A formação inicial dos educadores: professores e professoras

Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal
Filha de : Artur da Conceição Lopes e de Ivete Cândida Pires Correia
Endereço : Achada António, Rua UCCLA, nº 22, Praia – Cabo Verde
Nº de telefone : casa: 00/238/2621363; Trabalho: 2610210; Telemóvel: 9975537
Nº de Fax : 261 27 64

Resumo

Este trabalho aborda as teorias e práticas inerentes ao processo de evolução da formação dos/as professores/as em Cabo Verde. Analisamos ainda, algumas propostas relativamente às metas e finalidades da formação de professores/as, que proporcionam orientações para realização concretas de elementos formativos. De seguida, uma análise das componentes do currículo da formação de professores/as, revisão curricular que veio dar corpo aos novos anseios e desafios da oferta educativa no novo milénio, a natureza do conhecimento que os/as docentes usam nas suas intervenções práticas, o papel dos valores na formação inicial e o perfil que há-de ter o/a formador/a de professores e professoras.

Palavras-chave

Formação, Currículo, Formação inicial, Professor e Prática

La formación no se construye por acumulación (de cursos, de conocimientos o de técnicas) sino a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es importante dar sentido a la persona y ofrecer un estatuto de saber a la experiencia.

(NOVOA, 1992.)

Introdução

A reestruturação do sistema educativo associada a democratização da escolaridade

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

básica obrigatória, conheceu a sua sistematização legal com a publicação da Lei nº 103/III/90 promulgada a 29 de Dezembro, do ano de 1990 e alterada pela Lei nº 113/V/ 99, de 18 de Outubro que definiu os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano, nele incluindo o ensino público e o particular.

Para responder ao objectivo principal da reforma educativa que era a de "uma educação para todos", surgiu a necessidade de se ter um sistema educativo moderno, mais eficaz e que respondesse às expectativas da sociedade civil. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III de 29 de Dezembro de 1990, tornou-se a referência principal para a construção desse novo sistema com a implementação de novos planos de estudos, de novos programas de ensino e de novos sistemas de avaliação.

A Construção desse novo sistema educativo lançou dois desafios basilares que foram: a universalização da educação de base e a formação integral do indivíduo de acordo com as orientações que saíram do Encontro Mundial sobre a Educação para Todos, realizado em *Jomtien* na Tailândia em 1993. A generalização do ensino básico integrado e o seu alargamento na década de 90 com uma duração de seis anos foi sem dúvida, mais uma das conquistas sociais importantes no período pós-independência, e foi resultante da implementação do processo de reforma do sistema educativo que causou uma evolução sem precedentes dos efectivos na educação básica.

Nesta perspectiva, Cabo Verde iniciou vários estudos com o objectivo de encontrar a melhor estrutura e uma adequada organização do sistema educativo, que se ajustasse às exigências do país e respondesse às demandas do processo de desenvolvimento mundial.

Para tal, foi elaborado um projecto para o novo sistema de ensino, assente em estudos técnicos e na preparação de normativos legais, tendo a nova configuração curricular passado por uma fase de experimentação.

Na decorrência, o processo de preparação da reforma do sistema educativo cabo-verdiano, que teve início em 1986, foi viabilizado, através dos vários projectos. Os estudos e os trabalhos dos referidos projectos conduziram ao desenvolvimento do novo sistema de ensino, que ficou assente nas seguintes opções educacionais:

- a universalização do direito à educação;

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

- o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos de idade;
- a valorização da formação pessoal e social dos alunos.

O novo plano curricular do ensino básico integrado (EBI) foi experienciado no ano 1992/93 em algumas escolas do país, com o objectivo de se avaliar a sua adaptação e qualidade, para depois ser implementado por fases.

1. Formação de professores: teorias e práticas

Desde os primórdios dos anos 80 que começou a despontar dentro e fora dos sistemas educativos, grande interesse e preocupação pela qualidade da formação dos/as professores/as, sendo consenso que, não podemos falar de renovação, de inovação ou de mudanças na educação sem se pensar na formação do/a professor/a. Isto deve-se ao facto de se atribuir à função que o/a professor/a desempenha, o nível e a qualidade do ensino bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo.

Contudo, a questão da formação de professores/as tem, frequentemente, sido percebida como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais.

Assim, para responder às demandas sociais, o/a professor/a deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do/a professor/a que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o/a num/a orientador/a do/a aluno/a para ajudá-lo/a a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades.

Qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua do/a professor/a, ou seja, se for possível apreender o contexto da *praxis* dessa formação bem como o modo como se perspectivou. O que depreendemos que a formação do professor/a não pode ser entendida como algo isolado, autónomo e acabado.

Independentemente do modelo de formação de professor/a, este está directamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece, e a sua concepção inculcada de marcos teóricos e de pressupostos de uma determinada época.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Pacheco (org.) (2000) citando Flores defende ainda que, a formação de professores "depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento".

