

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

Marcos teóricos, evolução e desafios<sup>1</sup>

Ph.D. Bartolomeu L. Varela  
Praia, Universidade de Cabo Verde, Outubro de 2016  
bartolomeuv@gmail.com

### **Súmula introdutória**

Abordar a problemática da formação dos professores é refletir sobre uma das questões centrais das políticas educativas, pois do pensamento e da ação do professor, da sua formação e capacidade de desenvolver práticas educativas consequentes, depende grandemente o sucesso dos planos, projetos, normas e decisões que corporizam tais políticas.

Neste texto, refletimos sobre as especificidades da profissão docente, os paradigmas e modelos de formação dos professores, a relevância e os cenários da supervisão pedagógica nos contextos da formação inicial e em exercício dos professores, trazendo à colação contribuições de vários autores que se têm ocupado desta problemática, bem como experiências da realidade cabo-verdiana.

**Palavras-chave:** Professor, Profissão, Educação, Formação, Supervisão Pedagógica

### **1. A profissão docente: sua relevância e centralidade nas políticas educativas**

#### 1.1. Conceito ou requisitos da profissão docente

Numerosos indivíduos exercem funções letivas em diversos níveis de educação e ensino sem que possam considerar-se profissionais da docência ou detentores, com propriedade, da profissão de professor.

---

<sup>1</sup> Texto baseado numa Conferência com Professores do Instituto Universitário da Educação por ocasião do Dia do Professor Cabo-verdiano, 23 de Abril de 2015.

Na verdade, e tal como temos salientado (Varela, 2008)<sup>2</sup>, na linha do entendimento de outros autores, as profissões em geral definem-se em função de um conjunto de requisitos cumulativos, a saber:

a) Um saber especializado, aliado a teorias e práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;

b) Uma orientação ou perspetiva de serviço, posto que o profissional afirma-se perante os outros porque exerce a sua atividade por motivos que não se esgotam nos seus interesses particulares;

c) Um código deontológico, que se expressa no facto de que o exercício de qualquer profissão tende a ser orientado por um conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que são específicos dessa profissão, para além dos deveres gerais que são mais ou menos comuns a diversas classes profissionais;

d) Uma dimensão associativa ou corporativa, pois que uma profissão tende a desenvolver-se no sentido de engendrar, com maior ou menor grau de formalização, “espírito de corpo” ou mesmo uma associação profissional, cujo objetivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

No que se refere especificamente à profissão de professor, os seguintes requisitos específicos devem ser salientados:

a) As qualificações científicas ou académicas, ou seja, o domínio das ciências ou saberes disciplinares, multi e transdisciplinares que têm a ver com o que os alunos devem aprender no processo educativo;

b) As qualificações especificamente profissionais, que compreendem o domínio das teorias e práticas de desenvolvimento curricular e, nomeadamente, a pedagogia, a didática, as metodologias e tecnologias educativas, que se apresentam como imprescindíveis para o exercício da atividade profissional.

---

<sup>2</sup> Cf. Varela, Bartolomeu (2008). *Fundamentos, normas e práticas da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde*, Praia: Cabo Verde. In <http://professorvarela.blogspot.com/2008/12/fundamentos-normas-e-praxes-da-avaliacao.html>

Apenas as últimas qualificações são teoricamente exclusivas do docente, enquanto educador e formador. Assim, por exemplo, não são as qualificações científicas que diferenciam um engenheiro químico de um professor de física, mas, essencialmente, as qualificações pedagógico-didáticas para a realização do currículo escolar.

## 1.2.Relevância da formação de professores

Amiúde entendida como panaceia para todos os problemas que afetam a educação, a formação de professores tende a ser encarada, segundo Ferry (1987) como um verdadeiro mito do século XX, a par do computador (a que se seguem mais tarde as TICE) e da conquista do espaço, com distintas perspetivas. Assim, Fabre (1994) fala de uma formação didática (centrada nos conteúdos e métodos), profissional (centrada na articulação entre conteúdos e adaptação socioprofissional) ou psicossociológica (centrada na articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional. Ferry (1987) salienta a especificidade da formação de professores, referindo três traços distintivos, a saber:

Trata-se de uma formação dupla, com uma componente académica e científica ou das ciências da especialidade e componente pedagógico-profissional ou das ciências da educação, com maior ou menos ênfase numa ou noutra das componentes; trata-se de uma formação de formadores...

Várias têm sido as definições de formação de professores. Pacheco (1999, p.11) concebe a formação de professores como um processo sistemático e organizado mediante o qual “os professores – em formação inicial ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente”.

A partir desta definição, pode-se derivar o entendimento dos saberes do professor (científico, filosófico, profissional, experimental...), matéria de que se ocupam diversos autores e que retomaremos neste texto de forma breve.

### 1.3. A Formação de professores e as políticas educativas

A formação do professor constitui uma das questões de maior centralidade nas políticas educativas, entendidas na sua dupla perspetiva, que temos vindo a salientar (Varela, 2014, 2013), ou seja: um conjunto de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social (*dimensão instituída ou prescritiva*); atuação concreta das estruturas e dos agentes implicados na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas (*dimensão operacional ou instituinte*).

Assim, se as opções fundamentais da política educativa (de que derivam as políticas, reformas, mudanças, inovações curriculares), assim como os planos de estudos, os programas e manuais, que configuram o currículo oficial, são, em Cabo Verde, definidos centralmente em sede das macropolíticas (*dimensão instituída*), existem, a nível local, de escola, turma e da ação do professor, espaços para a contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento do currículo oficial, configurando as micropolíticas educativas (*dimensão instituinte*).

Tendo em conta a relevância do professor nos projetos e processos de educação e formação, as políticas de formação de professores são ou devem ser uma decorrência das políticas educativas, ainda que se deva encarar umas e outras numa relação de condicionamento recíproco.

