

A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: perspectivas dos supervisores

LIMA, Isabel Salomé de Miranda Santos de (Portugal, Aveiro)^{1*}

ANDRADE, Ana Isabel (Portugal, Aveiro)^{2}**

COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da (Portugal, Aveiro)^{2*}**

¹Escola Secundária Abílio Duarte

²Universidade de Aveiro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8499-852X>*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3182-9351>**

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>***

Resumo

Caracteriza-se o discurso acerca das práticas supervisivas de supervisores de estágio de futuros professores do ensino secundário em Cabo Verde, procurando compreender algumas das suas limitações e/ou insuficiências no exercício da função e as necessidades da sua formação. Foram concebidos, validados e aplicados questionários a 10 supervisores institucionais, 19 supervisores cooperantes e 66 estagiários, sendo também realizadas entrevistas de aprofundamento a três supervisores do ensino superior e três supervisores de escolas, com os resultados a mostrarem que urge formar os supervisores, incentivando-os a terem posturas mais reflexivas e críticas, valorizando uma atitude investigativa e de colaboração entre si, de modo a potenciar a qualidade da sua função supervisiva, num cenário reflexivo de formação docente. Mudanças organizacionais e de funcionamento emergem igualmente como fundamentais, a fim de melhorar a ação supervisiva dos supervisores e consequentemente o perfil de saída dos formandos e da educação em Cabo Verde.

Palavras-chave

Formação inicial de professores. Estágio pedagógico. Supervisores. Cabo Verde.

Pedagogical practice in initial teacher training Cape Verde: supervisor's perspectives

Abstract

This article aims to characterize the supervisors' discourse about their TP in the context of initial teacher education of future secondary schools' teachers in Cape Verde, trying to understand some of their limitations and failures while performing their academical duties, and consequently their training needs. The methodology involves construction, validation, and application of questionnaires to 10 institutional supervisors, 19 cooperative supervisors and 66 future teachers, and in order to better understand the results interviews with three Higher Education supervisors and three school supervisors were carried on. The results show that it is urgent to develop supervisors' competences, in order to promote reflexive and critical teachers, based in thinking and acting, as well as to increase collaboration with their peers, in a reflective scenario of teacher education. This will certainly enhance the quality of their supervisor role, and make them more active in their professional development, profile of trainees and, consequently, education in the archipelago, at large.

Keywords

Initial teacher education. Teaching practice. Supervisors. Cape Verde.

La práctica pedagógica en la formación inicial de docentes en Cabo Verde: perspectivas de los supervisores

Resumen

Se caracteriza el discurso sobre las prácticas de supervisión de los supervisores de pasantías de futuros maestros de secundaria en Cabo Verde, tratando de comprender algunas de sus limitaciones y/o insuficiencias en el ejercicio de la función y, en consecuencia, las necesidades de su formación. Se diseñaron, validaron y aplicaron cuestionarios a 10 supervisores institucionales, 19 supervisores cooperantes y 66 aprendices. También se realizaron entrevistas en profundidad con tres supervisores de educación superior y tres supervisores escolares, con los resultados que muestran que es urgente capacitar a los supervisores, alentándolos a tener actitudes más reflexivas y críticas, valorando una actitud de investigación y colaboración entre ellos, con el fin de mejorar la calidad de su función de supervisión, en un escenario reflexivo de la formación del profesorado. Los cambios organizativos y operativos también emergen como fundamentales, con miras a mejorar la acción de supervisión de los supervisores y, en consecuencia, el perfil de salida de los graduados y la educación en Cabo Verde.

Palabras clave

Formación inicial docente. Prácticas pedagógicas. Supervisores. Cabo Verde.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios da sociedade atual em que vivemos, perante mudanças constantes e grande diversidade cultural, o aparecimento das novas tecnologias e o progresso científico influenciam todo o sistema educativo e conseqüentemente a formação inicial de professores. A formação de professores não pode ser mais um espaço exclusivo de transmissão de conhecimentos, devendo constituir-se igualmente como um espaço de desenvolvimento de atitudes e capacidades de alguém que aprende ao longo da vida, que procura “[...] conhecer o próprio modo de conhecer”; que “[...] avalia a capacidade de interagir” (ALARCÃO, 1996, p. 175; 179). Nesse sentido, o espaço da formação de professores deve remeter a um processo dinâmico em que o formando terá um papel preponderante, com a faculdade de realizar diferentes atividades, mediante uma atitude reflexiva sobre os seus próprios conhecimentos, em estreita interação com os seus pares.

Assim, importa apostar na supervisão da formação de professores, compreendendo como podem os supervisores contribuir para o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes profissionais, o que deve acontecer no contexto

da formação inicial. Nessa esteira, importa conhecer o pensamento dos supervisores da prática pedagógica e/ou estágio dos futuros professores, procurando compreender se estão capacitados para atender a cada sujeito em processo de formação de modo a dotá-lo de “[...] uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo” (ALARCÃO, 2002, p. 236). Desses profissionais (neste caso, supervisores institucionais e supervisores cooperantes, professores nas escolas) são exigidas capacidades de ajudar o formando a crescer como profissional, propiciando ambientes formativos estimuladores de um saber didático, fomentando o processo de socialização, privilegiando o alargamento da visão de ensino, estimulando, dessa forma, o autoconhecimento e a reflexão sobre as suas próprias práticas (ALARCÃO, 1996; MESQUITA; ROLDÃO, 2017; VIEIRA, 2006b). O supervisor institucional é o docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática profissional dos formandos, enquanto o supervisor cooperante é o profissional de terreno que recebe os formandos nas suas salas, acompanhando-os e orientando-os também na sua atividade de iniciação ao mundo da prática docente.

Falando concretamente do arquipélago de Cabo Verde, situado a cerca de 500 km² da costa do Senegal e descoberto no ciclo das navegações portuguesas entre 1460 e 1462, com o povoamento a acontecer no início dessa última data, convém recordar que foi difícil o processo de adaptação dos europeus, que tiveram que trazer do continente africano inúmeros escravos, que, cruzando-se com eles, deram origem a uma nação e uma cultura próprias. Apesar da história já longa de Cabo Verde, inclusive no domínio da educação, no que concerne à formação inicial de professores para o ensino secundário (ES), só teve início quatro anos após a independência do arquipélago, em 1979. Criava-se, assim, no país, a primeira Escola Nacional de Ensino Superior – Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CABO VERDE, 1979), designada mais tarde por Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES), que evoluiu em 1995 para o Instituto Superior de Educação (ISE) (CABO VERDE, 1995), extinto em 2008, transitando todo o seu património para a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), criada em 2006 (CABO VERDE, 2006).