A evolução das sociedades nas últimas décadas, vem exigindo que o paradigma da formação do/a professor/a para este século, seja sustentado por pressupostos teórico-práticos bastante complexos e completos, de forma a dar uma resposta com qualidade às múltiplas e crescentes demandas de educação, "A competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos/ às professores/as fazem recair sobre eles/as uma pesada responsabilidade." (Delors.1996:133)

Decorrente de todo este contexto, hoje fala-se do/a professor/a reflexivo/a, do/a crítico/a, do/a criativo/a, do/a intelectual, do/a investigador/a, do/a inovador/a. Imbernón (2001) advoga no entanto, que muitos dos discursos sobre estes tipos de professor/a, carecem de uma essência ideológica que o sustentam.

1.1 Uma aproximação aos conceitos de formação e de formação de professores/as

Uma das preocupações dos últimos anos das políticas educativas, foi definir o papel que desempenha a educação no actual contexto nacional e internacional, preconizar os fins e objectivos principais e estabelecer os tipos de conhecimentos e de habilidades necessários para enfrentar os problemas locais e globais. Na realidade, tem-se procurado a promoção da educação integral do indivíduo na perspectiva de desenvolvimento humano, num mundo em constantes mudanças, que cada vez mais vem contribuindo para a produção de desigualdades sociais.

Neste contexto, o/a professor/a e a escola têm novas tarefas e é-lhes exigido uma grande responsabilidade. O/A professor/a tem de possuir para além de conhecimentos técnicos e científicos, competências inovadoras como o domínio de tecnologias, sem as quais não pode competir no mundo actual. Segundo Garcia, (1995:11) "a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho."

Contudo, a problemática da formação do/a professor/a requer em primeiro lugar, reflectir sobre o conhecimento das competências profissionais que lhe são exigidas e que são necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho, e por outro lado, requer o conhecimento profissional necessário para desempenhar com qualidade a actividade docente.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A formação não pode ser entendida como algo acabado e desanexada do contexto em que ela ocorre. Se antigamente a formação era vista como uma actividade que estava relacionada apenas com a aquisição de competências específicas direccionadas ao mundo do trabalho, conforme nos apresenta Ferry, *“la formation est un processus de developpement individuel tendant a acquerir ou a perfectionner des capacités. Des capacités de sentir, d’agir, d’imaginer, de comprendre, d’apprendre, d’utiliser son corps, (…)*” (1987:36), a formação hoje, é antes de tudo, um processo teórico-prático onde os aspectos relevantes se interagem para formarem um todo em mutação com o meio ambiente. Ou seja, a formação é um “*ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes às exigências científicas, profissionais, etc*.” (Currás e Dosil . 2001: 299)

O conceito de formação é bastante ambíguo e nos últimos tempos tem invadido vários domínios. Para De La Torre e Barrios (2002:14) formar é “ajudar a tomar consciência das próprias actuações e como melhorá-las”, ou seja, a formação deve ser permanente permitindo ao indivíduo realizar uma reflexão da sua prática de tal forma que seja possível provocar mudanças e actualizações constantes na sua maneira de estar e de agir. Durante o processo de formação, estabelece-se uma complexa relação entre os dois pólos essenciais desse processo: o/a formador/a e a pessoa em formação, cuja relação é complexificada pela existência de variáveis que determinam o tipo e a forma de relacionamento entre esses dois pólos.

Na perspectiva de Martins (1999:30), o conceito de formação assume-se como uma garantia de estabilidade sócio – económica na medida em que fornece ao indivíduo, os instrumentos necessários para a sua inserção num novo mundo de trabalho, ao mesmo tempo que lhe atribui um estatuto sócio – profissional, importante para o equilíbrio pessoal do indivíduo. Esta concepção actualizada da formação veio substituir uma concepção redutora que perspectivava na formação a preparação para o desempenho de uma profissão.

A formação assume-se como um processo pelo meio do qual, o/a professor/a aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática. Nesta perspectiva, a formação do/a professor/a deve ser vista não só como uma habilitação para qualificá-lo/a como um/a profissional, mas como o desenvolvimento de acções que propiciem ao mesmo tempo, uma constante retomada dos conhecimentos específicos com os quais trabalha, dando a possibilidade de reflexões em torno da sua prática de forma a corrigir os constrangimentos e permitindo a actualização constante dos conhecimentos cognitivos.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Pensar, a formação do/a professor/a hoje, é pensar sobre sua habilitação e sobre as diferentes formas de continuar a expandir os seus conhecimentos, analisando de forma crítica a sua prática no sentido de propor as mudanças necessárias.