Na verdade, se as opções fundamentais das políticas educativas e curriculares são decididas, a nível macro, pelos estados nacionais, com maior ou menor grau de vinculação e subordinação aos padrões e *standards* definidos pelas megaestruturas educativas, ou seja nos contextos internacionais, importa relevar que tanto nos contextos intermédios ou das meso-políticas (em que intervêm as estruturas regionais ou municipais da educação em Cabo Verde), como nos contextos das micropolíticas (em que atuam as escolas, os professores e demais agentes educativos), existem espaços de desenvolvimento, contextualização, adaptação, inovação e enriquecimento das decisões e prescrições oficiais, mediante a instauração de lógicas de ação educativa que tenham em devida consideração os problemas, as potencialidades, as aspirações, identidades e especificidades locais.

As políticas educativas e curriculares definidas para os sistemas educativos não têm, pois, um carácter determinístico (Varela, 2011), sendo, pelo contrário, de importância decisiva as deliberações e práticas que ocorrem nos níveis meso e micro da gestão do sistema educativo, nomeadamente a nível da ação quotidiana dos professores, que são, ao cabo e ao resto, garantes da realização do currículo.

#### 1.4. A Formação de professores e o desafio da Qualidade da Educação

Numa conversa recente com docentes e estudantes de Ciências da Educação, fomos interpelados sobre a qualidade da educação nos seguintes termos: “Conhecendo os resultados da política da Educação para todos em Cabo Verde em que se universalizou o acesso à Educação, gostaria de saber, no seu entender, que desafios à qualidade coloca agora e poderá colocar no futuro?”

Não vamos reproduzir aqui a opinião emitida em resposta, mas permitimo-nos salientar, neste texto, que a qualidade da educação é uma variável *multidimensional* e *multifatorial*, logo complexa, em que o perfil e o papel dos agentes educativos (em especial, os professores, os alunos, as famílias, etc.), tem grande centralidade, quer no *processo* de sua construção, quer nos *resultados* desse processo, que são os que tendem a ser mais visíveis e mais valorados.

A qualidade da educação (vista enquanto processo ou meio de realização da educação e enquanto perfil, produto ou resultado da educação) é uma *variável multidimensional*, pois não pode ser encarada válida e seriamente senão sob diversos prismas, dimensões ou perspetivas. Em relação às *dimensões* constitutivas da qualidade, importa considerar os aspetos que mais relevam na consideração do que vem ser o ensino de qualidade, designadamente: Classificações nos testes e exames; Taxas de aprovação; Competências comunicativas (domínio de línguas); Competências e relacionais (aprender a viver juntos, aprendizagem por pares e em rede colaborativa); Assunção de valores (aprender a ser); Ligação teoria-prática (aprender a agir); Capacidade de aprender a aprender (aprendizagem por pesquisa); Capacidade de aprender a empreender (empreendedorismo); Competências profissionais (capacidade de acrescentar valor ao mercado de trabalho), etc.

A qualidade da educação é, outrossim, uma *variável multifatorial*, ou seja, vários são os fatores ou condicionalismos, causas e concausas que concorrem para se alcançar a qualidade da educação e do ensino, qualquer que seja a perspetiva tomada em consideração.

De entre os *fatores* que contribuem para a qualidade, destacam-se: a natureza, o conteúdo e a adequação das políticas educativas e curriculares; o perfil do professor (científico, pedagógico, ético e deontológico, etc.) e os modos de o promover ou assegurar nos contextos da formação inicial e ao longo da vida; a motivação e o envolvimento do professor; as condições de realização e desenvolvimento na profissão; o perfil de entrada do aluno e a diversidade de características e necessidades de aprendizagem dos educandos; a disponibilidade e a adequação dos meios e recursos pedagógicos ou de aprendizagem; a motivação e a participação do aluno; a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem; os dispositivos de avaliação (sua adequação, efetividade, justeza e suscetibilidade de induzir melhorias na aprendizagem)...

Há que agir, a diversos níveis, e de forma adequada e conseqüente, em relação às diversas dimensões constitutivas do conceito de qualidade e, em particular, sobre os fatores que condicionam os processos e os resultados da construção da qualidade da educação, entendida aqui como a suscetibilidade de a educação satisfazer as perspetivas e expectativas multivariadas dos educandos e da sociedade.

É nesta linha de entendimento que se posicionam autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), os quais consideram que “a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade podem também fazer avançar o controlo social sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Darling-Hammond (1991) citado por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), as dimensões e os fatores constitutivos da qualidade devem expressar relações de:

- a) Validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares;
- b) Credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar;
- c) Incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção;
- d) Comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo”

Pelo efeito multiplicador que é suposto proporcionar em toda a ação educativa, condicionando ou sublimando os demais fatores ou dimensões constitutivos do processo de construção da qualidade da educação, a formação do professor deve ser assumida pelos poderes públicas e pelos próprios, pelas instituições educativas e pelos próprios docentes como a pedra angular de um sistema educativo comprometido com o sucesso da causa da educação.

## **2 Paradigmas e modelos de Formação dos Professores**

### 2.1. Paradigmas da Formação de Professores

Na esteira de um conhecido texto de Kenneth M. Zeichner (1983), citado por Carlos Fontes (s/d), em que se aborda os paradigmas de formação de professores (paradigma tradicional/artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação), qualquer programa de formação de professores tem subjacente uma dada postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também por instituições de formação.

O Paradigma *Tradicional-Artesanal de formação* encara o ensino como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é, assim vista como um processo de aprendizagem construído mediante tentativas e erros, processo esse, todavia, pode ser facilitado com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes.

Está-se aqui perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Os futuros mestres são vistos como meros recetores passivos, não possuindo um papel determinante na determinação dos conteúdos e na orientação dos programas de formação. Esta formação acaba também por sancionar ou reproduzir o contexto social e educativo vigente.

O *Paradigma Comportamentalista ou Conducionista* fundamenta-se na epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, valorizando a dimensão tecnicista do ensino.

Assim, a formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o sucesso do professor é apreciado em função do domínio destas técnicas.

Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como ciência aplicada. A esta luz, o professor é visto como um simples executor de leis e princípios do “ensino eficaz”, concebidos e experimentados por especialistas.

Numa perspetiva ideológica, esta formação, ao centrar-se nas técnicas de ensino, naturaliza estas últimas, assumindo uma postura de aparente neutralidade, o que acaba, no entanto, por sancionar o contexto político-social em que se insere a práxis educacional.

O *Paradigma Personalista* de formação de professores fundamenta-se na epistemologia fenomenológica, na psicologia preceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são concebidos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do “eu” de cada professor. As respostas para cada caso são naturalmente recolhidas junto dos professores mais competentes e “maduros”, julgadas naturalmente mais “eficazes”.

Neste paradigma, e ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos *a priori*, embora esteja implícita a preocupação de reorganizar as perceções e as convicções dos futuros docentes tendo em vista a sua conformidade com um dado modelo de maturidade psicológica, tomado como referencial de formação. Este paradigma parece igualmente ignorar o contexto político-social no processo formativo.

O *Paradigma de professor reflexivo* ou orientado para a indagação baseia-se no pressuposto de que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação em que tenha de intervir o professor.

Cada professor (cada contexto educativo em que este atua) é único e irrepetível. A formação de professores, em vez de fornecer receitas, deve preparar os docentes para desenvolverem capacidades de análise dos efeitos do que fazem junto dos alunos, das escolas e da sociedade.

O pressuposto desta teoria é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e dos fatores que as constroem, maior é a probabilidade de esse professor poder controlar e modificar quer as suas



práticas, quer os constrangimentos. Neste modelo, a tarefa fundamental na formação de professores consiste em desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo em que eles atuam.

Apesar da identificação dos quatro principais paradigmas de formação de professores, é, no entanto, ponto assente que nenhum desses paradigmas surge e permanece de forma isolada, havendo, pelo contrário, a tendência para se apresentarem de forma híbrida, incorporando um paradigma contributos de outros paradigmas.

## 2.2. Modelos de Organização da Formação de Professores

Continuando a seguir a sistematização apresentada por Carlos Fontes e tendo em conta a experiência cabo-verdiana, apresentam-se, em seguida, alguns dos principais modelos de organização da formação de professores.

Assim, o *Modelo de Formação Integrada* compreende componentes científicas e pedagógicas e apresenta, no seu seio, diversas modalidades. Em Portugal, predominou na formação de professores do ensino secundário, entre 1901 e 1930. Voltou a ser implantado nas Faculdades de Ciências em 1971, desenvolvendo-se depois nas novas Universidades depois do 25 de Abril de 1974. Em Cabo Verde, vigorou nas diversas escolas de formação de professores.

No modelo de *Formação Sequencial*, variante da formação integrada, a formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja ministrada na sua sequência. Surgiu nas Faculdades de Letras das Universidades a partir de 1987.

No modelo de *Formação Dual*, a componente de formação científica e a de formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo cada uma ocorrer em momentos mais ou menos desfasados. Este modelo predominou na formação dos professores do ensino secundário em Portugal, depois de 1930. Em Cabo Verde, a formação dual tem expressão nos cursos de complemento de licenciatura destinados a licenciados sem componente pedagógica.

No modelo de *Formação em Exercício*, que se destina a professores no ativo ou em exercício de funções, a formação pedagógica é feita nas próprias escolas,

possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática. Pode também incluir componentes de atualização científica. Em Portugal, este modelo foi institucionalizado na formação dos professores no ensino preparatório e secundário em 1979. Em Cabo Verde, teve grande expressão nos anos noventa e destinava-se, sobretudo, à qualificação de docentes do ensino básico e da alfabetização e educação de adultos, registando-se, entretanto, algumas iniciativas pontuais de formação de docentes do ensino secundário.

A *Formação em Serviço*, variante da formação em exercício, é, neste caso, realizada numa instituição de ensino superior. Em Portugal, este modelo substituiu o anterior em 1988. Em Cabo Verde, esta variante pode ser encontrada, nomeadamente, nos cursos de complemento de licenciatura, realizados, sobretudo, no âmbito do antigo Instituto Superior de Educação, visando conferir o grau de licenciatura em ensino aos docentes possuidores de bacharelato no ramo do ensino.

### **3. A Supervisão Pedagógica no contexto da Formação inicial e contínua dos professores**

#### **3.1. Conceito e enquadramento da Supervisão Pedagógica**

A Supervisão Pedagógica pode ser encarada em dois sentidos: como disciplina de estudo das Ciências de Educação e como atividade de controlo/seguimento e promoção da qualidade educativa, através o acompanhamento e apoio à formação e às práticas docentes (Varela, 2011).

Na primeira aceção, “a Supervisão Pedagógica constitui um corpo de conhecimentos e instrumentos que propiciam a análise, a coordenação e a orientação das atividades pedagógicas, permitindo, do mesmo passo identificar, classificar e satisfaz necessidades de formação, em sentido lato. Nesta perspetiva, o objeto de estudo da Supervisão Pedagógica é o processo educativo e formativo, considerado holisticamente e estruturado em torno de cinco tipos de agentes ou protagonistas: o professor, o aluno, a escola como organização, o contexto e o quadro normativo” (Varela, 2011, p. 132).

Enquanto atividade de seguimento e promoção da qualidade de desempenho docente, a Supervisão Pedagógica constitui um trabalho de acompanhamento, análise,

orientação, coordenação e apoio ao desenvolvimento dos professores, em particular, dos processos de ensino-aprendizagem e de educação-formação dos alunos, orientado para a promoção ativa da qualidade educativa. Nesta aceção, “a Supervisão Pedagógica aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interativas nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação-reflexão-validação-planificação-ação-reflexão” (Varela, *Ibid.*, p. 132).

A supervisão pedagógica ocorre, essencialmente, em dois principais contextos ou momentos da formação do professor: o da formação inicial do professor e o da formação em exercício.

