

A Pedagogia do pós-método e a autonomia dos professores: o papel da formação inicial de professores de língua portuguesa em Cabo Verde

Luís Filipe Martins Rodrigues *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-5903-5609>

RESUMO

O Ensino de L2/LE entrou, nas últimas décadas, numa nova fase, passando de um paradigma de métodos, para uma Pedagogia do Pós-Método, tal como proposta por B. Kumaravadivelu. O propósito deste trabalho é compreender a efetividade desta metodologia no ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, particularmente na autonomia dos professores e avaliar o papel da formação de base dos professores no sucesso ou insucesso deste paradigma. Para tal foram feitas entrevistas a treze professores de Língua Portuguesa, todos formados em Cabo Verde. Os resultados revelam uma adaptação positiva dos professores à Pedagogia do Pós-Método, nomeadamente na sua capacidade de serem autónomos e a percepção de que a sua formação de base contribuiu para isso mesmo. Contudo, maior desafio à sua autonomia parecem ser os constrangimentos de cariz institucional e organizacional, o que nos leva a propor uma revisão do Pós-Método refletindo sobre esta dimensão.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia do Pós-Método; Formação Inicial de Professores; Língua Portuguesa em Cabo Verde.



ABSTRACT

The Teaching of L2/FL has entered, in the last decades, a new phase, passing from a paradigm of methods to a Post-Method Pedagogy, such as proposed by B. Kumaravadivelu. The purpose of this work is to understand the effectiveness of this methodology in Portuguese language teaching in Cape Verde, particularly in teacher autonomy, and evaluate the role of teachers' basic training in the success or failure of this paradigm. To this end, interviews were conducted with thirteen Portuguese language teachers, all trained in Cape Verde. The results reveal a positive adaptation of teachers to the Post-Method Pedagogy, namely in their ability to be autonomous and the perception that their basic training contributed to this. However, the greatest challenge to their autonomy seems to be the constraints of an institutional and organizational nature, which leads us to propose a review of Post-Method Pedagogy reflecting on this dimension.

KEYWORDS

Post-Method Pedagogy; Initial Teacher Training; Portuguese language in Cape Verde.

* Professor na Universidade de Santiago em Cabo Verde, onde também trabalha como Chefe do Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, e como Coordenador do Mestrado em Português como Língua Segunda. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, var. est. Portugueses e Ingleses, pela Universidade de Coimbra e Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Universidade do Porto. Atualmente, frequenta o Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo. E-mail: luis.rodrigues@us.edu.cv

Pedagojiã di Dipos di Métudu i Otonomiã di Profesoris: Papel di Formason Inisial di Profesoris di Língua Purtuges na Káuberdi

RIZUMU

Nxinu di L2/LE entra, na últimus dékada, na un nobu fázi. El pása di un mudélu di métudus, pa un Pedagojiã di Dipos di Métudu, sima kel ki prupodu pa B. Kumaravadivelu. Obujetivu des trabádju li ekonprende ifetividádi des metodolojiã na nxinu di Língua Purtuges na Káuberdi, partikulármenti na otonomiã di profesoris, i avâlia papel di formason di bázi di profesoris na susésu o insusésu des mudélu li. Pa kel la, fasedu trizi profesor di Língua Purtuges (tudu es formádu na Káuberdi) intrivistas. Rizultádu (di kes intrivista la) revela un adapitason puzitivu di kes profesor la na Pedagojiã di Dipos di Métudu, nomiádamenti na ses kapasidádi di sér otónumu i na perseson di ki ses formason di bázi kontribui mesmu pa kella. Kontudu, maiór dizafiu pa ses otonomiã parse ma e kes konstranjimentu di naturéza institucional i organizacional. Kel li ta lebá-nu prupoi un rivizon di Dipos di Métudu, ki ta rifliti sobri kel dimenson li.

PALAVRAS-CHAVI

Pedagojiã di Dipos di Métudu; Formason Inisial di Profesoris; Língua Purtuges na Káuberdi

Introdução

Parece ser inegável que, desde a mudança de milénio, o ensino das línguas, particularmente de Língua Segunda e Estrangeira, tem sofrido enormes alterações e novas tendências (Kumaravadivelu, 2006). Uma das mudanças mais notórias, será a mudança de uma pedagogia baseada em métodos, para a condição de Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006; Kumaravadivelu, 2001; Galante, 2014; Liu, 2004). Trata-se de grande desafio, pela mudança de paradigma no desempenho da profissão de professor de LE/L2, como afirma Angelica Galante, “it is like being in a journey with a clear destination (...) but with an intricate itinerary” (Galante, 2014, p. 58).

O principal objetivo deste estudo é compreender a generalização desta pedagogia nos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde e analisar o papel da Formação Inicial destes professores na sua efetiva concretização. Além disso, procuraremos saber a percepção geral dos professores em relação às suas práticas profissionais e a sua relevância social, procurando, no final, refletir sobre possíveis adaptações à Pedagogia do Pós-Método para que possa funcionar de forma mais eficaz. Para tal, foram feitas entrevistas a treze professores de Língua portuguesa de vários pontos do arquipélago, todos formados em Cabo Verde.

Numa primeira parte deste texto, vamos debruçar-nos sobre o conceito de Pós-Método, tomando como principal referência B. Kumaravadivelu, o proponente desta terminologia e do seu quadro teórico. Serão abordadas, também, algumas noções estruturantes de formação inicial de professores e a sua importância para a prática

docente, tomando a obra “International Handbook of Teacher Education” (Loughran & Hamilton, 2016) como ponto de referência fundamental.

Acreditamos que esta investigação poderá trazer subsídios para a compreensão do ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, frequentemente classificado como ineficaz (Sanches, 2008; Veiga, 2004), olhando para as práticas quotidianas dos professores, por confronto com uma estrutura teórica geral e a sua praticabilidade, eficácia e eventual sucesso.

1.A Pedagogia do Pós-Método

De acordo com B. Kumaravadivelu, o período que permeia da década de 90 aos primeiros anos do século XX foi, e tem sido ainda, uma época de grandes mudanças no que diz respeito aos métodos de ensino de Língua Estrangeira (LE) ou Língua Segunda (LS), passando de um período de *consciência* para um de *despertar*¹ (Kumaravadivelu, 2006). Marcando esta otimista transição, o despertar implica, sobretudo, mudanças na forma de atuar dos professores, que devem estar mais atentos às exigências locais e ao seu público específico, desenvolver a sua teoria com base nas suas práticas, compreender a complexidade das suas próprias crenças e valores na sua ação profissional e de avaliação críticas das macroestruturas que enformam as microestruturas do trabalho pedagógico (Kumaravadivelu, 2006). Um dos aspetos centrais desta transformação é a entrada na Pedagogia do Pós-Método.