O período da realização de estágio pedagógico na formação de professores do ES em Cabo Verde (objeto de reflexão neste estudo) corresponde, de uma forma geral, ao primeiro contacto dos formandos, futuros professores, com a realidade escolar,

salvo escassas situações de um ou outro formando que, antes do estágio, teve experiência de ensino por iniciativa de algum professor da instituição de formação ou por ter exercido a profissão, sem qualquer tipo de formação para o ES, mas sim por necessidade do sistema. O período de estágio em referência ocorre no último ano do curso e os estagiários são colocados nas escolas/centros de estágio, em núcleos de estágio. Cada núcleo é constituído pelos supervisores e estagiários que podem variar entre 5 e 8 (UNI-CV, 2019). Os supervisores são recrutados com base no nível de escolaridade, experiência profissional e/ou experiência no exercício dessas funções, cabendo-lhes a tarefa de promover o desenvolvimento humano e profissional do futuro professor, mediante assistência ativa, expressa através de apoio ao planeamento, à ação e à reflexão sobre a prática, o que não deixa de ser algo paradoxal, posto que, sem uma formação e/ou preparação específicas em supervisão, os supervisores nem sempre estão em condições de corresponder às exigências da atividade supervisiva, de resto previstas nas normas regulamentares (UNI-CV, 2019). Ante essa realidade, o estudo aqui apresentado pretende identificar concretamente possibilidades de melhoria da atuação dos supervisores na Uni-CV e na educação em geral.

Assim, torna-se necessário conhecer como os supervisores se inserem no campo da supervisão, no quadro da formação de futuros professores, que formação tiveram e como atuam na condição de formadores da prática nos processos iniciais de formação docente. Desse modo, os objetivos desta pesquisa podem ser assim formulados: I) caracterizar o perfil pessoal e profissional dos atores envolvidos no processo do estágio pedagógico no ES em Cabo Verde; II) caracterizar as percepções de supervisão desses atores envolvidos no processo do estágio pedagógico; e III) identificar potencialidades e estrangimentos na organização e funcionamento do estágio pedagógico dos estagiários da Uni-CV.

Importa salientar que, não obstante a existência de outras Instituições de Ensino Superior (IES) em Cabo Verde, o estudo reporta-se apenas à realidade da Uni-CV, por ela representar hoje uma instituição pública nacional responsável pela formação inicial da maioria de professores do ES que lecionam no arquipélago, constituindo-se, nessa qualidade, como herdeira de toda a história e responsabilidades de formação de professores do ES anteriormente incumbidas à EFPE e ao ISE.

Para além desta introdução, o artigo está organizado em quatro secções. Na primeira, abordamos a questão da supervisão no processo inicial de formação de professores, destacando a importância do estágio pedagógico e o papel dos supervisores como formadores da prática profissional; na segunda, explicitamos a metodologia do estudo; na terceira, apresentamos os resultados do estudo, incidindo sobre a especificidade do perfil pessoal e profissional dos supervisores da Uni-CV e sobre a sua atuação supervisiva no processo de estágio nas representações dos inquiridos; e, por último, deixamos algumas considerações gerais para estudos futuros.

2 PROCESSO INICIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Os novos desafios, solicitações e exigências decorrentes da constante transformação social das últimas décadas têm tido repercussões profundas em todos os sistemas educativos, em particular, na formação de professores, cuja responsabilidade cimeira é a de, entre outras, formar docentes que informem as suas práticas educativas por valores, tais como a solidariedade, a equidade, o respeito pelo outro e a justiça (DELORS *et al.*, 2005, p. 11), a fim de poderem contribuir para a educação de cidadãos capazes de intervir ativamente na tomada de decisões a diversos níveis da atividade humana. Desde logo, considera-se necessário e imprescindível que essas novas exigências encontrem eco no âmbito da formação inicial de professores, sendo certo que essa etapa poderá desempenhar “[...] um papel importante na configuração da profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado” (NÓVOA, 1992, p. 24) e concomitantemente de uma cultura organizacional no seio da escola (ALARCÃO, 2009; NÓVOA, 1992).

Nesse quadro, entendemos a formação inicial de professores como 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 constitui uma etapa de formação que tem como finalidade iniciar a construção e o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor, não esquecendo a importância da aprendizagem contínua, ao longo da vida

profissional, concebendo a formação inicial não só como primeira etapa, mas também como base estruturadora de percursos autónomos, na ideia do potencial acréscimo do seu desenvolvimento e qualidade (CAMPOS, 2001).

Com efeito, a investigação mais recente (IMBERNÓN, 2009; MESQUITA; ROLDÃO, 2017; MOREIRA, 2014; NÓVOA, 2009; PERRENOUD, 2008; PIMENTA, 2016; SÁ-CHAVES, 2011) tem-se preocupado com a formação inicial, enfatizando a prática pedagógica e/ou o estágio como lugar por excelência, nessa etapa de formação, permitindo ao futuro professor um “[...] desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (FORMOSINHO, 2009b, p. 105). Tal facto remete à ideia de que o estágio se torna, para o futuro professor, uma etapa unificadora da maior parte dos contextos de formação, proporcionando-lhe a possibilidade de explorar e integrar o que aprendeu, antes de se tornar um profissional de ensino, estabelecendo, assim, uma ponte entre a teoria e a prática ou entre o conhecimento declarativo e o conhecimento processual.

Porém, Formosinho (2009a, p. 107) evidencia que o “[...] processo de universitarização ou academicização de formação de professores tende a transformar a preparação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno”. Também Oliveira (1992, p. 13), analisando alguns estudos sobre a formação inicial de professores, afirma que estes “[...] consideram não haver razões para acreditar que a prática pedagógica [e/ou estágio pedagógico], tal como tem vindo a ser conduzida, seja um modo eficaz de formar professores”.