Entende-se por *formação inicial de professores* o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

A formação inicial de professores, por seu turno, apresenta dois contextos em que é possível realizar-se a supervisão pedagógica:

a) O *contexto de formação que antecede o estágio* de fim de curso, em que costuma verificar-se a aproximação dos formandos (enquanto futuros professores) com o contexto da aplicação, mediante a assistência a aulas e a própria iniciação dos formandos na prática da lecionação, à semelhança do que acontece no cenário de imitação artesanal, no cenário behaviorista ou no cenário clínico;

b) O *contexto do estágio pedagógico* (de final do curso), “fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens entre formador e o formando, de diálogos com a própria ação e de aceitação dos desafios que esta provoca” (Alarcão & Roldão, 2008. 19).

A *supervisão pedagógica de professores em exercício* insere-se no paradigma da “formação ao longo da vida” e assume especial relevância na perspetiva do desenvolvimento da profissionalidade docente e da melhoria incessante da qualidade da educação. Com efeito, é, em especial, nos contextos de vida e de aprendizagem

profissional (Sarmiento, 2009) que o docente desenvolve continuamente as habilidades e os saberes inerentes ao exercício da sua nobre missão.

Se, no âmbito da formação inicial de professores, a supervisão pedagógica fica a cargo de um ou mais profissionais (supervisor, orientador/tutor) ligados à instituição de formação, *no contexto do exercício da profissão docente*, a supervisão pedagógica é uma atividade confiada, em regra, a profissionais dos ministérios de educação e suas estruturas desconcentradas. No caso de Cabo Verde, podemos destacar as seguintes entidades investidas de funções de supervisão pedagógica, ainda que a par de outras atribuições no sistema educativo:

- Inspetores da educação;
- Professores, Técnicos ou especialistas de ciências da educação afetos a outros serviços centrais responsáveis pelo seguimento e apoio técnico-pedagógico aos professores;
- Coordenadores pedagógicos concelhios a nível da educação pré-escolar e do ensino básico;
- Subdiretores Pedagógicos e coordenadores das disciplinas e diretores de turmas das escolas secundárias;
- Gestores e membros dos Núcleos Pedagógicos de escolas básicas;

### 3.2. Cenários e paradigmas de supervisão pedagógica na formação de professores

Em função dos contextos e das perspetivas dos autores, vários são os paradigmas de supervisão no processo de formação de professores. Alarcão e Tavares (2010) apresentam nove modelos de práticas de supervisão, que adiante resumiremos: cenário ou modelo de imitação artesanal; cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; cenário behaviorista; cenário clínico; cenário psicopedagógico; cenário personalista ou desenvolvimentista; cenário reflexivo; cenário ecológico; cenário dialógico.

#### 3.2.1. Modelo de imitação artesanal

Neste cenário, propugna-se a formação do professor através da imitação de um determinado modelo de professor, que deve ser praticado ao longo do tempo e que, por ser tido por adequado, deve ser seguido pelas gerações de futuros professores.

Quem é imitado é o Supervisor, considerado como o mestre exemplar, o professor ideal, exímio e experiente na sua arte e que, por isso, tem a autoridade ou legitimidade para transmitir a sua arte e servir de modelo a ser seguido e confirmar a atuação dos demais professores sob sua supervisão.

O modelo caracteriza-se pelo estaticismo, posto que, ao prevalecer a ideia da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber de que o mesmo é portador, só resta ao professor (supervisionado) a perspectiva de aprender a fazer por imitação (Alarcão & Tavares, 2010; Zeichner, 1993), ou seja, a reprodução fidedigna do supervisor.

Este paradigma é ainda criticado por não promover a iniciativa inovadora do professor e, ao invés disso, privilegiar a reprodução homogénea e acrítica (a imitação) como critério de eficácia docente, caracterizando-se, assim, pela dificuldade de definir e promover a emergência do bom professor fora do que, supostamente, constitui o modelo ou o ideal de professor a ser seguido (Sá-Chaves, 2002).

### 3.2.2. Modelo de aprendizagem pela descoberta guiada

O modelo de aprendizagem pela descoberta guiada emerge a partir do questionamento do cenário de imitação artesanal, em face da constatação da impossibilidade de se definir o bom professor a partir de um modelo aprioristicamente concebido.

Baseia-se numa estratégia de formação segundo a qual o futuro professor não só deve ser conhecedor dos princípios e referenciais teóricos de ação pedagógica mas ter a capacidade de observar e analisar diferentes situações de ensino-aprendizagem, mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito (Alarcão & Tavares, 2010). Este modelo representa, assim, uma nova perspectiva de supervisão pedagógica, com implicações ao nível dos modelos e práxis de orientação da prática docente.

À luz deste modelo, o professor supervisionado desempenha um papel mais ativo, valorizando-se as “suas próprias capacidades de observar, intuir e refletir por oposição à atitude passiva, não reflexiva e reprodutiva em relação ao mestre, do cenário anterior” e fazendo “emergir a ideia de aprendizagem como um processo centrado no

sujeito que aprende e que constrói o seu próprio conhecimento” (Sá-Chaves, 2002 p. 174).

Tal como assinala Paiva (2006), este cenário de supervisão representa uma importante evolução na estratégia de formação docente, posto que reconhece ao futuro professor a possibilidade de aprender e de se desenvolver de forma progressiva e com segurança, numa perspetiva em que os saberes docentes bem como os saberes docentes (Horden, 2014), também podem ser construídos pela análise, exploração e compreensão das práxis educacionais, bem como pela descoberta de formas mais efetivas de organizar e realizar as atividades docentes.