Com efeito, durante várias décadas, a Didática das Língua viveu sob o signo do método: um conjunto de princípios teóricos e de procedimentos de sala de aula oferecidos aos professores, frequentemente como receita infalível para o ensino eficaz de uma língua (Kumaravadivelu, 1994). Este é apenas um dos vários mitos que enformam a noção geral de Método (Kumaravadivelu, 2006). Contudo, nenhum desses métodos se revelou como o ideal, pelo contrário, conhecendo ciclos de vida que levavam, invariavelmente, à sua troca por outra solução testada e novamente abandonada. (Kumaravadivelu, 1994). Ademais, o próprio conceito de Método deve ser considerado dentro de uma perspectiva de dominação social que deriva do período colonial (Kumaravadivelu, 2003), que deve ser posta em causa por todos os professores de LE ou L2 (Kumaravadivelu, 2016).

¹ No original “awareness” e “awakening” (Kumaravadivelu, 2006, p. 59).

2.Caraterísticas da Pedagogia do Pós-Método

A Pedagogia do Pós-Método assume-se, assim, como uma nova condição no ensino das línguas. Pode ser definida, desde logo, por três características fundamentais: a) não se apresenta como método alternativo, mas sim como alternativa à noção de método; b) é sinónimo de autonomia do professor; e c) assenta num pragmatismo com princípios (Kumaravadivelu, 1994). No primeiro aspeto, salientamos a rutura com a noção de método, já abordada acima. Em relação ao terceiro ponto, ressalva-se que este pragmatismo difere da noção de ecletismo, que muitas vezes é assistemático, acrítico e sem princípios. Aqui defende-se uma estreita relação entre a teoria e a prática, passando os professores a assumir o papel de teorizadores, uma vez que a compreensão das suas práticas vem da experiência, da formação e da consulta a pares. Destacamos, de forma particular o segundo aspeto, pela sua importância neste artigo.

A autonomia dos professores assume-se, fundamentalmente, como um empoderamento do papel do professor no sistema de ensino e em relação aos teóricos da didática das línguas. Com efeito, fazendo uso da sua experiência e conhecimento da realidade da sala de aula e dos seus aprendentes, o professor deve ser capaz de agir de forma independente, a despeito de constrangimentos académicos e institucionais. Ao mesmo tempo, esta autonomia carrega o peso de o professor se tornar, assim, num teorizador da prática, através de uma abordagem reflexiva, analisando e avaliando as suas atividades, iniciando transformações na sala de aula e avaliando essas mudanças (Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 2006). Nas palavras do autor, “[i]n short, promoting teacher autonomy means enabling and empowering teachers to theorize from their practice and practice what they have theorized.” (Kumaravadivelu, 1994, p. 30)

Na nossa opinião, o pragmatismo com princípios aludido acima, apenas pode ocorrer havendo, de facto, esta capacidade de autonomia por parte do professor. Tomar as melhores decisões, norteadas por princípios elaborados pelo próprio professor em função das suas vivências, aprendizagens e diálogo com colegas (Kumaravadivelu, 1994) exige ao professor uma atitude profissional ativa e de explorador pedagógico (Kumaravadivelu, Toward a Postmethod Pedagogy, 2001). Na verdade, a sua importância é tal que o próprio B. Kumaravadivelu afirma que “[t]eacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy” (Kumaravadivelu, 2001, p. 548).

Contudo, vários podem ser os entraves que limitam esta autonomia do professor e, conseqüentemente, toda a eficácia da Pedagogia do Pós-Método, e aos quais faremos

referência mais adiante. Acreditamos que, ciente destas mesmas limitações, Kumaravadivelu apresenta um conjunto de dez macro estratégias, planos gerais derivados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o ensino de línguas que são postas em prática através de microestratégias, as atividades usadas em sala de aula (Kumaravadivelu, 1992; Kumaravadivelu, 1994). Estas dez macroestratégias são: a) Maximizar as oportunidades de aprendizagem; b) Facilitar a interação negociada; c) Minimizar desajustes; d) Ativar heurística intuitiva; e) Incentivar a consciência do idioma; f) Contextualizar o uso da língua; g) Integrar competências linguísticas; h) Promover a autonomia do aprendente; i) Aumentar a consciência cultural; j) Garantir relevância social (Kumaravadivelu, 1994).

3.A Lógica do Pós-Método

Tentando concetualizar a noção de Pós-Método, como nos é apresentada por Kumaravadivelu, além das características acima descritas, é fundamental refletir sobre aquilo a que este autor se refere como um “three dimensional system consisting of three pedagogical parameters” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). Estes três parâmetros são: a) particularidade; b) praticidade; e c) possibilidade² (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

O primeiro princípio, Particularidade, refere que, para o ensino ser relevante, deve estar adequado ao contexto. Não deve dar forma a uma visão teórica desgarrada a ser reproduzida por docentes, mas uma construção que seja pensada em termos locais, servindo o particular de cada professor, turma ou aluno (Kumaravadivelu, 2001). Tal pedagogia implica, mais uma vez, autonomia por parte do professor para este “continual cycle of observation, reflection and action (...) a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge.” (p. 539).

Também intrinsecamente ligada a esta ideia recorrente do professor como investigador, surge o segundo parâmetro: praticidade. Pondo em causa as barreiras tantas vezes assumidas entre os conceitos de teoria (e teorizador) e prática (e praticante), Kumaravadivelu propõe que o professor seja reflexão e ação, por um lado, e percepção intuição, por outro, tudo em simultâneo (2001). Nas palavras do próprio, esta pedagogia

seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists's-theory-versus-teachers'-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to

² No original: “Particularity; Practicality; Possibility” (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

theorize from their practice and practice what they theorize.
(Kumaravadivelu, 2001, p. 541).