Em geral, o processo de formação de professores/as apresenta três características estruturais que segundo Ferry (1987:38), surgiram do contexto histórico-cultural da formação de professores/as. Primeiro porque o trabalho do/a professor/a exige, por um lado, uma formação científica, literária e artística e, por outro lado, uma formação profissional, podemos dizer, que é uma "*formation double*". Partindo desta possível bipolaridade, muitos programas de formação de professores/as tendem a reduzir uma ou outra das duas dimensões ou então, submeter uma a outra. Na realidade, esta característica é fundamental, pois dela depende a hierarquização dos objectivos da formação, a relevância dos aspectos didácticos ou pedagógicos a serem transmitidos.

Uma outra característica da formação de professores/as que Ferry apresenta, é que é uma formação profissional, ainda que muitas vezes o estatuto profissional dos/as professores/as não esteja devidamente definido ou então é contestado. A última característica que nos é apresentada por Ferry refere-se a formação de professores/as como uma formação de formadores/as.

Qualquer processo de formação tem que estar organizada num "*continuum*" que corresponda às necessidades Todavia, sabemos que nenhum modelo de formação de professor/a satisfaz por si só. A formação deve permitir, conforme afirma De la Torre e Barrios (2002:96) que o/a professor/a seja "(…) *ante de todo um formador inovador y criativo que facilita el desarrollo de todas las potencialidades humanas.*".

Assim sendo, a escolha de um modelo de formação de professores/as deve antes de mais assentar numa perspectiva holística dos conhecimentos, dos objectivos e das metas a atingir em educação. A formação do/a professor/a deve partir de um modelo perspectivado no futuro tendo em conta as constantes e rápidas mudanças sociais e a consequente necessidade de actualização dos conhecimentos do indivíduo com vista ao seu desenvolvimento integral e a sua inserção no mundo laboral.

Imbernón (2001) diz-nos que, o processo de formação de professores/as tem sofrido várias transformações nos últimos anos, e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Para o referido autor, a universalização dos significados dados ao papel do/a professor/a e à sua formação, devem passar por

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

transformações qualitativas importantes, sobretudo nas últimas décadas. O referido autor defende ainda que, para além da grande preocupação sobre, qual o papel do/a professor/a numa sociedade em permanente mutação, deve existir igualmente, um novo interesse para a formação do/a professor/a. Essa preocupação é devida sobretudo, à importância que se atribuiu a função que desempenha este/a profissional em relação a qualidade do ensino e da educação dos cidadãos.

No contexto actual, o/a professor/a deixou de ser o teórico reprodutor de conhecimentos e monitor de programas pré-estabelecidos pelas instituições responsáveis pela educação, ou seja, os consumidores dos currículos, e passou a ser visto como um elemento-chave do processo de ensino – aprendizagem, sendo que, sem a sua verdadeira participação não é possível incrementar qualquer transformação significativa no sistema educativo. O/A professor/a é, um profissional dotado de saberes, conhecimentos e competências cuja função está dimensionada num contexto social e a sua actuação concretizada num contexto sócio – cultural, institucional e didáctico. (Pacheco.1999: 45)

1.2 Formação inicial e formação contínua ou permanente

De acordo com Canário (1991) a formação de professores/as, foi durante muitos anos entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Sabemos, contudo, que a formação de professor/a é contínuo e deve ser um processo que necessariamente apresenta diferentes momentos interligados e interagindo com uma reflexão a partir de experiências profissionais na sala de aula.

Uma formação inicial de professores/as, justifica-se pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino – aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino.

Feiman (citado por Martins, 1999) apresenta quatro fases distintas para o processo de formação de professores/as; a fase do pré-treino que compreende todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo como aluno/a e que podem de forma inconsciente influenciar o seu processo de formação, a formação inicial fornecedora de conhecimento pedagógico – didácticos em que realiza a sua prática, a fase de iniciação que corresponde aos primeiros anos sequentes a formação onde prevalecem diversas formas de aprendizagem de “sobrevivência” na prática é a fase de formação permanente como forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

O referido autor defende que o processo de formação deve ser organizado para que a formação contínua ou permanente seja não um compartimento da formação mas uma continuação da formação inicial. Esta não compartimentalização no processo de formação de professores/as permite uma inter-relação entre a teoria e a prática numa perspectiva de capitalização das experiências dos/as formandos/as e de permanente actualização dos conhecimentos. Nesta perspectiva, Martins (1999: 32) defende que a formação inicial dos/as professores/as deve assentar-se num modelo flexível de formação de forma a se adaptar ao contexto dos/as formandos/as.

Já Marcelo (citado por Pacheco e Flores, 1999: 51-52) fala do "itinerário formativo" do/a professor/a composto em três etapas e que estão directamente relacionados com os modelos de formação: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A este "itinerário" de Marcelo falta apenas uma das fases de Feiman que é a fase da pré formação.