Neste cenário, propugna-se que a teoria seja precedida da prática (método indutivo), perspetiva que, no entanto, não está isenta de apreciações críticas, pois, como referem Alarcão e Tavares (2010), um dos problemas inerentes a este cenário reside na dificuldade de ligação da teoria à prática. Este empirismo fora, de resto, criticado, nos anos 70, por Jonh Dewey, o qual advertia para os perigos de o formando começar a sua atividade no terreno de forma precoce, sem um prévio suporte teórico, aconselhando, em consequência, que a prática pedagógica fosse gradual e seguida da teoria (e não o contrário), de modo a que pudesse desenvolver suas capacidades de análise crítica, de autocrítica e de criatividade.

### 3.2.3. Cenário behaviorista (ou comportamentalista)

O modelo behaviorista emerge nas décadas de 60 e 70 do século passado, nos EUA (da Universidade de Stanford), através de investigações que visavam determinar as competências fundamentais para o exercício da função docente e definir um programa de treinamento dessas competências.

Na base do surgimento do cenário behaviorista estiveram as preocupações relacionadas com os problemas com que o futuro docente se vai defrontar e com os quais deve familiarizar-se já no contexto da formação, designadamente o conteúdo curricular a ensinar, o processo didático ou modo de ensinar, a maneira de gerir o programa, a relação pedagógica, etc.

Tendo por base a ideia de que os professores executam, individualmente, apenas determinadas tarefas e não todas as que, aprioristicamente, lhes são reservadas, o programa de estudos desenvolvido pelos investigadores americanos recebeu a

designação de *microensino*, nome por que é conhecida a técnica psicopedagógica utilizada pelo cenário behaviorista.

O *microensino* consistia, assim, na estratégia de identificar algumas das tarefas individuais executáveis por cada professor, analisá-las nas suas componentes, explicá-las aos futuros docentes e demonstrá-las de forma clara e empírica.

Assim, os futuros professores deveriam tentar pôr em prática essas tarefas numa *miniaula*, após a qual a sua atuação pedagógica é analisada, em função das competências que deviam treinar e dos comentários dos próprios alunos, do supervisor e colegas (Alarcão & Tavares, 2010). Numa *miniaula* subsequente, com alunos diferentes, repetindo as mesmas técnicas, o futuro professor procura então pôr em prática as inovações entretanto aprendidas.

Tal como sublinha Sá-Chaves (2002), neste cenário, procura-se estudar cientificamente a relação, hipoteticamente causal, entre o supervisionado, o supervisor e outros agentes, de modo a obter-se um conhecimento que permita controlar métodos e técnicas que se julgam mais eficazes na atuação docente.

Apesar dos aspectos positivos, o cenário behaviorista, tal como foi originariamente concebido e praticado não supera o modelo de imitação, posto que a atuação do professor que serve de modelo passou a ser substituída pela observação de um professor a ministrar uma *miniaula*.

Porém, a técnica psicopedagógica do *microensino* “sofreu fortes contestações pela exagerada simplificação de complexidade dos atos de ensino, nomeadamente pela impossibilidade de neutralizar variáveis que desmentiam a relação causal linear entre atos de ensino e atos de aprendizagem” (Sá-Chaves, 2002, p. 175).

#### 3.2.4. Cenário clínico

Tendo em conta as limitações do cenário anterior, surge o cenário clínico, que objetiva melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos, tendo como ponto de partida a prática pedagógica na sala de aula, denominada “clínica”, na qual incide a análise dos fenómenos ocorridos nas relações professor-alunos.

Para Sá-Chaves (1994), este cenário representa um salto qualitativo, uma vez que nele têm-se em consideração o professor-sujeito em formação, os contextos e os problemas

com que se defronta e, outrossim, valoriza a relação entre os sujeitos supervisor e supervisionado, sem impor *standards* ou modelos de ação.

### 3.2.5. Cenário psicopedagógico

Este cenário retoma os fundamentos do cenário de supervisão clínica, segundo o qual o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se na estratégia resolução de problemas reais da prática. Porém, Stones (1984), citado por Alarcão & Tavares (2010) amplia essa perspectiva, ao sustentar que a identificação e a resolução de problemas não se limitam às práticas pedagógicas, devendo visar igualmente o desenvolvimento das capacidades dos formandos, de modo a que se tornem mais autónomos, mais reflexivos e mais inovadores, a partir das suas próprias práxis e das dos seus pares.

Nesta perspectiva, Stones (1984) sustenta a ideia de que fazer supervisão é, na sua essência, uma forma de ensinar, pois o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar, tendo em conta dois contextos que se relacionam: (i) o da relação ensino-aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor; (ii) o da relação ensino-aprendizagem que se desenvolve entre o professor e os seus alunos.

Ao enfatizar a especificidade da competência profissional inerente ao ato de o cenário psicopedagógico “define uma especificidade do saber profissional dos professores como um saber-fazer que tem uma natureza própria, um tipo de conhecimento que não se conforma a uma dimensão técnica e mecanicista do agir profissional, mas sim, aos atributos de intencionalidade e de valor que, epistemologicamente, o sustentam e, pragmaticamente, o validam” (Sá-Chaves, 2002, p. 163).

No desenvolvimento deste cenário, suscita-se a questão de saber como se deve passar do conhecimento para a prática e para o desenvolvimento de competências. Propugna-se então a necessidade de intermediação entre a aquisição dos conhecimentos ou saberes sobre o ato pedagógico e a prática desse mesmo ato, visando o desenvolvimento de uma práxis que, superando o “saber-fazer” mecanicista, deve ser reflexiva. Para o efeito, “o professor deverá ser confrontado com observações de situações diferenciadas nas quais as *nuances* diferenciadoras estejam claramente



objetivadas de modo a poderem ser racionalmente compreendidas” (Sá-Chaves, 1994, p. 163).

Nesta perspetiva, ao supervisor incumbe ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, vistas estas como um estágio de desenvolvimento da formação em que o formando adquire e exercita a capacidade de mobilizar conhecimentos anteriores para resolver problemas em diversos contextos ou situações adequados aos objetivos da formação.

Desta sorte, o supervisor influencia o processo de ensino/aprendizagem em dois sentidos interligados: de forma direta, ao atuar sobre o supervisionado e, indiretamente, através da atuação do supervisionado na relação com os seus educandos.