Por fim, inspirado nos trabalhos de Paulo Freire, surge o terceiro parâmetro, a pedagogia da possibilidade. Sucintamente, esta vertente assenta em relações de poder e de dominação. É papel do professor (e do sistema educativo, por extensão) empoderar os participantes do processo de ensino, tendo em conta a sua realidade social e individual (Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006). O professor de língua tem, neste quesito, uma responsabilidade muito particular e marcada, devido à forte componente social e individual que as línguas acarretam (Feytor Pinto, 2010; Kumaravadivelu, 2006). Desta forma, “language teachers can ill afford to ignore the sociocultural reality that influences identity formation in the classroom, nor can they afford to separate the linguistic needs of learners from their social needs.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 544).

4.O Professor do Pós-Método

Neste contexto, o papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem muda em relação às imagens tradicionais e cristalizadas que possamos ter dos mesmos. Kumaravadivelu (2001; 2006), reflete sobre o aprendente, o professor e o formador de professores. O aprendente, em traços gerais, assume um “meaningful role in pedagogic decision making” (Kumaravadivelu, 2006, p. 176). Autónomo e capaz de tomar as melhores decisões para a sua aprendizagem, identificando estratégias, avaliando capacidades e procurando formas alternativas que se adaptem à sua realidade individual. O formador de professores, nesta realidade, deve, sobretudo, estimular o pensamento crítico nos futuros professores, tornando-os conscientes do peso social das suas ações (Kumaravadivelu, 2006) e apostar nas capacidades de autonomia e teorização dos futuros profissionais (Kumaravadivelu, 2001). Embora ambos sejam papéis teoricamente tentadores, acreditamos que a visão delineada para os aprendentes será dificilmente generalizável, por depender demasiado da capacidade do próprio sistema educativo para criar este tipo de autonomia nos alunos. Em relação aos formadores de professores, pensando no contexto da formação de professores de LE ou LS, apresentaremos reflexão mais cuidada na próxima seção, mas, trata-se, de facto, e condição fundamental para a real efetivação da Pedagogia do Pós-Método.

Isto porque, acreditamos, esta proposta metodológica incide, primeiramente e principalmente, na ação do professor, a quem dedicaremos, por via dos objetivos deste texto, mais atenção.

O professor do Pós-Método é, antes de mais, um profissional autónomo (Kumaravadivelu, 2006). Como tal, deve ser capaz de usar a sua experiência e conhecimentos pessoais e profissionais, aliada a competências para o seu autodesenvolvimento enquanto profissional e com uma forte consciência social e crítica (Kumaravadivelu, 2006). Este professor deve ser, acima de tudo, um investigador, capaz de usar métodos científicos para monitorização das suas práticas (Kumaravadivelu, 2001). No fundo, propõe-se um equilíbrio entre as crenças e os princípios pedagógicos do professor, ao mesmo tempo que a capacidade decisória deste seja vertida em ações concretas, tudo num ecossistema saudável e suportado, sempre, pelo espírito investigativo, reflexivo e voltado para os alunos e contexto educativo em que os docentes estão inseridos (Kumaravadivelu, 1992; Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 2001; Kumaravadivelu, 2006).

Este paradigma para o didata das línguas é, de um ponto de vista teórico, altamente tentador. Um profissional que atue de forma autónoma, mas esclarecida; atento no particular, mas cujas decisões emanem de princípios gerais informados; cientificamente capaz, mas, ao mesmo tempo, socialmente consciente. Contudo, não podemos deixar de pensar na real exequibilidade deste quadro: será possível generalizar estas capacidades e competências para todos os docentes de LE ou LS? A evolução natural da profissão cria esta realidade ou as políticas linguísticas e educativas é que podem ajudar à sua disseminação? Que fatores ajudam a criar este profissional? Será que o próprio sistema educativo em que se inserem potencia estas qualidades, ou, pelo contrário, as inibe?

5. Barreiras à Pedagogia do Pós-Método

Ciente destas mesmas dúvidas, Kumaravadivelu apresenta alguns desafios que podem pôr em causa ou, no mínimo, adiar, a generalização da Pedagogia do Pós-Método. Nesta seção, discutiremos a) a barreira pedagógica e b) a barreira ideológica (Kumaravadivelu, 2006), assim como c) os desafios socioprofissionais da atividade docente (Islam & Shuchi, 2017). Por razões argumentativas, deixaremos para o final o debate sobre a barreira pedagógica.

Para B. Kumaravadivelu, a *barreira ideológica* é, pela sua dimensão, o maior desafio à Pedagogia do Pós-Método. Isto porque, na sua natureza, transcende a ação educativa. Com efeito, há forças políticas, económicas e culturais que transcendem a ação humana individual e, de forma geral, estas forças são desempenhadas por atores com diferentes poderes. De acordo com esta visão, a mundividência ocidental prevalece sempre como a

cultura dominante, mantendo um *status quo* colonial, que não é fruto de acidentes, mas do facto de “[p]art of the (neo)colonial agenda is precisely to render local knowledge invisible and inaccessible, thereby ensuring the dependence on the center for a documented knowledge base.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 218). Com efeito, este processo de marginalização está tão enraizado e cristalizado, que sobrevive através de um processo ainda mais intrincado de automarginalização, que leva os indivíduos da periferia a subalternizarem-se ante as sociedades do centro, legitimando as características de inferioridade que os grupos dominantes lhes atribuem (Kumaravadivelu, 2016; Kumaravadivelu, 2006).

Além destas barreiras macrossociais e culturais, a própria profissão docente não é isenta das suas particularidades e limitações. São muitos os seus *desafios socioprofissionais*. Desde logo, o professor é um ser humano, logo, não imune a falhas, sujeito a valores e atitudes pessoais que afetam o seu desempenho profissional (Khodabakhshzadeh, Arabi, & Samadi, 2011). Afazeres e responsabilidades outras podem desviar o seu foco de práticas profissionais reflexivas ou, simplesmente, retirar-lhe o tempo necessário para essa teorização. Ao mesmo tempo, está inserido num sistema, com as suas limitações administrativas e burocráticas. Há programas a serem cumpridos, manuais e materiais que lhe são apresentados, testes padronizados aos quais os alunos têm de ser sujeitos e uma frequente depreciação da própria profissão docente que limita a possível autonomia (Kumaravadivelu, 1994) do professor (Islam & Shuchi, 2017). Por fim, há que considerar que na génese de qualquer professor há alguém que aprendeu ou foi formado para esta profissão (Freeman, 2006). Conforme afirma Kumaravadivelu,

most models of L2 teacher preparation (...) merely transfer a set of predetermined, preselected, and presequenced body of knowledge from the teacher educator to the prospective teacher. (Kumaravadivelu, 2006, p. 216).