Para os referidos autores, a primeira etapa de formação do/a professor/a corresponde ao período em que este, passa numa instituição de formação a adquirir conhecimentos e a desenvolver competências profissionais. A etapa seguinte, identificada como a fase de indução corresponde aos primeiros anos em que o/a professor/a exerce a sua profissão na sala de aula e onde desenvolve as suas competências e conhecimentos através da prática. A última etapa de formação do/a professor/a, a de formação contínua, inclui, "acções ou estratégias de desenvolvimento, planificadas ou não, individualmente ou em grupo." (1999: 52)

Apesar de existirem diferentes concepções sobre as fases ou etapas do processo de formação de professor, podemos dizer que qualquer formação deve ser permanentemente inovada, tendo em conta a evolução dos saberes, das tecnologias e da sociedade.

A formação inicial de professor/a, entendida como agente de desenvolvimento profissional deve,

dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Imbernón . 1998: 51)

Assim sendo, a formação inicial não pressupõe apenas uma formação de carácter académico e disciplinar, como possui igualmente uma formação que pretende dar resposta às novas demandas de actuação do/a professor/a como um dos agentes sociais mais activos das mudanças.

Delors reconhece a existência de diferentes fases ou etapas no processo de formação do/a professor/a e, assume que a formação não deve ficar pela fase inicial, senão que há necessidade de actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e das técnicas, “ao longo de toda a vida”, como para qualquer outro domínio de profissão. O referido autor defende ainda que,

uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

(1996:139)

A formação contínua, ou formação ao longo da vida profissional do/a professor/a, surge como uma prioridade da sociedade moderna, caracterizada por uma permanente mudança e um grande desenvolvimento científico-tecnológico. A formação ao longo de toda a vida surge como um desafio facilitador de uma nova visão pessoal e social que se adeque às exigências e mudanças da sociedade actual.

Contudo, na literatura especializada encontramos o conceito de formação contínua geralmente como sendo o sinónimo da formação de adultos, de reciclagem dos professores, de formação em serviço, etc. O Dicionário de *Psicoloxia* e *Educación* de Galicia aponta para diferentes definições destas terminologias e apresenta a formação contínua como sendo,

o modelo de ensino utilizado pelas sociedades industriais contemporâneas para dar lle continuidade á formación inicial, debido á necesidade de renova-los coñecementos e técnicas, en función dun contexto económico de reestruturación e

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

reconversión.

(Currás e Dosil . 2001: 299).

As dimensões do processo de formação apresentadas nesta definição, vão de encontro com os parâmetros actuais exigidos na formação, de modo a que o/a professor/a esteja preparado para responder às novas necessidades sociais e aos desafios exógenos aos sistemas educativos.

Apesar de tudo, Cardoso (2002: 80) defende que a formação contínua não tem saído dos modelos tradicionais, acentuando de forma rígida um pendor teórico assumindo inclusive um carácter bastante conservador na transmissão de conhecimentos científicos e na aprendizagem de metodologias de ensino – aprendizagem. Este tipo de formação, na perspectiva da autora, não tem acompanhado as mudanças, " procurando ajudar o/a professor/a a agir, de um modo mais fundamentado, não procura interpelar, directamente, a pessoa do/a educador/a, incentivando a reflexão e/ou a modificação de valores, crenças e atitudes" (p.81)

2. A formação do/a professor/a no contexto de mudanças

Para acompanhar as mudanças que estavam sendo implementadas a nível social e sobretudo a nível do sistema educativo cabo-verdiano, a capacitação dos/as professores/as foi considerada indispensável e um dos pilares necessários para a reforma do sistema educativo e consequente melhoria da qualidade do ensino, tendo-se desenvolvido em dois níveis diferentes:

- A nível da educação de base, a formação de professores/as aconteceu inicialmente através da escola de Magistério Primário que foi criada em 1970, e mais tarde através do Instituto Pedagógico, com os seguintes objectivos:
    - Harmonizar o perfil e a qualidade de formação que a reforma exigia;
    - – Formação contínua dos/as professores/as.
- A nível do Ensino Liceal, hoje designado Ensino Secundário, inicialmente na escola de Formação de Professores/as do Ensino Secundário criada em 1979, depois Instituto Superior de Educação (ISE) e hoje actual Universidade de Cabo Verde (UNICV).

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A reforma da formação de professores/as sustentava-se numa nova lógica que, pretendeu impor novas bases para as práticas de formação e de actuação dos/as professores/as.

Para o curso de formação de professores/as da educação básica, foi reestruturado em 1975 com o objectivo de eliminar “os defeitos que vêm prejudicando a qualidade do ensino que nele se ministra aos futuros educadores nos meios rurais [1]”.

A nível do secundário, a formação em número e em qualidade dos professores era um objectivo a atingir tendo em conta a grande demanda social com o alargamento da escolaridade básica. Assim, o Relatório de Estudos de pré-investimento da Reforma do

Sistema Educativo, elaborado em 1987, apresenta duas razões que fundamentaram a importância da formação de professores desse nível:

- Por ser através da formação inicial e/ou contínua dos professores que se concebe em parte a mudança de atitudes necessária a concretização da prática educativa;
- Por terem tido institucionalizados em momentos históricos distintos, em Cabo Verde, vários processos de formação com origens diversificadas e a diferentes níveis do sistema educativo, segundo perspectivas teóricas de educação nem sempre convergentes. (p.32).

