimento harmonioso (CARTA MAGNA, 1998, p. 21).

Expõe ainda a existência de uma clara e evidente relação com o mercado de trabalho, sobretudo no que diz respeito à formação profissional associada a um novo ou renovado desafio, uma nova conceção de empresa, dominada pelo fenómeno da globalização das atividades económicas, tecnológicas e sociais, pela aposta na qualidade e todos os desafios consequentes como a competitividade e a interdependência. Esta ideia tem como significado que em matéria de formação profissional, deixou de haver referências fixas, pois o desafio passou a ser o de preparar o indivíduo para uma elevada capacidade de adaptação a novas situações profissionais que vão surgindo no percurso de

vida de cada um. Logo, neste sentido, a formação deve ocorrer paralelamente à carreira profissional e, desta feita, ao longo da vida, adequando-se à realidade e às transformações sociais, políticas e económicas vividas a cada ciclo e a cada momento. Pois para se pertencer efetivamente a uma sociedade e “participar da construção coletiva”, mais propriamente, ser cidadão, Dias Sobrinho (2015, p. 591) num dos seus trabalhos lembra-nos de que “precisa-se de ter conhecimentos, valores e atitudes constitutivas do espaço público e da coesão social. Daí a importância de não se fazer da universidade uma mera instância de prestação de serviços e, sim, de formação de cidadãos-atores aptos a influir construtivamente numa sociedade que corresponda a seus projetos e sonhos de vida”.

## II - INSERÇÃO PROFISSIONAL: ESTÁGIO

O estágio surge, como a grande momento de “ensaiar” os saberes adquiridos ao longo da formação inicial (MORGADO, 2014). Surge, como uma oportunidade, para estabelecer a ligação necessária entre conhecimentos teóricos e as situações práticas (MORGADO, 2014), que envolvem “o empenho mútuo dos participantes” quer sejam Professores Supervisores das Instituições de Ensino Superior (PSIES), Professores Cooperantes e Orientadores das Instituições de Acolhimento (PCIA), quer Alunos Estagiários (AE) numa “relação entre pessoas que saibam ouvir, partilha ideias e trabalhar juntas” (BENITES, CYRINO, & SOUZA NETO, 2013, p. 134). Canário (2000, p. 12) diz-nos que “a componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa”.

Por sua vez Tardif (2000, p. 12) salienta relativamente à prática profissional que esta “nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. Ou seja, processo de inserção profissional no entender de Rocha-de-Oliveira (2012, p. 131) é “o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho de que começa a fazer parte, ou seja, é um processo de transmissão das «normas de orientação» muitas vezes ainda durante o período de formação, sendo as instituições de ensino importantes atores”.

“As instituições do ensino superior, que nos planos curriculares da sua oferta formativa, contemplam os estágios curriculares têm como objetivo maior, promover o contacto direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho aos alunos estagiários. Esta fase é crucial na preparação dos alunos estagiários para a entrada (inserção) no mundo profissional” (MORGADO, 2014, p. 283).

Os alunos após um período<sup>40</sup> inicial de “exposição” a uma formação essencialmente teórica, onde contactam “com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares (...), e com as disciplinas que analisam e interpretam os seus futuros contextos profissionais” o estágio emerge como a possibilidade de “unificar as várias disciplinas que constituem a componente académica dos cursos, através da sua articulação com situações reais” (RALHA *et al.*, 1996, pp. 171-172).

### III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, o estágio pode ser entendido como uma atividade privilegiada de exploração vocacional na medida em que possibilita o contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho. Adicionalmente, o estágio também poderá atuar como uma fonte de autoeficácia, uma vez que viabiliza experiências de aprendizagem directa, mas também a aprendizagem por observação. Com efeito, o estágio possibilita que o sujeito vivencie experiências directas de mestria e sucesso em actividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais (VIEIRA *et al.*, 2011, p. 31).

Atualmente torna-se cada vez mais frequente, ao longo dos tempos, a movimentação entre espaços de índole formativa/laboral que, também com cada vez mais frequência acaba por ser uma realidade efetivamente coexistente (MORGADO, 2014). No domínio das artes, deparamo-nos com um problema de base que é a falta de quadros especializados para assumirem a orientação como PCIA. Em suma, não há grupo de recrutamento específico para o Ensino de Teatro. Apenas esteve em funcionamento,

---

<sup>40</sup> Nos cursos de Bolonha, estas formações passaram a ser ministradas em 3 anos e o(s) estágio(s) são assegurados nos 2º ciclos de Ensino (Mestrados no domínio da Habilitação para a Docência), os quais asseguram aos futuros professores o acesso à profissão. Antes do processo de Bolonha estes cursos eram licenciaturas e tinham a duração de 4 anos e, com Bolonha as licenciaturas as passam a ter a duração de 3 anos, tal qual quando eram (antes de serem considerados licenciaturas) Bacharelados, também eles com 3 anos de duração. A legislação mais recente sobre a matéria é o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio que aprova o RJHPD na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

durante 4 anos, com ao anterior RJHPD, em que estava previsto o mestrado profissionalizante para área de docência de Ensino de Teatro. Ou seja, findo este regime e alterada esta situação, volta a anular esta possibilidade e a redesenhar o anteriormente previsto. Ou seja, os professores que assumem os estagiários (PCIA), quer no 1.º ciclo, quer no 2.º ciclo, não têm formação pedagógica de base nem especialização mas, como são responsáveis na sua instituição, ou por formações específicas, ou por grupos específicos de trabalho nesta área e, assim sendo, assumem-nos nesta mesma condição. Podemos, por fim, considerar que todo o processo de supervisão fica assoberbado de funções pois não beneficia de um acompanhamento especializado por parte dos PCIA, como também, este tem que assumir mais funções e acompanhamento específico em termos pedagógicos-didáticos, nestas áreas, por forma a colmatar lacunas naturais de ambos as partes (AE e PCIA). Facto que, não só resulta num processo equívoco e pouco sólido, como também, dá a entender aos envolvidos e interlocutores que tudo o que se faz ou produz carece sempre de validação pedagógico-didática e científica de alguém que acaba, desta feita, por interceder mais do que seria razoável em todo o processo supervisiivo. Esta é a situação atual na supervisão dos cursos de artes, nomeadamente no caso dos cursos de 1.º Ciclo em Teatro e pelo 2.º Ciclo em Ensino de Teatro (atual RJHPD).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S., & TAVARES, J. (1998). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.
- ARISTÓTELES (1965). *A Política*. (Manuel Frazão, Trad.). Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- BENITES, L. C., CYRINO, M., & SOUZA NETO, S. (2013). Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. *Olh@res*, 1 (1), 116-140.
- CANÁRIO, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. *Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998). *Carta Magna - Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa.

DELORS, J.; AL-MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M. P., SAVANÉ, M. A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. W. S., & NANZHAO, Z. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Porto: Edições Asa.

DIAS SOBRINHO, J. (2015). Universidade faturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, 20(3), 581-601. doi:10.590/S1414-40772015000300002

MORGADO, E. M. G. (2014). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

RALHA, E., DIAS, G., PACHECO, J. A., LIMA, L., SANTOS, M. P., SILVA, M. C., VALENÇA, R., & CASTRO, R. V. (1996). O 5.º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 165-175.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. (2012). Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6 (1), 124-135.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

VIEIRA, D. A., CAIRES, S., & COIMBRA, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.