Estes modelos de formação de professores são altamente ineficazes e, na sua essência, desafiam a Pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu, 1992), por limitarem, desde a base, a capacidade crítica, reflexiva e de autonomia dos futuros professores. Nas suas próprias palavras, Kumaravadivelu afirma que “[s]uch a transmission model of teacher education is hopelessly inadequate to produce self-directing and self-determining teacher *who constitute the backbone of any postmethod pedagogy.*” (Kumaravadivelu, 2001, *italicos nosso*). Além de precisar, mais uma vez, o perfil de professor que a Pedagogia do Pós-Método exige, esta citação acentua o papel fundamental que os

professores assumem nesta conceção (Can, 2009). Não considerar a preparação de base destes profissionais como fator crítico na exequibilidade e sucesso desta pedagogia será, a nossa opinião, sempre um erro. Desta forma, na próxima seção deste artigo procuraremos, de forma sucinta, apresentar as principais características da formação inicial de professores e suas implicações na futura prática dos professores.

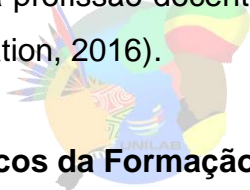
6.A Formação de Professores

Será aparentemente fácil definir a ideia de Formação de Professores. Normalmente refere-se a cursos de graduação, embora, com cada vez maior preponderância ao nível da pós-graduação (Craig, 2016), destinados a formar professores, nas diferentes áreas científicas. Contudo, esta natureza profissionalizante destas formações tem gerado alguns conflitos na sua verdadeira definição e garantia de qualidade. Em primeiro lugar, a relação entre a formação de base, anterior ao início da carreira profissional, e a prática profissional do indivíduo nem sempre é linear. Fatores múltiplos podem alterar as dinâmicas profissionais dos docentes, desconsiderando ou desvirtuando as competências e conhecimentos adquiridos ao longo dessa formação de base. Por outro lado, o mundo educativo está em permanente mudança, adaptando-se a mudanças sociais, culturais, políticas e económicas, o que dificulta a criação e manutenção de modelos de formação de professores adaptáveis e eficazes em qualquer contexto (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016).

Ademais, outros fatores influenciam a capacidade destes modelos, desde a gestão e liderança das próprias instituições formadoras (Craig, 2016; Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016), a aprendizagem feita pelos professores ao longo da sua carreira profissional (Dassa, 2018; Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016) e, cada vez mais, o seu domínio das TIC (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016; Moreno, Montoro, & Colón, 2019). Desta forma, é impossível assumir uma “implicit assumption (...) that prospective teachers should receive all the ‘training’ they need through their teacher education programme to not only prepare them for teaching, but also carry them for the rest of their career.” (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016, p. 4). Assim, reconhecendo a complexidade da prática docente, a formação de professores deve assumi-la como intrínseca: “[u]nderstanding and valuing that complexity is at the heart of uncovering quality in teacher education” (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of*

Teacher Education, 2016, p. 5). Um modelo de formação baseado na simples entrega de informação aos educandos deve, conseqüentemente, ser abandonado, favorecendo modelos menos simplistas e mais holísticos (Chong & Cheah, 2009; Freeman, 2006; Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016; Moreno, Montoro, & Colón, 2019).

Tradicionalmente, estas formações estavam, também, demasiado enformadas na dicotomia entre teoria e prática. Esta divisão associava a formação à teoria e a atuação profissional à prática, como mundos opostos e não complementares, resultando numa frequente maior valorização da prática pelos profissionais e até pelos formadores de professores (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016). A introdução do conceito de Conhecimento de Conteúdo Pedagógico³, como uma cientificação da formação de professores, veio ajudar a esbater esta separação artificial, ao estabelecer conteúdos teóricos que podem não só ser postos em prática, mas que podem, e frequentemente são, reformulados pela própria prática. Assim, as bases de uma eficaz formação de professores são o aprender a ensinar e a promoção da complexidade e influência de diferentes fatores na profissão docente (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016).



7. Estruturas e Modelos Pedagógicos da Formação de Professores

Existindo no mundo inteiro, são muitas as estruturas organizacionais e os modelos de formação de professores existentes. Ainda mais, porque estes são, frequentemente, geridos a nível nacional ou regional e são, sempre, fruto de influências políticas, económicas, históricas e culturais. A colonização, por exemplo, deixou ainda profundas sequelas na organização dos programas de formação de professores, havendo marcadas semelhanças entre as ex-colónias e os modelos usados nas suas respectivas metrópoles (Craig, 2016).

Em termos das suas *Estruturas Organizacionais*, as instituições de formações de professores estão frequentemente inseridas em instituições de ensino superior mais amplas. Cheryl J. Craig apresenta quatro arquétipos de organização: modelo integrado, modelo assimétrico, modelo matriz e modelo descentralizado. O modelo integrado apresenta uma estrutura académica mais autónoma dentro da instituição modelo assimétrico e assim sucessivamente até ao modelo descentralizado, em que a formação

³No original "Pedagogical Content Knowledge" (Loughran & Hamilton, Developing an Understanding of Teacher Education, 2016, p. 8)

de professores se encontra dividida em diferentes outras escolas ou estruturas da instituição. Nos tempos mais recentes e em reconhecimento da importância desta área de formação, tem-se privilegiado os modelos que garantam mais autonomia à formação de professores, apesar das dificuldades que tal mudança implique em organizações muitas vezes antigas e tradicionais nos seus formatos, hierarquias e processos (Craig, 2016).

A despeito da maior ou menor qualidade organizativa, muitas destas formações têm falhado em conseguir preparar profissionais cabalmente preparados e em dialogar de forma profícua e sistemática com a vertente profissional da função que estão a formar devido a *Modelos Pedagógicos* ineficazes. Nas palavras de Kitchen e Petrarca, “[w]hile claiming to address all dimensions of education, often they are critically flawed on conceptual and structural grounds.” (2016, p. 138). Entre as principais críticas, destaca-se a falta de relação entre os conteúdos programáticos das disciplinas e o trabalho de campo efetivo, uma pedagogia fragmentada, que resulta em pouco domínio dos conteúdos por parte dos aprendentes e futuros professores e o facto de muitas vezes, os formadores não porem em prática o que ensinam (Chong & Cheah, 2009; Kitchen & Petrarca, 2016). No fundo, o que estes modelos acabam por não ser capazes de resolver é, mais uma vez, a separação entre teoria e prática (Kitchen & Petrarca, 2016).