### 3.2.6. Cenário personalista (pessoalista) ou desenvolvimentista:

Neste cenário de supervisão procura-se que os programas de formação promovam a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano e profissional, encarada como uma variável fortemente relacionada com o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. No cenário pessoalista, a ênfase é posta, deste modo, no “desenvolvimento da pessoa do professor”. Assim, e tal como enfatiza Sá-Chaves (1994), o professor perfila-se como um profissional dotado das competências de ensino julgadas necessárias, mas também como um ente que descobre a si próprio, que consegue assumir o autocontrolo, numa postura de equilíbrio e evolução, tendo em vista o seu desenvolvimento e realização nos planos profissional e pessoal.

Para promover as condições favoráveis ao desenvolvimento humano e pessoal do supervisionado, o supervisor que atua segundo o cenário personalista deve estar em condições de conceber estratégias de encorajamento, como fator de relevo no sucesso da supervisão e, em geral da formação do formador. Importa que essa estratégia propicie ao supervisionado “uma mudança no seu eu profundo (o self) do sujeito, dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos e contribuir para a mudança dos outros e da sua envolvente psicossocial de uma maneira mais consciente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano” (Sá-Chaves, 1994, p.168).

### 3.2.7.Cenário reflexivo

A defesa de uma abordagem reflexiva na formação de profissionais, assente na e sobre a ação, com o intuito da construção da prática profissional contextualizada, foi defendida por diversos autores, nomeadamente Alarcão e Tavares (2010, p.35), para quem esta abordagem “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa” (p.35).

Esta abordagem contraria frontalmente a formação transmitida segundo uma lógica da racionalidade técnica, de resto incompatível com as exigências da formação de professores, que ocorre em contextos e situações de grande complexidade e imprevisibilidade e, por isso, exigem competências de ação que integram uma mistura de ciência, técnica e arte, que se caracteriza por uma criatividade e uma sensibilidade de artista (Alarcão e Tavares, 2010).

Este cenário traduz-se numa perspetiva de supervisão que conjugue ação, experimentação e reflexão sobre a ação, o que exige ao formando a construção ativa do conhecimento.

Por seu turno, incumbe ao supervisor ajudar o supervisionado a compreender as situações, a saber agir e a sistematizar os seus modos de atuar em conformidade com tais situações, ou seja; importa que, do mesmo modo, o supervisor encoraje no supervisionado posturas de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (dimensão cognitiva, nos dois primeiros casos, e metacognitiva, no último).

Efetivamente, “pouco ou nada se aprende sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa. Nesta ótica, o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajar a exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas atividades e nas múltiplas interações que se geram” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 36).

### 3.2.8.Cenário ecológico

Proposto por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e retomado por Oliveira-Formosinho (1997), numa perspetiva de aprofundamento do modelo de supervisão reflexiva, o cenário ecológico de supervisão parte do pressuposto que uma aprendizagem

desenvolvimentista, humanista e socio-construtivista decorre num contexto que se encontra em permanente alteração, seja no plano interinstitucional, seja no da interação entre os indivíduos e o meio.

Neste cenário, a supervisão é encarada como um processo formativo que visa proporcionar a condições necessárias à gestão de experiências diversificadas, em contextos variados, facilitando “a ocorrência de transições ecológicas” que possibilitem aos estagiários “o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas”, esteios necessários ao “desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p.37).

Deste modo, a prática supervisora não se resume à orientação, ao ensino e à avaliação por parte do supervisor, que passa a assumir, igualmente, a missão de gestor do processo formativo

### 3.2.9.Cenário dialógico

Inspirando-se no pensamento antropológico, sociológico e sociolinguístico, Waite (1995), citado *por* Alarcão e Tavares (2010) posiciona-se a favor de uma supervisão dialógica contextualizada, que retoma as contribuições essenciais do cenário personalista (pessoalista) e desenvolvimentista, agregando a dimensão política e emancipatória da formação de professores. Neste cenário, que valoriza os princípios da *pedagogia freireana*, num contexto pós-moderno, é particularmente destacado o papel do diálogo crítico “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2010, p.40).

No cenário dialógico, põe-se em relevo a análise dos contextos do ação docente, privilegiando-se uma supervisão situacional centrada sobre as problemáticas da formação que estão dependentes do contexto.

Valorizando mais a perspectiva de desenvolvimento do coletivo dos professores do que a sua atuação individual, o cenário dialógico evidencia-se, em particular, pelo facto de os supervisores preocuparem-se em promover ambientes de formação que propiciem a abordagem dialógica, colegial e contextualizada dos problemas educacionais e da atuação dos supervisionados, contribuindo para a consciencialização e a emergência de uma identidade colegial e de uma comunidade profissional (que inclui

o supervisor e os supervisionados) empenhada em desenvolver processos e práticas inovadores e de transformação consequente dos contextos socioeducativos.

Neste cenário, em que a autoridade do supervisor advém, essencialmente, do seu saber científico e do campo profissional, bem como da sua capacidade de escutar e valorizar o potencial dos supervisionados, promove-se o respeito recíproco e contribui-se para a criação de contextos de supervisão baseadas em relações simétricas de colaboração, potenciadoras da emancipação individual e coletiva dos professores em formação (Alarcão & Tavares (2010).

À laia de síntese, os cenários apresentados, que seguem de perto Alarcão e Tavares (2010), constituem perspetivas teóricas que, em geral, não se apresentam de forma isolada ou pura nos contextos reais do ensino-aprendizagem. Outrossim, é fácil constatar-se que esses modelos não se excluem reciprocamente, mas antes se interpenetram em vários aspectos.

Tais cenários são olhares, histórica, social e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno, a saber: a supervisão enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação de professores, visando a melhoria da qualidade da educação

### **3.3. Modalidades, estilos ou características da supervisão**

Subjacentes aos cenários de supervisão referidos atrás, pudemos constatar que a supervisão pedagógica assume diversos contornos, características ou modalidades práticas.