Com a reforma do ensino básico e seu alargamento para 6 anos, a formação de professores/as para leccionar nesse nível obrigou a novas exigências em termos de formação. Assim, a Lei n.º 103/III/90 no seu art.º 64, estipula que a formação de professores da educação básica deverá ser feita em instituições de ensino médio, “devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação.” Para tal, em 1988, foi criado o Instituto Pedagógico, nas cidades da Praia e de Mindelo. Em 1997/98 é criado um pólo na vila da Assomada [2], Santa Catarina.

Entre 1979 e 1980, o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES), assegurava a preparação científica e pedagógica dos professores do ensino secundário conferindo-lhes o grau de bacharelato, e aos do EBC era-lhes garantido um estatuto profissional.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Relativamente a formação dos professores/as do Ensino Técnico e Profissional, o já referido documento, reconhece que o CFPES não apresentava as condições necessárias para a preparação dos professores que leccionavam as disciplinas técnicas. Desta forma não havia curso de formação de professores/as para o ensino técnico.

A formação contínua, era uma modalidade de formação de professores/as que não existia em Cabo Verde até a reforma do sistema educativo da década de 90, e nem havia qualquer programa de formação contínua de professores/as. Esporadicamente, eram realizadas algumas acções que não apresentavam qualquer rendimento plausível.

Não existia, uma coordenação entre as actividades pontuais de formação contínua e as acções de formação inicial, uma concepção curricular dos planos de formação organizados por disciplinas e nem apresentavam uma clara dependência da prática em relação à teoria.

De igual modo, os referidos cursos apresentavam uma carga horária muito elevada, o que limitava a possibilidade dos formandos trabalharem fora do contexto da formação. Outros constrangimentos como, a falta de equipamentos, a falta de recursos auxiliares de ensino, a inadequação das instalações, etc., contribuíam para um funcionamento deficiente dos cursos.

Os referidos cursos eram assegurados por um corpo docente muito variável, e ao longo dos anos um elevado número de docentes estrangeiros (portugueses, brasileiros americanos, cubanos, ingleses, franceses e alemães) foram engajados no âmbito da cooperação técnica de Cabo Verde com os respectivos países.

Apesar dos esforços tidos, para a melhoria da formação de professores/as, a produtividade da escola de formação de professores do ensino secundário entre os anos 80 e 90, foi muito baixa, já que apenas formou 138 professores de nível de bacharelato, com uma frequência média de 11 alunos por curso de formação [3].

Partindo do pressuposto que o sucesso de qualquer reforma educativa depende em larga medida do nível e da qualidade da formação dos professores/as, e, tendo em atenção que o número de professores formados era insuficiente o que poderia pôr em causa todo o processo de reforma já iniciado, de 1988 a 1992, optou-se por uma acção de formação contínua de professores/as já que os dados estatísticos do Gabinete de Estudos do Ministério da Educação apontavam para uma taxa de

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

apenas 18,8% de professores qualificados do ensino básico.

2.1 Formação de professores realizadas no âmbito da Revisão Curricular entre 2006 a 2011

Atento aos objectivos do Programa de Governo para a presente VII Legislatura, o Ministério da Educação e Desporto com vista a dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana, deu início a um processo de revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, que culminou recentemente, com a aprovação de um novo diploma, o Decreto-Legislativo nº 2/2010.

Neste diploma destacam-se: *a necessidade da revisão curricular, o incremento da introdução de tecnologias de informação e comunicação, a qualificação do corpo docente, uma maior intervenção dos agentes locais no âmbito do alargamento da descentralização de poderes, uma maior conexão do sistema educativo face à expansão da universalidade do ensino e da educação, buscando sempre o reforço da solidariedade social e a qualidade do ensino superior, enquanto factores de desenvolvimento e de inserção competitiva do País no mercado mundial.*

Uma das principais medidas de fundo que se pretende implementar com este diploma é o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos. O novo modelo, que se inscreve no quadro da universalidade de acesso, assenta nos princípios da qualidade, da equidade e da sustentabilidade financeira deste subsistema de ensino, adoptados no *Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC)*, elaborado em 2005.

Foi assim, que entre 2006 e 2008 se deu início as acções de formação que tiveram como objectivo capacitar os orientadores (professores das instituições de formação) e os conceptores de programas (professores dos ensinos básico e secundário) para a concepção dos novos programas.

A partir de 2009, iniciou-se a capacitação de (i) professores experimentadores e (ii) do pessoal de enquadramento central e local com o objectivo de, respectivamente, capacitar os referidos agentes para aplicar os novos programas da 1ª. fase do ensino básico, **quadro nº 2** e do 1º ciclo do ensino secundário **quadros nº 3 e 4** e acompanhar a implementação da pré-experimentação.