De facto, não parece haver um consenso sobre qual poderá ser o melhor modelo pedagógico. Numa análise mais descritiva, Kitchen e Petrarca salientam que os modelos existentes oscilam entre o tripé Teoria – Prática – Reflexão. Alguns dão primazia a um destes aspetos ou a dois, mas dificilmente encontrando uma integração completa de todos. Nas suas palavras, “[w]e need to recognize the limits of current practice and find ways to break down the barriers to more practical elements, deeper theory, richer reflections, and integration.” (2016, p. 179).

Outros autores apresentam propostas mais concretas, como reflexões teóricas. Na mesma linha de integração e equilíbrio, Chong e Cheah (2009) propõem uma estrutura assente em três pilares: a) Valores; b) Competências; e c) Conhecimento. Os *valores* relacionam-se com o lado pessoal dos professores, a quem devem ser passados valores e atitudes humanistas de respeito pela profissão, pelos aprendentes e pela diversidade, aliado a um constante desejo de melhoria. As *competências* destacadas permitem ao recém professor inserir-se na sua nova profissão, no aspeto pedagógico, relacional e até institucional. O *conhecimento* remete-nos não só para o domínio dos conteúdos a lecionar, mas também de métodos e técnicas aptos para o seu ensino (Chong & Cheah, 2009). A estes três elementos, podemos acrescentar o *domínio das tecnologias*, pese

embora a sua integração nestes modelos ainda carece de maior suporte teórico, a sua preponderância na profissão docente não pode ser desconsiderada (Moreno, Montoro, & Colón, 2019).

Olhando de forma mais concreta para a formação de professores de LE ou LS, há ainda um outro eixo que deve ser considerado: *o domínio da língua* (Murdoch, 1994). Esta competência, embora pudesse ser enquadrada na categoria de conhecimento abordada acima, neste caso, acreditamos, merece tratamento diferenciado. Para muitos dos professores de LE ou L2, a língua que lecionam é, para eles mesmos, LE ou L2. Embora o multilinguismo seja, na verdade, cada vez mais a norma em todas as sociedades (García, 2011), a verdade é que há sociedades em que a diglossia se assume como fator estruturante e altamente limitador da aprendizagem e domínio de línguas outras, como é o caso de Cabo Verde (Duarte, 2003; Veiga, 2004). Esta opinião é partilhada por muitos professores de língua, particularmente não-nativos, para quem a proficiência linguística é vista como “the foundation of their ability to fulfill their future professional role” (Murdoch, 1994, p. 259).

Desta forma, como proposta de modelo pedagógico para formação de professores de LE ou L2, poderíamos considerar estes cinco eixos: a) Valores; b) Competências; c) Conhecimento; d) domínio das tecnologias; e e) domínio da língua. Estes, estariam assentes no tripé Teoria – Prática – Reflexão, sempre dentro de uma lógica de integração de todas estas componentes. Qualquer tentativa de equilíbrio correria sempre o risco de ser fracassada pelo que, cada escola ou instituição poderia optar por privilegiar certos aspetos (maior peso da componente teórica e menor ênfase nas tecnologias, por exemplo) de forma adaptar-se ao seu contexto, mantendo, assim, uma amplitude global, mas adaptável.

Procedimentos

Com o objetivo fundamental de compreender a implementação da Pedagogia do Pós-Método, nas suas várias componentes, nos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde e analisar a perceção dos mesmos em relação à importância da sua formação inicial na sua prática profissional, foram feitas entrevistas a treze professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Todos os entrevistados, por escolha nossa, tinham de ser formados em Cabo Verde, na licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, pela Universidade de Cabo

Verde⁴, por ser o curso com maior número de professores de Língua Portuguesa formados no país. Procurámos ter algum equilíbrio de género, embora salvaguardando que há um maior número de mulheres a lecionar esta disciplina no país, tendo, assim, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 25 e os 42 anos, com 3 a 21 anos de experiência. Os valores médios nestes dois casos situam-se nos 34 anos de idade e 9 anos como professores no ativo. Por fim, tentámos ter alguma abrangência geográfica, pelo que, geograficamente, os entrevistados se dividem por Santiago Sul (2), Santiago Norte (5), São Nicolau (1), São Vicente (1) e Fogo (4).

As entrevistas, todas elas feitas online, consistiam numa série de 25 afirmações, tendo sido solicitado a cada entrevistado que esclarecesse o seu grau de concordância com as mesmas, justificando a sua posição. Sempre que considerado pertinente, foram feitas perguntas de continuação, para melhor explicitação de algumas informações ou esclarecimentos.

Apresentação e Discussão dos Dados

As afirmações apresentadas aos professores estavam divididas nas seguintes categorias: a) perceção geral da profissão de professor de Língua Portuguesa; b) A Pedagogia do Pós-Método (divididas entre Particularidade, Praticidade, Possibilidade e Autonomia); e c) Perceções sobre a formação de base. Nesta seção, seguiremos a mesma estrutura para apresentar e discutir os dados obtidos.

Perceção geral da profissão de professor de Língua Portuguesa

Todos os entrevistados revelaram fazer uso dos seus valores pessoais na sua prática profissional quotidiana. Na sua opinião, o professor é, acima de tudo, um indivíduo, com a sua personalidade, e não meramente um transmissor de conhecimentos. Essa personalidade, se revelada, permite uma maior aproximação afetiva aos alunos, considerada por muitos como fator facilitador da aprendizagem, enquanto, como afirmou uma professora, esses “valores e experiências pessoais podem ajudar o aluno no seu desenvolvimento pessoal e social⁵”. Embora reconheçam a importância de antigos professores na sua escolha de carreira, o que os define como profissionais é, sobretudo, as suas próprias experiências. Apenas os professores mais novos e com menos anos de

⁴ Ao longo dos anos, este curso mudou a sua nomenclatura, mas a matriz essencial manteve-se.

⁵ Professora de Santiago Norte.

carreira, sintomaticamente, revelaram maior projeção da sua personalidade profissional em antigos mestres ou professores da sua licenciatura.