Nesta óptica, Alarcão e Roldão (2008) salientam que as novas concepções supervisivas vão ao encontro das exigências da função social da escola contemporânea, na ideia de que a supervisão tem como essência a função de apoiar e regular o processo formativo, sendo também certo, de acordo com as mesmas autoras (2008), que o futuro professor deve ser preparado designadamente para:

- atuar em situações complexas, que exigem adaptabilidade;
- observar sujeitos e contextos educativos, numa perspectiva crítica;
- problematizar e pesquisar conhecimento e situações educativas;
- dialogar com outros atores educativos;
- relacionar-se numa perspectiva plural e multifacetada com outros;
- autoconhecer-se, em relação aos seus saberes e às suas práticas.

Subjaz aqui um novo tipo de ação supervisiva que estabelece uma ruptura com o passado, abrindo-se ao futuro, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais em contextos de educação e formação. Ou seja, a supervisão deixa de ser entendida como um ato inspetivo e de fiscalização, para passar a ser um apoio traduzido na tal “[...] relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”, de que falam Alarcão e Tavares (2016, p. 70). Pode-se perceber que as novas perspectivas de supervisão no processo de formação deixam para trás o senso comum de ver o estágio apenas como a parte prática ou de aplicação dos conhecimentos transmitidos nos cursos de formação de professores (LEITE, 2010; PIMENTA, 2016).

Nessa conformidade, comunga-se da mesma opinião de Alarcão e Roldão (2008, p. 19), quando percebem o estágio supervisionado como sendo uma:

[...] 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 o formador e o formando, de diálogos com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca.

A esse respeito, verifica-se que a concepção do estágio como práxis e que o próprio estágio, desenvolvido como campo de investigação educacional, podem contribuir na construção dos processos identitários do futuro professor. Assim, a supervisão constitui, nesta fase, um processo fundamental na formação do professor, como importante forma de acompanhamento, de orientação e de reflexão, com a finalidade de permitir ao formando desenvolver as competências necessárias a um desempenho educativo consciente, responsável, eficaz e sustentável (ALARCÃO, 2010; FERNANDES; VIEIRA, 2009a; FORMOSINHO, 2009b).

Nesta óptica, a noção de supervisão que a sociedade contemporânea exige remete para a criação de ambientes de formação promotores do desenvolvimento pessoal e profissional contínuos em percursos sustentados, numa progressiva aquisição de autonomia profissional, por forma a indagar e a intervir para a promoção da qualidade da ação educativa (MESQUITA; ROLDÃO, 2017; SÁ-CHAVES, 2011; TRINDADE, 2007). Entende-se que, no contexto da formação inicial de professores, a supervisão é “[...] um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um

outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2016, p. 16). Depreende-se dessa asserção que a ação supervisiva ocorre num tempo continuado, o que justifica a sua definição como processo, tendo ainda como objetivo o desenvolvimento humano e profissional do futuro professor, por um lado, e a orientação de uma atividade específica, por outro, o que irá justificar igualmente a sua designação de orientação da prática pedagógica e/ou de estágio.

Nessa linha, aos supervisores (institucionais e cooperantes) é exigida a capacidade de passar do nível da observação da realidade para uma compreensão mais profunda dessa mesma realidade, o que pressupõe que têm de ser profissionais capazes de valorizar as tentativas de aprendizagem do futuro professor e de as colocar ao serviço do seu desenvolvimento, incentivando a *reflexão na e sobre a sua ação*. Só dessa forma o futuro professor conseguirá corrigir, melhorar as suas práticas e promover o sucesso educativo dos seus alunos e de si próprio como profissional. Este se tornará, nesta linha, “[...] agente de mudança de si próprio, dos outros e da sociedade” (AMARAL; MOREIRA RIBEIRO, 1996, p. 94).

Os supervisores institucionais e cooperantes são, assim, considerados peças fundamentais na formação do futuro professor em âmbito de acompanhamento do processo de interação entre a teoria e a prática da ação pedagógica. A supervisão do estágio pedagógico, nesta linha, processa-se num clima de mútua colaboração e ajuda entre os vários atores envolvidos, de modo que se desenrole com base numa atitude de permanente diálogo, “[...] que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos” (ALARCÃO; TAVARES, 2016, p. 59). A supervisão na formação inicial de professores pressupõe, assim, profissionais qualificados, para a garantia de uma formação sustentada e de qualidade.

No contexto cabo-verdiano, atendendo à reduzida investigação sobre supervisão e práticas pedagógicas na formação de futuros professores do ES, bem como às motivações pessoais e profissionais da investigadora principal; considerando ainda a sequência dos conhecimentos adquiridos, assim como as preocupações e a participação da investigadora, como formadora no processo de formação de futuros professores do ES, surgiram a vontade, o interesse e a motivação em desenvolver um estudo na área

da supervisão da componente letiva do estágio ministrado na Uni-CV. Atendendo à formação específica da investigadora, selecionou-se para o estudo os atores que intervêm nas disciplinas dos cursos de Geografia, História e Filosofia.

3 ESPAÇO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este artigo tem como base uma pesquisa para doutoramento realizada sobre a supervisão nos processos iniciais de formação de professores do ES, realizada entre o período 2007 e 2011, que globalmente procurou traçar um percurso investigativo que permitisse construir conhecimentos sobre a realidade das práticas supervisivas dos supervisores (institucionais e cooperantes) do estágio pedagógico do ES do ex-ISE e da Uni-CV.

Considerando os diferentes e possíveis caminhos para estudar o campo da formação de docentes, optamos por fazê-lo a partir do discurso dos próprios supervisores, partindo das suas vozes para a compreensão da realidade do processo de supervisão de estágio pedagógico dos futuros professores do ES em Cabo Verde, como sujeitos formadores.

Desse modo, como objeto de estudo, constituímos as percepções, concepções e/ou representações (vistos neste estudo como sinónimos) acerca das práticas supervisivas que os supervisores levam a cabo, o que pressupõe trabalhar com a interpretação que cada um faz da sua trajetória, como formadores de futuros professores do ES cabo-verdiano e como professores em formação. Aplicámos inquéritos por questionário a 10 supervisores institucionais e a 19 supervisores cooperantes do ex-ISE e da Uni-CV nos anos letivos de 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010.