As acções de formação centraram-se no desenvolvimento das competências necessárias à implementação da pedagogia da integração, numa abordagem por

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

competências de base (APC), inovação pedagógica adoptada na revisão curricular. Por um lado verificou-se por parte dos orientadores o não domínio dessas competências, e por outro, não possuíam especialidades na didáctica das disciplinas e nem experiência na redacção de programas.

Os/as mesmos/as foram recrutados enquanto formadores/as, para formarem os/as professores/as experimentadores, processo iniciado em 2009. A UDC concebeu o programa de formação, liderou e dinamizou as diferentes sessões, com excepção da última sessão (Abril 2010), que foi assumida pelos/as formadores/as da UNICV. Importa pois que as referidas instituições reforcem a capacitação na abordagem por competências de forma a poderem desempenhar o papel que lhes cabe no processo da revisão curricular e, nomeadamente, na formação de professores/as;

A UNICV e o IP são assim chamados para validar os programas, e capacitar os/as professores/as (inicial e contínua) não apenas em APC mas, também, para as mudanças resultantes do novo plano de estudos como a introdução de novas áreas disciplinares (História e Geografia de Cabo Verde, Ciências da Terra e da Vida, Físico-química, Educação para a Cidadania, Educação Artística) e, de outras orientações da revisão dos currículos como a introdução das temáticas transversais (Ambiente e Desenvolvimento sustentável, Direitos Humanos, Cidadania e Cultura da Paz, Saúde e HIV SIDA, Protecção Civil).

Por outro lado, de acordo com o verificado na pré-experimentação, a introdução da APC implica mudanças a nível das metodologias de ensino – aprendizagem para as quais os/as professores/as devem ser capacitados/as. Com efeito, não se pode pretender que os/as alunos/as desenvolvam competências (saber – agir de forma autónoma face a situações) quando se recorre a metodologias que privilegiam a memorização, a repetição e a reprodução e quando as práticas em sala de aula privilegiam uma relação de dependência permanente dos/as alunos/as em relação ao/a professor/a.

No entanto, nem a UNICV nem o IP dispõem de estruturas de formação contínua, ou pelo menos as que existem têm funcionado numa lógica de projecto, com financiamentos externos, incompatíveis com as actuais necessidades da revisão curricular. Nestas condições, tanto o processo de validação de programas como o de formação inicial e contínua dos professores arrisca-se a ficar comprometido.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. Metas e finalidades da formação inicial dos professores

A identificação de metas e finalidades gerais para a formação de professores tem sido uma preocupação de alguns peritos neste campo. Assim, Landsheere, (1987) citado por Garcia, 1999:80) afirmava que "*qualquer currículo de formação de professores deveria ter em conta quatro questões básicas, assim como proporcionar oportunidades para as colocar numa ampla variedade de situações educativas: quais são os objectivos da educação?, como variam os objectivos em função dos alunos?, como se podem alcançar os objectivos?, e como saber se se alcançou os objectivos?"*.

Para McNamara e Desforges, (1979), citado por Garcia, (1999:80) afirmam que o objectivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a "*competência de classe ou conhecimento do ofício*" de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar.

Conforme Edmunson, 1990 citado por (Garcia, 1990: 80), a formação de professores/as contribua para que os/as professores/as em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquirem uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Em suma "*o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos".*

Para Joyce e Clift, 1984 citado por (Garcia, 1999:81) "*o objectivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento académico ao longo da sua carreira; b) o estudo continuado de ensino; c) participar em esforços de renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe) … A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores"..*

Como podemos observar as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes e ou disposições, este último denominado por Katz e Raths (1985) como "*característica atribuída a um professor, que se refere à tendência das suas acções num contexto particular*" (Katz e Raths, 1985: 301)

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A segunda componente do currículo de formação de professores que vamos considerar refere-se ao conteúdo do currículo. O quadro abaixo nos espelha conteúdos de diferentes currículos de formação de professores:

Como podemos observar no Quadro 1, existe uma tendência comum aos autores em enfatizarem a necessidade de aquisição de conhecimentos competências relativamente as dimensões propriamente profissionais e educativas.

Assim podemos destacar o contributo de Denemark e Nutter (1984), os quais concebem o currículo da formação de professores como um processo evolutivo que inclui as fases de aprendizagem de conteúdos e competências didácticas, realização de práticas e posteriormente um período de iniciação.

Recentemente, Gimeno (1993a) afirmou a necessidade de que, além do mais, a formação inicial dote os/as professores/as em formação de um saber – fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de acção que adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolveram-se e agirem em situações complexas de ensino.

4. O currículo da formação inicial dos/as professores/as

A história mostra – nos claramente que o currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, económicas, etc. da sociedade em cada momento histórico.

A formação inicial dos/as professores/as é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo institucional do programa de formação. Os estudos sobre o currículo de formação de professores são escassos e incompletos, na medida em que fundamentalmente apenas fazem referência aos conhecimentos competências necessários em cada caso para desempenhar a tarefa de docente.