Acreditamos que estes dados podem ser vistos como uma autovalorização da sua própria profissão, ou, de outra forma, uma consciência de si mesmos como profissionais relevantes. Contudo, quando convidados a pronunciarem-se sobre como a sociedade vê o professor de Língua Portuguesa, os resultados foram altamente divergentes. Tal revela que os professores têm uma melhor imagem de si mesmos do que aquela que consideram que a sociedade tem. Curiosamente, todos os que consideram a profissão desvalorizada eram homens, sinal, assumimos, do estigma de que esta seja essencialmente uma profissão mais feminina.

A Pedagogia do Pós-Método

Para esta categoria, devido à sua extensão e importância para este trabalho, optámos por dividir as afirmações e questões em diferentes subcategorias, conforme as características do Pós-Método apresentadas na primeira seção deste artigo.

Particularidade

Nesta subcategoria, convidámos os professores a refletir sobre a exequibilidade de o professor de hoje em dia ser capaz de adaptar as suas práticas aos diferentes contextos educativos e sobre a importância de conhecer os seus alunos, tanto a nível social como individual. Em relação ao primeiro aspeto, as respostas foram pouco unânimes. Uma professora afirmou que “ele [o professor] pode atuar em vários contextos. O que se pode tornar difícil é trabalhar todos os contextos de uma vez⁶”. Esta frase parece-nos encapsular a sensação predominante de que o professor tem capacidades para se adaptar, sim, mas fatores outros, mais de cariz prático, podem limitar essa capacidade.

Por seu turno, a atenção dedicada a estudar os seus alunos é uma característica fundamental do professor bem-sucedido. Mais uma vez, a relação pedagógica e a necessidade de adaptar os métodos de ensino ao contexto foram destacados por vários dos entrevistados. Esta é uma das características dos professores do Pós-Método (Kumaravadivelu, 2001) e, a nosso ver, uma das fundamentais. Um professor que não se adapte ao contexto, estudando-o, inclusive ao nível das relações humanas não poderá ver as suas práticas enquadradas neste referencial teórico. Uma das entrevistadas, referiu-se

⁶ Professora do Fogo.

ao professor como um “artista⁷”, no sentido de ser alguém que se adapta e que cria e inova.

Praticalidade

Nesta subcategoria, procurámos conhecer a importância que os professores dão à sua própria prática para superação de problemas na sala de aula e que métodos afirmam usar. Em ambos os itens, as respostas foram quase unânimes.

Mesmo para os professores mais jovens e inexperientes, a prática tem sido o grande motor de desenvolvimento profissional. Partindo de uma análise de tentativa e erro e do conhecimento dos alunos, os professores entrevistados revelam uma forte crença na sua experiência como o principal fator de renovação das suas práticas. Ao mesmo tempo, todos assumem usar diferentes métodos nas suas aulas. Contudo, esta utilização afigurou-se-nos mais como ecletismo que uma alternativa esclarecida aos métodos (Kumaravadivelu, 1994). Vários referiram que tentam aproveitar o melhor de cada método que conhecem, o que, conjugado com a forte valorização da sua própria experiência, pode corroborar esta noção.

Todavia, esta é uma das áreas de difícil definição da Pedagogia do Pós-Método, como salientado por Islam e Shuchi. Nas palavras dos próprios, “[t]here are some occasions when postmethod goes back with frequent reference to method thus making the dialectical relationship between method and postmethod more obscure” (2017, p. 542).

Possibilidade

Na nossa opinião, a pedagogia da possibilidade, como proposta por Kumaravadivelu (2001), é uma das características com mais potencial para ser explorada cientificamente, nomeadamente em contextos diglössicos e pós-coloniais como Cabo Verde. Contudo, por não ser o âmbito deste trabalho, procurámos levar os professores entrevistados a apenas nos revelar a sua opinião sobre a importância da Língua Portuguesa para os seus alunos e a sua relação com a realidade quotidiana dos aprendentes.

De forma algo surpreendente, a Língua Portuguesa foi vastamente considerada como apenas mais um dos fatores de possível sucesso para os alunos. Instados a justificar esta posição, vários entrevistados apontaram para uma igual importância do domínio de línguas estrangeiras, como o Inglês. Quase de forma contraditória, os

⁷ Professora de São Nicolau.

professores salientaram que a Língua Portuguesa faz, sim, parte do quotidiano do aluno, mas no que diz respeito ao seu sucesso escolar e profissional.

Acreditamos que, na primeira resposta, a Língua Portuguesa possa ter perdido na comparação com outras áreas e disciplinas de suposta maior empregabilidade. Mas, quando mais diretamente confrontados com o papel social das línguas, o superior estatuto da Língua Portuguesa em Cabo Verde (Duarte, 2003) veio ao de cima, aliás, uma crença comum no país (Veiga, 2004). Uma professora referiu inclusivamente que, se o aluno mostrar domínio da língua oficial “não se sentirá rejeitado ou inferior em termos linguísticos⁸”. Lemos nestas palavras uma aceitação, embora algo passiva, da relação de poder desigual entre a Língua Portuguesa e a Língua Cabo-verdiana.

Autonomia

Esta subcategoria tem um papel central neste artigo, pelo que acabámos por colocar mais desafios aos entrevistados adentro deste tema. Tentámos compreender a sua perceção em relação ao seu grau de autonomia em relação a imposições académicas e institucionais e a sua disposição e capacidade para teorizar as suas práticas e tomar decisões assentes em princípios norteadores refletidos (Kumaravadivelu, 1994).

No geral, os professores não se sentem limitados pelas imposições académicas, tais como os programas a cumprir ou os manuais. Já a avaliação, sobretudo a de final de ciclo, que é definida pelas escolas ou Ministério da Educação, de acordo com as palavras dos professores, coloca entraves à sua capacidade de decisão sobre como atuar com os seus alunos. Quase sem exceção, os entrevistados separam, mesmo que inconscientemente, a sua ação particular, as decisões tomadas em sala de aula, dos princípios gerais da sua profissão, esses sim, ditados por entidades hierarquicamente superiores, colocando ênfase nas primeiras.