Sem embargo, e deixando de lado, nesta apresentação, os modelos de supervisão inerentes aos diversos modelos ou paradigmas de escolas (o tradicional, o da escola nova, o da escola ativa, o conducionista, o construtivista e o pós-construtivista), abordado em outro trabalho (Varela, 2014), destacam-se ainda as seguintes modalidades ou estilos de supervisão (Varela, 2011, pp: 130-131):

a) Supervisão corretiva – Trata de localizar os defeitos e erros para os corrigir. Geralmente, trata dos “sintomas” em vez de investigar as causas dos problemas. Preocupa-se com os erros mais do que com os méritos. Tende a desaparecer na sua forma pura.

b) Supervisão preventiva – Trata de prevenir em vez de “curar” os defeitos ou males da instituição educativa. Procura orientar, formar, informar previamente para que não se verifiquem os erros e desvios. Procura evitar que os agentes educativos percam confiança em si mesmos.

c) Supervisão construtiva – Não menciona as falhas e erros enquanto não cria condições específicas para a sua solução. Procura desenvolver a capacidade técnica e a personalidade dos agentes educativos em vez de se contentar em remediar as faltas. Não se preocupa apenas em capacitar o agente educativo para a solução de um dado problema encontrado, mas trata de desenvolver a capacidade do agente para enfrentar, por si, outros problemas;

d) Supervisão criadora – Trata de motivar o agente educativo (v.g. o professor) para um trabalho inovador. Trata de estimular e contribuir para que cada professor ou educador seja um verdadeiro artista da educação, ou seja, um agente capaz de fazer uso da sua inspiração, sua sabedoria, aptidões e afetos em prol de uma ação educativa de elevado nível.

e) Supervisão científica – Não se limita à observação sistemática da atuação dos agentes educativos e dos sistemas educativos mas submete tais observações ao rigor da análise científico, através de métodos que põem de manifesto as “leis” educacionais, que são assim utilizadas ao serviço da ação educativa;

f) Supervisão democrática – Baseia-se na tradição progressista da educação (contrapondo-se à supervisão autocrática e autoritária), promove o assessoramento vocacional e educacional e procura “o máximo desenvolvimento do professor para atingir a maior eficiência profissional”.

Numa escola, as modalidades de supervisão referidas podem estar presentes em diversos domínios, de entre os quais releva a área pedagógica, em que a supervisão tem conhecido vasta aplicação., como vimos atrás.

#### **4. Os professores e a promoção da qualidade da educação em Cabo Verde**

Considerando que não existe uma relação de linearidade absoluta entre a dimensão instituída (ou prescritiva) das políticas educativas e das opções curriculares (bem como das mudanças, inovações e reformas, que derivam de tais políticas) e a

dimensão instituinte ou de realização das referidas políticas, facilmente se compreende a relevância, a centralidade e o papel decisivo das escolas, em especial, dos professores na garantia do sucesso das opções de política educativa e curricular *top-down*, ou seja, definidas unilateralmente, de cima para baixo.

Por mais bem-intencionadas que sejam as políticas e reformas educativas e curriculares, o seu sucesso passa, necessariamente, pela qualidade do professor e pelas condições em que ele exerce a sua profissão. O caso de Cabo Verde não foge à regra, apesar das suas especificidades. A este propósito, e antes de concluirmos, fazemos breve referência a alguns dos problemas e desafios a serem superados para que a causa da educação seja prosseguida com maior sucesso.

Assim, apesar dos discursos reformistas, de referências normativas inovadoras e até mesmo dos esforços criativos dos docentes, em Cabo Verde continua-se a enfrentar grandes dificuldades na operacionalização das “novas” abordagens pedagógicas que parecem constituir o cerne da reforma educativa e curricular em curso, por várias razões, que se encontram interligadas:

- As motivações, os fundamentos teórico-conceituais, teleológicos e metodológicos dessa reforma, assim como os normativos de desenvolvimento da reforma e o *timing* (calendário) de realização faseada das inovações não se encontram formuladas em documento oficial, amplamente socializado. Caso existisse, seria esse documento o referencial ou ponto de partida para a conceção dos planos curriculares, programas, manuais, guias e outros artefactos curriculares para os diversos anos de estudos e, coetaneamente, servir de referencial quer para a conceção dos currículos de formação dos docentes, quer para a validação prévia e o reconhecimento dos diplomas de formação emitidos pelas IES nacionais e estrangeiras, respetivamente;

- A aludida reforma não foi precedida de uma investigação científica aprofundada da realidade educativa nacional, que pudesse fundamentar as opções adotadas, algumas das quais importadas de outros contextos sem um esforço autóctone de adequação crítica à situação e às especificidades nacionais e locais;

- A reforma curricular é adotada, essencialmente, numa perspetiva *top-down* (de cima para baixo) e não em resultado de um amplo envolvimento dos atores nacionais (académicos, docentes, famílias, parceiros);

- Para efeitos de operacionalização das principais “inovações” prescritas, nomeadamente a abordagem por competências e a integração curricular, as ações de formação ministradas aos docentes em exercício têm sido escassas, insuficientes e apressadas, não permitindo o conhecimento aprofundado do seu sentido, alcance e implicações;

- A reforma curricular não foi precedida de uma ampla política de formação inicial e em exercício dos professores para os níveis abrangidos (a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário) e nas diversas ilhas;

- As aparentemente “novas” abordagens curriculares e pedagógicas (abordagens por competências, integração curricular,), assim como as “novas” disciplinas (educação para a cidadania, empreendedorismo ...), as tecnologias educativas e metodologias de avaliação são amiúde apresentadas como “rupturas com o passado” ou com a “educação tradicional”, sem que se tenha em devida consideração o contributo dos paradigmas e processos educacionais que se sucedem ao longo dos tempos e sem se evidenciar o “elemento novo” que verdadeiramente importa ser incorporado, de forma crítica e criativa, na educação cabo-verdiana, sob pena de o professor (e não só) continuar a navegar em águas turvas, sem poder superar as muitas dúvidas e desorientações causadas por inovações instituídas a nível central, ainda que bem-intencionadas.