Também aplicamos um inquérito por questionário aos 66 estagiários que participaram no estudo, com a finalidade de cruzar e confrontar esses dados com os dados obtidos a partir das respostas aos questionários dirigidas aos supervisores. Nos casos em que nos pareceu oportuno, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas a três supervisores institucionais e a três supervisores cooperantes, entrevistas que gravamos em áudio e transcrevemos com a finalidade de aclarar, complementar e/ou aprofundar os dados obtidos através dos inquéritos por questionário.

A utilização do questionário como um dos instrumentos privilegiados do estudo deve-se primeiramente aos objetivos da investigação e às vantagens que tal mecanismo apresenta. O questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por questões ou enunciados aplicados a um conjunto de inquiridos, que, segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188), podem ser concernentes “[...] à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou problema”. O questionário é ainda tido como um instrumento em que o investigador e o inquirido não interagem em situação presencial, garantindo o anonimato, podendo ser enviado e recebido pelos correios ou outros sistemas de comunicação. É ainda, na perspectiva de Pardal e Lopes (2011), um instrumento sujeito a ser administrado a uma população ampla do universo, razões pelas quais seguimos essa opção.

O interesse em conhecer as representações dos supervisores prende-se com o facto de elas influenciarem ou mesmo determinarem as práticas de formação, isso porque, consoante Vala (1993, p. 366), de “[...] forma controlada ou automática, consciente ou não consciente, um grande número dos nossos comportamentos correspondem às nossas representações”. Assim, parece-nos que estudar as representações dos elementos que participaram neste estudo equivale (ainda que não de forma linear e unívoca) a conhecer as suas linhas de orientação e de ação como sujeitos-formadores. Torna-se, assim, importante estudarmos o entendimento que os participantes deste estudo constroem no contacto com a realidade e nas diferentes interações humanas e sociais, procurando encontrar fundamentos para analisar e interpretar os significados que esses mesmos indivíduos atribuem aos factos, aos fenómenos e às suas vivências (ALARCÃO, 2001; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; MILES; HABERMAN, 1994, entre outros). Mais precisamente, interessa-nos conhecer o perfil pessoal e profissional dos supervisores (institucionais e cooperantes), de forma a analisar e compreender como a realidade social (neste caso em particular, a supervisão na formação inicial de futuros professores do ES cabo-verdiano) é entendida, experienciada e produzida por eles, tendo em conta que, consoante Geraldi (2004), o conhecimento resulta de um terreno movediço de significados.

Ao procurar construir conhecimento com base nas representações dos sujeitos intervenientes, a presente investigação assumiu o propósito de teorizar, a partir de dados

de pesquisa, o que, seguindo o pensamento de Newman e Benz (1998), confirma o seu enquadramento no campo de investigação de tipo qualitativo, descritivo e interpretativo e simultaneamente o seu afastamento de abordagens metodológicas de teor predominantemente quantitativo, apostadas na confirmação ou refutação de teorias previamente formuladas.

Procurando uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo, tal como referem autores como Sampieri, Callado e Lucio (2006), a metodologia que utilizamos neste estudo enquadra-se num processo em que recorreremos a técnicas e procedimentos metodológicos qualitativo e quantitativo, numa lógica de complementaridade (CRESWELL, 2007; PARDAL; LOPES, 2011; SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2006), a fim de obtermos uma visão mais completa dos acontecimentos, uma vez que os métodos utilizados serviram para estudar cuidadosamente o mundo dos participantes, sendo que o produto final desejado é que determinou esses mesmos métodos (CHIZZOTTI, 2006).

Tendo em conta que se pretendia valorizar o estudo das percepções pessoais, a descrição e a ilação (inferência), recorreremos essencialmente à análise qualitativa, que implicou o uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1994; COUTINHO, 2013).

Para tratamento e análise dos dados e em função da natureza deles, utilizamos o *software* de análise de conteúdo *WebQDA* para análise de dados qualitativos e o *software SPSS 19* para a análise de dados quantitativos. Procedemos também ao cruzamento da análise dos dados tratados com esses dois instrumentos, de modo a termos uma visão mais completa das percepções de supervisão do público-alvo – para melhor compreensão dos instrumentos e das categorias de análise, ver Lima (2017).

Foi preciso termos especial cuidado no tratamento dos dados por forma a salvaguardar o princípio do anonimato garantido aos inquiridos, aquando do preenchimento dos questionários. Por esse motivo, procedemos à caracterização pessoal e profissional dos participantes do estudo, procurando não identificar os cursos supervisionados. Para tal, utilizamos, de forma aleatória, os códigos *S*, *O* e *E* e os respectivos números (1, 2 e 3), em função das letras iniciais do nome de cada grupo estudado e o número de questionários efetuados. Para as entrevistas, empregamos apenas a letra *B*, igualmente da escolha aleatória, assim como um número, em função do número de entrevistas realizadas.

4 ESPECIFICIDADE DO PERFIL E ATUAÇÃO DOS SUPERVISORES NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No que diz respeito ao perfil pessoal dos supervisores inquiridos e, falando concretamente das questões de gênero, constatamos a preponderância do gênero feminino, apontando que, no contexto cabo-verdiano, também prevalece a tendência da feminização da profissão docente, como é comprovado por vários estudos em outros contextos (MONTERO, 2005; PACHECO; FLORES, 1999), cujo enfoque ressalta uma forte representatividade feminina. A par disso, os supervisores constituem um grupo profissional predominantemente adulto, apresentando-se numa faixa etária que em média se situa entre os 37 anos e meio e os 40 anos.

Quanto ao perfil profissional, os resultados demonstram que são profissionais conhecedores da realidade educativa do contexto onde atuam, por possuírem experiência de lecionação nos diversos níveis de ensino em contexto cabo-verdiano, mormente a nível do ES, e muitos deles já tinham exercido várias funções em âmbito de direção das escolas. Todos possuem grau de licenciatura, mas entre eles um não é graduado no ramo de ensino nem a sua área de formação abrange a disciplina na qual orientava estágio. É de realçar também que a totalidade dos supervisores institucionais possui cursos de pós-graduação, a maioria dos quais a nível de mestrado, o que não contemplava o percurso educação e/ou de ensino. Tais situações (tanto na graduação como na pós-graduação) devem-se ao facto de, conforme os critérios de seleção, dar-se preferência aos docentes com maior nível de graduação, deixando de fora profissionais com larga experiência na área de docência e, por vezes, com experiência de supervisão, impedindo, assim, a constituição de um grupo permanente de docentes formadores.