Por outro lado, ao comentarem a sua autonomia adentro das estruturas organizativas das escolas e do próprio sistema de ensino, as respostas mudam drasticamente. Frequentemente manifestando sinais notórios de descontentamento, revelam sentir limitações às suas práticas e crenças profissionais em relação às hierarquias escolares e à “entidade patronal¹¹”. A justificar esta atitude, a maioria destaca as imposições recebidas, de ordem administrativa e académica e, sobretudo a falta de diálogo vertical no sistema educativo. Tais afirmações podem ser lidas como uma

⁸ Professora de Santiago Norte.

¹¹ Professor de Santiago Norte.

afirmação de classe por parte dos professores, embora possa revelar, também, diferenças mais profundas, cujas consequências poderão ser discutidas em outro fórum.

Em relação ao seu papel como professores-investigadores, quase sem exceção, os nossos entrevistados revelaram ter o hábito de operar mudanças em si mesmos e nos alunos. Ou seja, através da reflexão, monitorização e avaliação das suas práticas, conseguem alterar os seus métodos e técnicas de ensino, afetando positivamente o sucesso da aprendizagem dos seus discentes. No entanto, questionados sobre a sua capacitação para tal, o entusiasmo diminui, manifestando menor assertividade. Segundo a professora mais nova e com menos experiência de todos os entrevistados, o professor é sempre “um profissional em construção⁹”. Acreditamos que esta ideia de contínua renovação tem um peso bastante forte na identidade destes professores, o que, por um lado implica renovação, mas, por outro, alguma incerteza, pela sua transitoriedade implícita.

Ainda assim, a maioria das decisões que tomam nas suas salas de aulas são fruto desse processo reflexivo de teorização sobre as suas próprias práticas. Apesar de todos assumirem a existência de fóruns com pares nos quais conseguem partilhar ideias e receber subsídios, que também valorizam, há dois fatores que, geralmente são destacados: a já aludida crença nos seus próprios valores pessoais e a ideia de que quanto maior a experiência, maior a capacidade de teorizar sobre a sua própria prática. Não obstante, a maioria assume, especialmente as mulheres, que os afazeres pessoais e profissionais ocupam uma porção demasiado grande do seu tempo, limitando as suas possibilidades de reflexão e revisão de práticas profissionais.

Perceções sobre a formação de base

Tal como na categoria anterior, para efeitos de estruturação argumentativa e melhor análise dos dados, ao tentar conhecer as perceções dos professores entrevistados sobre a sua formação de base, também a dividimos em duas subcategorias: o impacto da formação na prática profissional e as ideias que têm sobre o modelo pedagógico da formação de professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Impacto da formação na prática profissional

Nesta subcategoria procurámos desafiar os entrevistados a considerar o seu nível de preparação logo após o final da formação de base para iniciar a sua carreira de

⁹ Professora de São Vicente.

docente, a sua avaliação sobre a exequibilidade das crenças e valores adquiridos durante a formação e a percepção que tinham sobre o papel do professor no sistema de ensino enquanto pré-profissionais.

No geral, no final da sua formação, os professores entrevistados confessaram sentir-se preparados para iniciar a sua carreira profissional. Embora os conhecimentos recebidos fossem algo “genéricos¹⁰”, a maioria dos professores referiu sentir-se confiante e preparada para começar a atuar profissionalmente. Contudo, acabam por reconhecer a importância da prática no enriquecimento do seu desempenho. Na nossa opinião, esta aparente contradição é justificada pelo facto de todos serem já profissionais, olhando para trás, ao recordar o final da sua formação. Desta forma, salientam a confiança pré-profissional, que veio a ser revista pela experiência docente.

Corroborando esta interpretação, temos o facto de que um bom número dos professores considerou que as suas ideias e crenças, ao entrar na profissão, se revelaram inadequadas em relação à realidade encontrada. Questionados sobre os aspetos em que a realidade contrariou a expectativa inicial, os entrevistados destacaram o carácter individual de cada aluno, e a conseqüente diversidade de contextos que daí advém, assim como a realidade socioprofissional da profissão, em termos do seu papel dentro do sistema educativo, em que esperavam mais capacidade de intervenção e autonomia para os professores.

Neste sentido, não surpreende que quase todos tivessem uma opinião favorável em relação à possibilidade de contribuir para uma melhoria do sistema educativo. Como ressalta uma professora,

[o] professor, na verdade, é uma peça de um mecanismo vasto, e tem grande poder de influenciar as mudanças. O seu trabalho vai além daquilo que ele pode fazer dentro de uma sala de aula, e ele pode fazer muitas mudanças, porque os alunos espelham-se nele. É com os professores que surgem outras profissões; muitas vezes, são os professores que cultivam nos alunos o interesse pelas outras áreas esclarecendo/orientando-os¹¹.

Modelo Pedagógico da Formação de Professores

Nesta subcategoria tentámos perceber que concepção do modelo pedagógico da sua formação inicial os professores têm, tomando como referência o modelo teórico apresentado anteriormente, neste mesmo texto. Não pretendemos, de forma alguma, tomar estas descobertas como uma apresentação do sistema de formação de professores

¹⁰ Professora de Santiago Sul.

¹¹ Professora de Santiago Norte.

de Língua Portuguesa, empreitada que seria sempre alvo de um estudo muito mais vasto do que este.

Parece consensual entre os teóricos que o maior desafio na formação de professores é o tentar esbater a dicotomia entre Teoria e Prática (Loughran & Hamilton, *Developing an Understanding of Teacher Education*, 2016). Assim, a nossa primeira preocupação foi mesmo tentar conhecer como avaliavam, em termos desta divisão, as suas formações. As respostas obtidas, à partida não poderiam ter sido menos claras. Houve um equilíbrio absoluto de opiniões entre ambas. Contudo, um dos entrevistados referiu que, no seu percurso, fez primeiro um curso médio e só depois concluiu a licenciatura. Até 2013-14, eram ministrados, no então Instituto Pedagógico/Instituto Universitário da Educação, cursos médios, semelhantes a bacharelatos, que depois foram substituídos por licenciatura de raiz. Os titulares deste grau, em bom número, fizeram, posteriormente Complemento de Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses. Reanalizando as respostas obtidas, podemos concluir que há um claro padrão entre os que fizeram a sua formação bietápica, que, por terem tido duas formações conferentes de grau, realizaram dois estágios, e os que fizeram licenciatura de raiz, apenas com um estágio.

Sobre a importância da reflexão na formação de base, também houve um equilíbrio e dispersão no total de respostas obtidas. Porém, o dado a salientar nesta disparidade de opiniões é que, invariavelmente, as respostas masculinas apontam para um menor pendor da reflexão enquanto aprendentes. Curiosamente, os homens também revelam menor interesse em dialogar com os colegas de profissão para enriquecimento profissional. Esta situação, lança pistas interessantes para um futuro estudo sobre a questão de género na identidade dos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Por fim, os resultados revelam um equilíbrio entre valores, conhecimentos e competências, o que manifesta a crença numa formação variada, integradora e holística, não, sem, contudo, referirem a preponderância do trabalho relacionado com o domínio da língua e das suas estruturas, algo elogiado pelos professores que salientaram este aspeto e criticado pelos que sentiram que necessitavam de mais formação nesta área.

Conclusões

Ao longo deste trabalho procurámos responder às seguintes questões: a) praticarão os professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde a Pedagogia do Pós-Método, tal

como teoricamente delineada por Kumaravadivelu? e b) será a formação inicial destes professores importante na garantia da sua autonomia, condição fundamental para uma eficaz Pedagogia do Pós-Método.

Desta forma, numa primeira fase, procurámos apresentar a Pedagogia do Pós-Método, com as suas principais características, a sua lógica, o papel dos professores e as principais barreiras à sua assunção e exequibilidade. De seguida, ainda de um ponto de vista teórico, tentámos apresentar uma reflexão sobre o conceito de formação de professores e um possível modelo, holístico e integrador, de formação de professores de L2/LE. Numa segunda etapa, apresentámos e discutimos os principais resultados das entrevistas feitas a professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Dos resultados obtidos, parece-nos correto assumir, no geral que os professores entrevistados colocam em prática a Pedagogia do Pós-Método. Embora subsistam dúvidas sobre os reais princípios que norteiam as suas ações, no geral assumem-se como profissionais investidos, capazes de monitorar, avaliar e reformular as suas práticas, com base na observação do contexto e na procura de maximização de oportunidade de aprendizagem, optando por estratégias variadas. Desta forma, manifestam a sua autonomia enquanto teorizadores da sua própria prática e capazes de superar boa parte dos constrangimentos académicos e institucionais, embora estes últimos prevaleçam de forma mais marcada. Pela perceção dos entrevistados, a sua formação de base, embora com algumas falhas e com alguma indefinição no seu modelo pedagógico, preparou-os para a vida profissional e para desempenharem os preceitos da Pedagogia do Pós-Método.

Estes resultados permitem-nos ter uma visão otimista do papel do professor e da sua capacidade de autonomia para melhorar as suas ações. Noutro estudo, provou-se que a assunção destes preceitos tem correlação direta com a eficácia dos professores (Khodabakhshzadeh, Arabi, & Samadi, 2011).

Por outro lado, aquele que parece ser o maior entrave ao desempenho autónomo dos professores são os constrangimentos institucionais. Apesar de imposições académicas e dificuldades relacionadas com os afazeres pessoais e profissionais, foi quase consensual entre os nossos entrevistados que as relações hierárquicas e a própria organização do sistema educativo acabam por ser os seus maiores limites à encarnação ainda mais efetiva da Pedagogia do Pós-Método.

Desta forma, uma eventual revisão da conceção teórica desta pedagogia que abarcasse também uma reflexão sobre esta dimensão institucional do sistema de ensino,

poderia eventualmente dar novas pistas para um trabalho de escopo semelhante a este. Ademais, e em termos práticos, poderia contribuir para uma nova política linguística no ensino da Língua Portuguesa.

Referências

- Can, N. (2009). *Post-Method Pedagogy: Tacher Growth Behind Walls. 10th METU ELT Convention*. Ankara.
- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 1-17.
- Craig, C. J. (2016). Structure of Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education Vol. 1* (pp. 69-185). Springer Nature.
- Dassa, L. M. (2018). Continuous Teacher Training. Em J. I. Lontas, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições.
- Feytor Pinto, P. (2010). *O Essencial Sobre Política de Língua*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Freeman, D. (2006). A Framework for Teacher Learning and Development. *TESOL Symposium on English Teacher Development in EFL Contexts* (pp. 1-9). Guangdong Province, China: TESOL, Inc. Obtido de tesol.org.
- Galante, A. (August de 2014). English Language Teaching in the Post-Method Era. *TESL Ontario*, pp. 57-62.
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century - A Global Perspective*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Islam, A. S., & Shuchi, I. J. (May de 2017). Deconstruction of Method-postmethod Dialectics in English Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 3, pp. 539-547.
- Khodabakhshzadeh, H., Arabi, M., & Samadi, F. (2011). The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness. *International Journal of Instruction Vol. 11, No. 2*, pp. 425-436.
- Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education Vol. 1* (pp. 137-186). Springer Nature.
- Kumaravadivelu, B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Languages Journal Vol. 76, No. 1*, pp. 41-49.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly Vol. 28, No. 1*, pp. 27 - 48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly Vol. 35, No. 4*, pp. 537-560.

- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes Vol. 22, No. 4*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly Vol. 40, No. 1*.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly Vol. 50, No. 1*, pp. 66-85.
- Liu, J. (2004). Methods in the post-methods era: Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies Vol. 4*, pp. 137-152.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). Developing an Understanding of Teacher Education. Em J. Loughran, & M. L. Hamilton, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 3-22). Springer Nature.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Springer Nature.
- Moreno, J. R., Montoro, M. A., & Colón, A. O. (28 de March de 2019). Changes in Teacher Training within the TPACK Model Framework: A Systematic Review. *Sustainability*.
- Murdoch, G. (3 de July de 1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, pp. 253 - 265.
- Sanches, C. E. (2008). *Factores do (In)sucesso Escolar na Disciplina de LP no 2º Ciclo do ES em Cabo Verde - Contributo para o seu estudo*. Aveiro: Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Ensino de Língua.
- Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Mindelo: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Recebido em: 01/05/2023

Aceito em: 17/06/2023

Para citar este texto (ABNT): RODRIGUES, Luís. A Pedagogia do Pós-Método e a Autonomia dos Professores: O Papel da Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, p.143-164, jul./dez. 2023.

Para citar este texto (APA): Rodrigues, Luís. (jul./dez.2023). A Pedagogia do Pós-Método e a Autonomia dos Professores: O Papel da Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 143-164.