Recentemente, Lasley e Payne (1991), citado por Garcia, (1999: 77) tendo como referência a consideração do conhecimento, afirmaram que, em concreto, podem existir três modelos de currículo na formação de professores: integrado colaborativo e segmentado.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

O currículo integrado caracterizar-se-ia pela ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas disciplinares. O currículo colaborativo pretende relacionar a especialização com a integração. Por último, o currículo segmentado é o modelo mais comum e é constituído por cursos poucos ligados entre si, de tal modo que se espera que sejam os estudantes a realizar a integração dos mesmos.

4.1 A componente prática da formação inicial de professores/as

Segundo (Hoy e Woolfolk, 1990) citado por Garcia, (1999: 98) afirmam que, as práticas de ensino continuam a ser o elemento mais valorizado tanto pelos/as professores/as em formação como em exercício em relação as diferentes componentes do currículo formativo.

Ainda assim, existem múltiplos factores desconhecidos em relação ao modo como se desenvolvem as práticas de ensino. Zabalza (1989:16), por sua vez, refere que "*as práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação a prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode apenas esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática".* O autor ainda assinala o fenómeno da "*hipertrofia funcional*", ou seja, os professores em formação desenvolvem expectativas acerca da componente prática da formação que, muitas vezes não corresponde à realidade.

Por outro lado, Zeichner (1990) faz referência a outras limitações actualmente existentes nas práticas de ensino e que influenciam o seu desenvolvimento, tais como: primeiro, a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores (segundo o programa) algo de bom ocorrerá; segundo, a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda na escola do magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; terceiro, a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; quarto, o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; quinto, a pouca prioridade dada as práticas nas escolas primárias e secundárias, sexto, a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Assim se justifica simultaneamente com a revisão do currículo da formação inicial dos professores rever as relações entre as universidades e a escola. Cochran –

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Smith (1991: 109) sobre este propósito refere-se a três tipos de relações: a primeira, seria a de consonância e a principal preocupação consiste em assegurar que a formação na Universidade seja consistente com a que a escola proporciona, e para tal recorre-se nalguns casos à aplicação de resultados da investigação sobre eficácia docente.

A segunda, é a dissonância crítica e é através dela que a universidade procura promover uma atitude crítica nos professores em formação quando vão para as suas práticas, para que não caem no que se denomina "excessivo realismo", para que os estudantes não desenvolvem uma perspectiva utilitária e conservadora, de modo a que possam lidar criticamente com aspectos de poder, controle, classe social, género etc.

A terceira, denominada de ressonância colaborativa, e, nela, "*o objectivo dos formadores não é apenas ensinar aos alunos em práticas como ensinar. Consiste ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos*" (Cochran - Smith, 1991:109). Para isso, deve existir um ambiente e uma cultura de colaboração entre os membros de ambas instituições, através de realização de projectos conjuntos, onde os professores em formação possam ocasionalmente participar.

4.2 Uma componente formativa necessária: conhecimentos e atitudes face à diversidade cultural

O currículo da formação inicial de professores tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase que exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação. Neste sentido, Liston e Zeichner afirmam que "*a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola"* (1990:611) Vreede (1990) citado por Garcia (1999: 91) vai mais além, afirmando que *"a formação de professores não está disposta para uma educação pluralista. Isto deve-se em parte ao facto de que os formadores de professores em geral são «produto» de uma educação monocultural*".

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores/as em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos/as professores/as atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e de grupos:

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de género, raça, classe social, ideologia, etc.

Tendo em conta o acima exposto, poderemos afirmar que a educação intercultural não diz apenas respeito à situação dos emigrantes, mas também à necessidade de integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino, entendendo que a diversidade diz respeito à raça mas também ao sexo, religião, classe social, capacidade, etc.

A este propósito, o Governo de Cabo Verde vem apostando fortemente numa educação que venha de encontro ao contexto social dos alunos, elaborando programas e manuais com conteúdos como cidadania, sensibilização em questões ambientais e sobretudo nos primeiros anos de escolaridade noções de democracia, conteúdos esses que traduzem numa aprendizagem mais significativa.

Os formadores de professores têm um papel primordial no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos professores sem formação. Dificilmente poderíamos procurar uma mudança nos objectivos e concepções do professor sem ter em conta que os formadores são os verdadeiros “ mediadores” de qualquer proposta de renovação curricular (Villar , 992a). Relativamente a proposta intercultural, os formadores de professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças religiosas, linguísticas, de sexo, etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e análise intercultural. Isso tanto nos cursos presenciais como durante as práticas de ensino. (Liston e Zeichner, 1991).