Dessa forma, parece fácil de se ver que, na seleção desses formadores, os critérios administrativos se sobrepõem a quaisquer outros – uma realidade que, em termos comparativos, é confirmada pelos resultados de um estudo publicado por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), procurando sintetizar a investigação realizada em Portugal, sobre a formação inicial de professores, entre 1990 e 2000. Outrossim, constatamos que, para além dos supervisores possuírem pouca experiência no exercício da supervisão, nunca tinham tido qualquer tipo de preparação e/ou de formação específica para exercer a função, o que parece condicionar, pelo menos em parte, o perfil ideal de saída, que se

propunha para o futuro professor. Lembremos, tal como salienta Alarcão (1999, p. 264), que o “[...] desempenho da função de supervisão, pela sua natureza, pressupõe requisitos e formação especializada”.

Nessa óptica, os supervisores foram unânimes em reconhecer insuficiência da sua formação, por nunca terem participado em programas de capacitação para a função de supervisão, com reflexo direto no desempenho das suas atribuições, como se depreende do conteúdo do discurso do entrevistado B1: *“Ah! Sim, é importante [...], uma vez que eu particularmente não tendo tido uma formação específica no domínio da supervisão, sinto [...], em alguns momentos da minha prática [...], lacunas que poderiam ter sido ultrapassadas com uma formação específica”*. Essa ideia é confirmada pelo entrevistado B2, ao afirmar que *“[...] essa formação deveria ser feita, porque eu própria notei que necessitava [...] de algo que me pudesse ajudar a desempenhar esses papéis”*. Assim, ainda conforme B2, *“[...] teríamos que ver esses métodos novos que [...] surgem para [...] não ficarmos tão obsoletos, porque é isso mesmo que está a acontecer [...]: não temos [...] formação”*. Também o entrevistado B4 salienta:

[...] precisamos, antes de [...] sermos capacitados para desempenharmos de melhor forma as nossas funções, para que possamos também transmitir aos nossos estagiários [...] não só as nossas ideias, mas também aquilo que iremos aprender com a formação.

Para superarem as suas insuficiências e/ou dificuldades, que encontram no exercício das suas funções, esses profissionais afirmam que tentam superá-las com um elevado grau de profissionalismo pela atitude proativa de recorrerem a diversos meios e formas alternativas como recurso à internet, a outros colegas e à leitura de bibliografia especializada.

Da bibliografia consultada, apuramos que consistia nas *“[...] metodologias do ensino da História [...] que têm a ver com as questões de avaliação, da planificação da atividade docente [...] e [...] também referentes aos conteúdos programados da disciplina”* (B1). Também o entrevistado B2 diz ter consultado: *“[...] sobretudo a bibliografia ligada à Didática da Filosofia”*, enquanto o entrevistado B3 afirma ter consultado *“[...] alguns livros ligados à Didática da História do Ensino da História”*. Podemos, assim, dizer que os supervisores parecem desconhecer a bibliografia referente à área da supervisão na formação dos futuros professores. Aliás, essa ideia é

reforçada pela explanação dos entrevistados, quando não conseguiram identificar o modelo subjacente às suas práticas no exercício da função. A título de exemplo, temos o entrevistado B2, que afirma:

[...] olha, não sei o nome do modelo, mas é um modelo em que não se concentra no desenvolvimento do aluno [...]; o(s) supervisor(es) preocupa(m)-se em fazer os estagiários cumprir o que estabelecem. Acho que é um [...] modelo muito mais de cima para baixo do que um modelo [...] horizontal de cooperação de discussão; é um modelo mais hierárquico, se posso as[sim] dizer.

Nesse quadro, podemos afirmar que a supervisão que se realiza parece afastar-se de programas assentes em perspectivas de ação reflexiva e ecológica de formação (SÁ-CHAVES, 2011). Podemos, assim, dizer que a ação supervisiva dos supervisores na formação dos futuros professores do ES em Cabo Verde encontra as suas raízes nas experiências e vivências dos supervisores, possivelmente inseridas no modelo tradicional, em que o perfil de saída do professor se afigura como um profissional essencialmente técnico, tal como é descrito por Morgado (2005).

No que concerne à dinâmica que dá corpo ao ciclo de supervisão, vimos que este se processa em três fases, sendo a última, na maior parte das vezes, logo após a aula dada pelo estagiário. Nota-se ainda que, durante o processo, o diálogo supervisivo se baseia nos dados recolhidos pelos colegas e pelos formadores através da observação de aulas e parece traduzir-se frequentemente “*numa conversão*”, tal como refere Oliveira (1992). Tal facto leva-nos a reforçar a ideia de ausência de perspectivas de formação crítica e reflexiva, de questionamento e de investigação, que proporcionem meios para uma outra forma de pensar do formando. Este, por sua vez, adota no final do processo da ação supervisiva uma postura defensiva, tal como podemos verificar na explanação do entrevistado B3 ao afirmar que se inicia:

[...] normalmente [...] após a aula do estagiário, donde reunimos [...] e damos a palavra a esse estagiário que acaba de dar a aula para [...] fazer a sua autoanálise e/ou autoavaliação da aula que deu, ressaltando aspetos positivos e os menos conseguidos, depois [...] a palavra é passada aos colegas, os outros estagiários, que também vão ressaltando os aspetos positivos e os menos conseguidos durante a aula [...] e finalmente [...] eu sou o último [...], mas, quando [...] temos a presença da [...] supervisora [...], sou [...] a penúltima pessoa [...] a comentar [...] os aspetos também da aula e finalmente, [...] depois de todo o comentário, a

estagiária ou o estagiário têm a palavra para se defender [...] das críticas, entre aspas [...], que lhes são dirigidas durante a reunião.

A esse propósito, vê-se reforçada a ideia de que as práticas de supervisão dos supervisores na formação de futuros professores do ES cabo-verdiano, em geral, estão vinculadas às concepções, ainda tradicionais, de supervisão. Ou seja, traduzidas em rotinas, no improvisado e em juízo de valores casuísticos, em processos de orientação reprodutora, em processos que não pensam de modo intencional a articulação entre a teoria e a prática, na ausência de colaboração entre os formadores, bem como na prevalência de uma cultura de formação assente em perspectivas avaliativas.

Nesse sentido, Simões (1996, p. 130), apoiando-se em Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983), lembra que os contextos de formação inicial devem remeter para “[...] a importância de fornecer contextos formativos diferentes, nomeadamente aplicando estratégias diversificadas de supervisão durante o contacto com a prática, adequadas às necessidades e particularidades do futuro professor”, de modo a que os formandos possam desenvolver os seus próprios estilos de ensino. Percebe-se que ao formando não se pode fixar um ritmo de desenvolvimento, mas sim proporcionar situações que permitam que este se desenvolva dentro das suas possibilidades e de acordo com as suas características próprias, a fim de garantir a sua maior eficácia como futuro docente.

De acordo com as necessidades apontadas pelos inquiridos, as propostas formativas devem capacitar os supervisores no sentido de compreender verdadeiramente as finalidades da supervisão no processo de estágio pedagógico dos futuros professores para que as possam inscrever na sua ação cotidiana. Para além disso, torna-se urgente promover nesses profissionais um espírito de reflexão e um sentido crítico sobre si próprios e a sua ação, motivando-os a desenvolverem essas mesmas competências, com vistas a contribuir para a reconstrução do seu pensamento e da sua práxis, tornando aqueles que supervisionam em atores da sua própria formação e do seu próprio desenvolvimento profissional.

Lembremos que adotamos uma perspectiva formativa em que a formação se deve transformar em espaços de desocultação (HANDAL; LAUVÃS 1987 *apud* GONÇALVES, 2011; VIEIRA, 2006b), proporcionando momentos de questionamento e de partilha em que o trabalho colaborativo tem de assumir especial relevância. Ou seja, os resultados evidenciam que a capacitação dos formadores da Uni-CV deve oferecer uma formação

contextualizada que ajude os supervisores a refletir sobre as suas histórias de vida, que indelevelmente marcam o seu modo de serem supervisores e simultaneamente contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança profissional.

Como potencialidade, vimos, pelos resultados obtidos, que todos os atores envolvidos no processo de supervisão do estágio pedagógico no ES em Cabo Verde, incluindo os estagiários, atribuem uma relevância particular a essa etapa da formação, por permitir ao futuro professor o exercício reflexivo sobre o seu próprio conhecimento profissional e o primeiro contacto com o contexto educativo real da escola e da sala de aula antes do início da profissão. Esses aspetos permitem (re)construir conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos nas etapas anteriores, quando se inicia a construção da identidade profissional docente (ALARCÃO; TAVARES, 2016; DAY, 2001; FORMOSINHO; NIZA, 2009; VIEIRA, 2006a). A propósito da transposição dos conhecimentos teóricos para o contexto real dos processos de ensino e de aprendizagem, todos os inquiridos ressaltam a importância da componente das disciplinas pedagógicas do plano de estudos do curso, destacando a sua influência positiva no desempenho dos estagiários e dos próprios formadores.

A esse propósito, vimos que, para os supervisores inquiridos, o exercício da atividade de supervisão lhes possibilita a tomada de consciência das suas limitações e/ou insuficiências como docentes, porquanto são confrontados com situações típicas do processo de ensino e de aprendizagem com as quais não tinham lidado durante o seu percurso profissional, levando-os a reverem-se e a sentirem-se também como parte desse processo na (re)construção da sua identidade profissional, concordando com o que escreve Alarcão (1996), quando afirma que, tal como o futuro professor, o supervisor também acaba por aprender, ajudando a ensinar.

Quanto aos constrangimentos relacionados com a organização e o funcionamento do estágio pedagógico, o estudo evidencia a existência de situações de desfaseamento entre a atuação dos supervisores de estágio dos diferentes cursos estudados. Os resultados demonstram que o início do processo de formação dos estagiários não contemplou para todos os inquiridos um espaço onde se discutissem não só os objetivos de formação dos estagiários, mas também uma formação articulada entre a instituição responsável pela formação e as escolas/centro de estágio, com especial atenção para a necessidade de discussão das atribuições dos diferentes atores do

processo. Ainda, pela análise das entrevistas, vimos que praticamente os problemas identificados no regime regulamentar do ex-ISE continuaram a prevalecer com a implementação do regulamento de estágio da Uni-CV. Essa constatação deve-se, segundo um entrevistado, ao facto de os dois instrumentos serem praticamente iguais e, sobretudo, por não ter existido qualquer tipo de preparação para a sua implementação. Outro aspeto a realçar tem a ver com o fator tempo, em que o período de estágio de um ano letivo, no contexto do ex-ISE, passa, em 2010, para um semestre letivo na Uni-CV, acrescido do facto de esse estágio se iniciar somente no segundo semestre, agravando os constrangimentos resultantes da insuficiência de tempo para a realização satisfatória dos objetivos que lhe são inerentes. Efetivamente, embora o regulamento preveja a duração de um semestre para a realização de estágio, a incompatibilidade entre o calendário académico da Uni-CV e o das escolas/centros de estágio leva a que o período efetivo do estágio seja condizente com as afirmações do entrevistado B4:

[...] tivemos mais ou menos três meses [de estágio], o que do meu ponto de vista, é insuficiente para orientação de estágio para formação de UM FUTURO professor, alguém que nós queremos que venha a ser um bom professor [...], digo que [...] qualquer estágio [...] pedagógico deve ter um tempo maior.

A esse respeito, os inquiridos clamam pela necessidade de unificação dos critérios de organização e funcionamento do estágio, bem como pelo seu alongamento por um período mais prolongado no decurso desse processo, como condição *sine qua non* para que se possam minimizar os condicionantes da qualidade da ação supervisiva dos supervisores e conseqüentemente do perfil de saída dos estagiários.

5 (DES)APRENDIZAGEM E AUTODESCOBERTA: AS POSSIBILIDADES QUE SE DELINEIAM

Nos processos de funcionamento das atividades supervisivas de estágio de futuros professores do ES cabo-verdiano, torna-se necessário conceber e promover modos de formação que articulem as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, deixando para trás o senso comum de ver o estágio como a parte prática dos cursos de formação de professores. Em face desse cenário, o estágio

passaria a constituir-se como uma etapa de formação em que os supervisores se transformam em agentes dinâmicos que facilitam e encorajam a aprendizagem e o desenvolvimento do formando, numa atitude consciente e comprometida.

A esse propósito, realçamos a necessidade de se apostar em programas de estágio pedagógico de maior duração, que auxiliem os supervisores a ajudar os futuros professores a refletir sobre as suas práticas e, a partir daí, a reformular a sua atuação, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, mas pensando especialmente nas repercussões dessa atuação na aprendizagem dos seus alunos. Importa igualmente unificar os procedimentos de estágio, de modo a minimizar os condicionantes de funcionamento de todo o processo, nomeadamente criando condições e/ou medidas que tenham por objetivo garantir uma formação colaborativa e articulada entre todos os formadores da prática de ensino, de forma a melhorar a qualidade do perfil dos estagiários.

Urge romper com a tradição de supervisão dos supervisores da Uni-CV alicerçadas predominantemente nas suas experiências e vivências, enquadradas no modelo tradicional de formação, no qual a figura do professor repousa no perfil de um profissional técnico, aquele que é reconhecido pelo domínio de técnicas demonstradas na aplicação de conhecimentos predefinidos e na resolução de problemas. Se, ao contrário, compreendemos a supervisão como prática social que tem como finalidade o desenvolvimento pessoal, ela pressupõe a relação dialógica e deve acontecer no lugar onde se realiza, no cotidiano escolar, na prática letiva, fundamentada pela teoria que regula e ilumina essa mesma prática.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, importa que as propostas formativas para os supervisores venham, em última análise, informar-lhes sobre as áreas em que demonstram terem necessidade de formação, devendo igualmente partir das suas experiências de vida profissional, da formação que possuem, das suas teorias de “intervenção” e de “acção” (ARGYRIS; SCHÖN, 1989) ou das suas “teorias práticas” (HANDAL; LÁUVAS 1987 *apud* VIEIRA, 2006b), ao mesmo tempo que cria neles um poder motivador da transformação e inovação e uma capacidade de aceitação dos *desaires* e/ou dos “não saberes”. Segundo Parlakian (2001), esse sentimento decorrente da reflexão sobre o passado – sobre o que não é imediato, sobre a experiência de “mãos na massa” e sobre o que esta significa – não só consciencializa

para os aspetos positivos e menos positivos, mas também permite que os sujeitos em formação corrijam a sua *performance* a médio prazo.

O confronto e a reflexão sobre todos esses aspetos permitem aos supervisores, na qualidade de atores em contextos de formação, uma reconstrução contextualizada de práticas razoáveis, através de uma aprendizagem experiencial, que implica processos de (des)aprendizagem e autodescoberta, numa busca permanente de conhecimento, através do reconhecimento da ignorância. Assume-se, assim, que desconhecer se apresenta como fenómeno constitutivo do conhecer, não podendo existir nenhuma formulação única e universal do conhecimento válido (VIEIRA, 2006b).

Nessas circunstâncias, as propostas formativas devem ser desenvolvidas na perspectiva da promoção de um conhecimento profissional não *standard* implementado ao longo de um tipo de supervisão igualmente não *standard* (SÁ-CHAVES, 2002), mas fundamentadas em saberes teóricos sobre o domínio da supervisão da formação. A procura de uma outra forma de supervisão deverá ser entendida numa perspectiva integradora das várias dimensões do conhecimento profissional, conhecimento esse a necessitar de ser incluído em programas de formação dos supervisores de professores para que possam dar resposta aos diferentes formandos que têm de supervisionar em situações sempre imprevisíveis e complexas.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas. In: FORMOSINHO J. O. (Org.). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto, 2002. p. 219-236.

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Feira de Santana, nº 8, p. 119-128, 2009.

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ALARCÃO, I. Supervisão pedagógica e educação em línguas. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A. (Org.). *Relevância do feedback no processo supervisão*. Mangualde: Pedago, 2010. p. 17-27.

- ALARCÃO, I. Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *In: MOREIRA A. (Org.). Actas do Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999. p. 256-266.*
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde: Pedagogo, 2008.*
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2016.*
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *In: ALARCÃO I. (Org.). Formação reflexiva de professores. Porto: Porto, 1996. p. 89-119.*
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.*
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo. 5. ed. Lisboa: 70, 2008.*
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto, 1994.*
- CABO VERDE. Decreto-Lei nº 53/2006, de 2 de novembro. Cria a Universidade de Cabo Verde – Uni-CV e aprova os seus respectivos estatutos. *Boletim Oficial nº 33 da República de Cabo Verde, Conselho de Ministro, 20 nov. 2006.*
- CABO VERDE. Decreto-Lei nº 54/1995, de 2 de outubro. Cria o Instituto Superior da Educação – ISE e aprova os seus respetivos estatutos. *Boletim Oficial nº 33 da República de Cabo Verde, Presidência do Conselho de Ministro, 2 out. 1995.*
- CABO VERDE. Decreto-Lei nº 6/1996, de 20 de novembro. Cria o Instituto Superior de Educação. *Boletim Oficial nº 4 da República de Cabo Verde, Presidência do Conselho de Ministro, 26 fev. 1996.*
- CABO VERDE. Decreto-Lei nº 70/1979, de 28 de julho. Cria o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário - CFPES. *Boletim Oficial nº 30 da República de Cabo Verde, Conselho de Ministros, 28 jul. 1979.*
- CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto, 2001.*
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.*
- COUTINHO, C. P. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2013.*
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.*

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto, 2001.

DELORS, J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA, 2001. v. 7.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Revista de Educação, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 17-20, 2002.

ESTRELA, M.; ESTEVE, M.; RODRIGUES, Â. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto, 2002.

FERNANDES, S. I.; VIEIRA, F. A supervisão como um jogo de subversão de regras. *In: VIEIRA, F. et al. (Org.). No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da Pedagogia*. Amoreira: Pedagogo, 2009. p. 233-237.

FORMOSINHO, J. A. A academização da formação de professores. *In: FORMOSINHO, J. (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009a. p. 73-92.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In: FORMOSINHO J. (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009b. p. 93-115.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *In: FORMOSINHO J. (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009. p. 119-139.

GERALDI, J. W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, nº 87, p. 601-610, 2004.

GONÇALVES, M. L. *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, T. Planeamento e concepção da acção de ensinar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

LIMA, I. *Supervisão da prática pedagógica na formação inicial de professores do ensino secundário em Cabo Verde*. 2017. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2017.

- MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. C. *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Sílabo, 2017.
- MILES, M. B.; HABERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto de Piaget, 2005.
- MORGADO, J. C. *Currículo e profissssionalidade docente*. Porto: Porto, 2005.
- MOREIRA, M. A. F. L. A formação inicial de professores na Universidade do Minho: ruturas e desafios. In: ANJOS, M. A. (Ed.). *Supervisores, liderança e cultura de escola*. Amoreira: Pedago, 2014. p. 34-48.
- NEWMAN, I.; BENZ, C. R. *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Shouthern Illinois University, 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 9-33.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid, v. 350, p. 203-218, 2009.
- OLIVEIRA, L. O clima e o diálogo na supervisão de professores: supervisão e formação de professores, *Cadernos CIDInE*, Porto, p. 13-22, 1992.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.
- PARDAL, L.; LOPES, E. S. *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Ariel, 2011.
- PARLAKIAN, R. *Look, listen, and learn: reflective supervision and relationship-based work*. Washington, DC: Zero to Three, 2001.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docencia. In: PIMENTA S. (Org.). *Saberes pedagógicos e actividade docente*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 15-38.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. v. *Manual de investigação em ciências sociais*. 5. ed. Lisboa: Gravida, 2008.
- SÁ-CHAVES, I. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

SÁ-CHAVES, I. *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006.

SIMÕES, C. M. *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

TRINDADE, V. M. *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE – UNI-CV. *Deliberação do Conselho da Universidade nº 003, que aprova o segundo Regulamento de Estágio Pedagógico da Universidade de Cabo Verde - Uni-CV*. Consu, 19 mar. 2019.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: MONTEIRO, J.; BENEDICTA, M. (Org.). *Psicologia social*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993. p. 353-384.

VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: FLÁVIA, V. et al. (Org.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Amoreira: Pedago, 2006a. p. 15-44.

VIEIRA, F. Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada. In: FLÁVIA, V. et al. (Org.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Amoreira: Pedago, 2006b. p. 151-187.

Isabel Salomé de Miranda Santos de Lima (Portugal, Aveiro)
Universidade de Aveiro (UA)

Doutora em Educação, na área da Supervisão e Avaliação, pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal, licenciada em Ensino de História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Flup), Portugal, e bacharel em Ensino de História pelo ex-Instituto Superior de Educação (ISE) de Cabo Verde. Professora da Escola Secundária Abílio Duarte (Esad), Cabo Verde. Exerceu funções de subdiretora para Assuntos Sociais e Comunitários na ESAD e na Escola Secundária privada "Alternativa", sediadas na Ilha de Santiago, Cabo Verde, de supervisora cooperante no ex-ISE e na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), de coordenadora das disciplinas de História, Mundo Contemporâneo, Cultura Cabo-Verdiana e Formação Pessoal e Social, de supervisora dos Gabinetes de Orientação Escolar e Vocacional nas Escolas Secundárias Ilha do Maio e Santiago e de formadora na ESAD. Colaboradora da Uni-CV nos cursos de mestrado e licenciatura. Participou em seminários, *workshops* e colóquios internacionais. Atualmente desempenha as funções de coordenadora dos diretores de turma do Agrupamento 1 na Ilha de Santiago/Cabo Verde. Orienta dissertações do primeiro curso de mestrado em supervisão pedagógica na Uni-CV, contando com algumas publicações.
E-mail: isabelsalome@ua.pt.

Ana Isabel Andrade (Portugal, Aveiro)
Universidade de Aveiro (UA)

Doutora em Didática de Línguas pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Professora associada com agregação no Departamento de Educação e Psicologia da UA, onde tem sido responsável por unidades curriculares nos cursos de formação inicial e pós-graduação de professores e educadores. Coordenou e participou em diferentes projetos de educação e formação para a diversidade linguística, entre os quais se destacam: o projeto *Intercomprehension in Language Teacher Education* (ILTE), financiado pela Comissão Europeia, o projeto que deu origem ao Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e o projeto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação, financiado pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Atualmente é membro da equipa do projeto Carap (*Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*), do projeto do *European Center for Modern Languages* (ECML) e do Conselho da Europa e coordena o projeto *Teacher Education for Sustainability* (Teds) (2019 - 1- PT01 - KA201 - 060830) Erasmus+ Key Action 2 – *Cooperation for innovation and the exchange of good practices* 2019 – 2022. É sócia-fundadora da *Association EDiLiC* e é investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF), sendo coordenadora do Grupo de Investigação 1, Linguagens, Discursos e Identidade, e o seu trabalho tem-se centrado sobre as questões da educação e da formação para e a partir da diversidade linguística. Conta com várias publicações e tem orientado teses de mestrado e doutoramento.

E-mail: aiandrade@ua.pt.

Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa (Portugal, Aveiro)
Universidade de Aveiro (UA)

É professora titular aposentada da Universidade de Aveiro (UA) e pesquisadora integrada do Centro de Pesquisa “Didática e Tecnologia na Educação de Formadores” (CIDTFF). Seus principais interesses de pesquisa são: formação de professores (do ensino médio ao ensino superior), avaliação e desenvolvimento de pessoal para professores (do ensino médio aos professores do ensino superior). Foi coordenadora do CIDTFF entre 2012 e 2016 e coordena, desde 2015, o Laboratório de Supervisão e Avaliação (Lab_SuA) do CIDTFF. Esteve envolvida em vários projetos financiados nacionais e internacionais, tanto como coordenadora quanto como membro da equipe de pesquisa. Foi coordenadora do Projeto Tempus TERC - Revisão de Formação de Professores e Atualização de Currículo (sob a referência 511063-TEMPUS-1-2010-1-PT-TEMPUS-JPCR, 2010-14), a única coordenada por Portugal. É autora e coautora de diversas publicações em revistas nacionais e internacionais e revisora de revistas científicas.

E-mail: nilzacosta@ua.pt.



Recebido em 21 de julho de 2019.

Aceito em 21 de outubro de 2019.