Ora, anos atrás, referíamos-nos a alguns dos inconvenientes das reformas educativas levadas a cabo no contexto de uma rápida passagem do ensino de elite para o ensino de massas, extraíndo ilações que podem aplicar-se aos tempos atuais:

“... A modernização dos métodos de ensino, em contexto de grande massificação do ensino, não foi acompanhada de uma adequada e massiva formação de professores que, em grande número, não dominam esses métodos, com implicações negativas no desenvolvimento das aprendizagens básicas. Quanto à população (às famílias), é evidente a maior dificuldade em colaborar no processo de aprendizagem das crianças, *por via* da maior inacessibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem. Ora, a socialização destes é condição importante para uma colaboração mais efetiva das famílias no processo educativo (Varela, 2008, p.17).

Neste contexto, em que, no entanto, se vislumbram práticas interessantes e inovadoras, a aposta na formação de professores parece estar a ser retomada com maior determinação, ainda que com alguns riscos e eventuais equívocos (sobejamente analisados noutros países) inerentes a:

- Formação intensiva de docentes para o ensino básico, com o encurtamento (no entanto, formam-se docentes para um ensino básico deslizando (num primeiro momento de 8 anos e, a seguir, progressivamente, de 10 ou mais anos), que ainda está por ser concebido estrategicamente e operacionalmente, sendo a própria implementação do ensino básico de 8 anos um processo evitado de equívocos (oferta do 7º e do 8º anos por escolas e docentes do ensino secundário, que têm uma cultura pedagógica própria, não necessariamente adequada para o ensino básico);

- Licenciatura de formação de professores do ensino básico, em moldes generalistas, em prejuízo da especialização disciplinar e didática, logo, com evidentes riscos de “produzir” um perfil mais apropriado para o trabalho no primeiro ciclo do ensino básico do que no que nos ciclos subsequentes.

Neste contexto, algumas das questões de fundo da educação escolar caboverdiana continuam presentes, condicionando o desempenho dos professores e a qualidade da educação:

- Exiguidade do tempo escolar de ensino-aprendizagem, num contexto em que a escola a tempo inteiro se apresenta, no plano internacional, como uma das exigências da qualidade do ensino;

- Dificuldade de passagem do discurso à prática em diversos domínios, nomeadamente a aposta nas tecnologias educativas e na pedagogia do *online*;

- Equívocado alinhamento com o discurso do Currículo, que não deve traduzir-se na subalternização das didáticas específicas, desde as didáticas de leitura e escrita e cálculo iniciais, às didáticas das línguas, da matemática, da história, etc., etc., que fazem parte integrante do currículo enquanto projeto e processo de formação.

## Conclusão

A formação dos professores, inicial ou contínua, presencial ou a distância, tem conhecido uma evolução, em que, a par de consideráveis avanços, se constata não poucos equívocos, com a tendência para a reprodução de modelos e práticas decorrentes, amiúde, das normas e decisões enformadoras das políticas educativas e das opções curriculares centralmente definidas. Todavia, por mais prescritivas e imperativas que pretendam ser, os modelos e práticas de formação dos professores



podem ser questionados, adaptados, contextualizados e objeto de inovações ao nível das instituições de formação e desenvolvimento profissional dos professores, seja no âmbito da formação inicial, seja no da formação em exercício ou em contexto do exercício da profissão, tendo em vista o desenvolvimento de processos de aprendizagem que primem por lógicas emancipadoras, humanistas e socio-construtivistas, valorando os saberes dos mestres em formação e em exercício, assim como suas práticas e resultados, tendo em conta a relevância dos contextos de vida e de aprendizagem profissional na modelação da profissão docente.

Dada a sua estreita conexão com as políticas educativas e curriculares instituídas a nível das macroestruturas dos sistemas educativos, as mudanças e inovações que tais políticas engendrarem devem traduzir-se em projetos consequentes de adequação dos perfis de formação dos professores, quer no contexto da formação inicial, quer no da formação em exercício.

### **Referências bibliográficas**

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina

ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES, Idália (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In TAVARES, J. (org). *Para intervir na Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDnE, 1994.

DOURADO, Luís F; OLIVEIRA, João F. & SANTOS, Catarina A. (2007). A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF

FERRY, Giles (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod

FONTES, Carlos (s.d.) Paradigmas e modelos na formação de professores In Navegando na educação. <http://educar.no.sapo.pt/modformacao.htm>

PACHECO, José Augusto (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora

HORDERN, Jim (2014). The logic and implications of school-based teacher formation. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 231-248.

SÁ-CHAVES, Idália. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da prática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT

SARMENTO, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In. FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 303-327

STONE, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen

VARELA, B. (2014). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Praia: Uni-CV. In <https://www.academia.edu/BartolomeuVarela>

VARELA, B. (2014). Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. In: *Atas do XII Congresso da SPCE*. Vila Real: UTAD, pp. 2949-2974

VARELA, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais: lógicas e desafios do processo de globalização. In *Revista de Estudos Cabo-verdianos*. Nº Edição Especial/Atas I EIRI: Praia: Uni-CV, pp. 11-22

VARELA, B (2012). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da Universidade de Cabo Verde. In LEITE, C. & ZABALZA, M. (2012). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, pp. 1119-1132

VARELA, Bartolomeu (2011). *MANUAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana*. In: [www.portaldoconhecimento.gov.cv](http://www.portaldoconhecimento.gov.cv)

VARELA, Bartolomeu (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho

VARELA, Bartolomeu (2008). Fundamentos, normas e práxis da avaliação de desempenho docente em Cabo Verde. Praia, Cabo Verde. In <http://professorvarela.blogspot.com/search?updated-min=2008-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2009-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9~>

ZEICHNER, Kenneth (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp 3-9