Considerações finais

A educação passa por momentos de enormes transformações, devido a várias e aceleradas mudanças por que a sociedade vem passando desde o início da primeira Revolução Industrial. Infelizmente a escola tem apresentado sérias dificuldades para acompanhar essas mudanças e o/a professor/a como ser social inserido no seu contexto não pode ficar alheio a essas transformações e nem consegue superar essas dificuldades.

A formação docente apresenta desafios únicos: basicamente, educar num mundo velho para um mundo novo; especificamente, no âmbito da formação inicial, formar o/a professor/a reflexivo/a e crítico/a, multiculturalmente competente, sensível às injustiças sociais e comprometido/a com a equidade de género enfim, preparado

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

para reflectir sobre sua prática, para promover intercâmbios entre disciplinas, para trabalhar colaborativa e cooperativamente. E, no âmbito da formação continuada, engajar o/a próprio/a docente na auto-educação permanente, deve constituir uma constante preocupação no âmbito dos sistemas educativos.

A sociedade actual e o indivíduo exigem que o/a professor/a desenvolva novas competências e que actualize permanentemente os seus conhecimentos e saberes. Esta exigência de qualificação e requalificação dos professores surge da necessidade do professor contribuir para a formação pessoal e integral do indivíduo, cidadão do mundo.

ANEXOS -QUADROS ARTIGO REVISTA RIZOMA

Bibliografia

CANARIO, R. (1991): *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa,* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CARDOSO, A. P. O. (2002): *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*, Porto, Edições ASA.

COCHRAN-SMITH, M. (1991). *Reinventing Student Teaching*. Journal of Teacher Education, vol. 42, nº 2. pp . 109.

CURRAS, C.; DOSIL, A. (2001 codirs.): ***Diccionario de psicoloxía e educación,****Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia*

DE LA TORRES S. e BARRIOS Ó. (2002): *Curso de Formação para Educadores,* São Paulo, Madras Editora Ltda.

DELORS, J. (1996): *A Educação um Tesouro a Descobrir,* Portugal, Edições ASA.

DENEMARK, G.; NUTTER, N. (1984). *The case for extended programs of initial preparation*. In L. Katz e J. Raths , (Eds.), *Advances in teacher education*(Vol. 1, pp. 203-246). Norwood, Norwood NJ: Ablex .

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

FERRY, G. (1987): *Spécialité de la Formation des Enseignants– Le trajet de la Formation*, Paris, Dunot.

GARCIA, C. M. (1995): *Formação de Professores – para uma Mudança Educativa,* Porto, Porto Editora.

GIMENO SACRISTAN, J (1993) Conciencia y Accion sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In F. Imbernón (coord.), La Formation Permanente del profesorado en los Países de la CEE. Barcelona: ICE/horsori, pp. 53-92.

IMBERNÓN, F. (1998): *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*, España, Graó, Serie Pedagogia.3ª Ed.

IMBERNÓN, F. (2001): *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*, S. Paulo, Cortez.

KATS, L. G.; RATHS, J. D. (1985b). Dispositions as Gools for teacher Education. Teaching Programs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth M. (1991). Teacher education and the social conditions of schooling. New York: Routledge.

MARTINS, C.C. (1999): *Os Actuais modelos de Formação de Professores: Reflexos*, In III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa, pp. 27- 44, Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores – Desafios para o Século XXI (2003), Para, Instituto Superior de Educação.

NOVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.ª A. (1999): *Formação e Avaliação de Professores*, Porto, Porto Editora.

_____, (org.) (2000): *Politicas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora.

VILLAR, L. M. (Dir) (1992). El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Sevilla: Gide y Force.

ZABALZA, M. A. (1989). La formación práctica de los profesores. DOE. Santiago.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ZEICHNER, K.; GORE, J. (1990). Teacher Socialization . In R. Houston (ed), Handbook of Research on Teacher Education . New York: Macmillan , pp.329-348.

ZEICHNER, K. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*.

Documentos e Legislação Consultados

Documentos

Ministério da Educação e Desporto, (2011): Relatório de Balanço das formações realizadas no período 2006 – 2011 e das suas implicações para o processo da Revisão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário, Praia.

Ministério da Educação, (1997): Relatório de Pre-Investimento da Reforma do Sistema Educativo, Praia.

Legislação

Decreto-lei nº 20/ 75 de 28 de Março

Boletim Oficial de Cabo Verde n.º 2 de 13 de Janeiro de 1975

Decreto n.º 126/86, Publicado no Boletim Oficial nº 51 de 31 de Dezembro 1986

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990

Suplemento ao Boletim Oficial n.º42 Dezembro de 1994 – I Série.

Portaria n.º 10/98 de Fevereiro de 1898

Notas

[1] Decreto-lei n.º 20/75 de 28 de Março

[2] Portaria n.º 10/98 de 2 de Fevereiro de 1998

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[3] Rapport de Mission de Préparation – Project de Restructuration et d’Expansion de l’Enseignement Secondaire – Phase II – (PRSSE 2). Banque Africain de Développement. UNESCO. Janvier de 1993.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual