



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Heiton Quintino Pires Gomes

**Educação e desenvolvimento: racionalidades  
das políticas educativas no âmbito da  
cooperação portuguesa com Cabo Verde**

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



**FCT PhD  
PROGRAMMES**



PROGRAMA OPERACIONAL **POTENCIAL HUMANO**



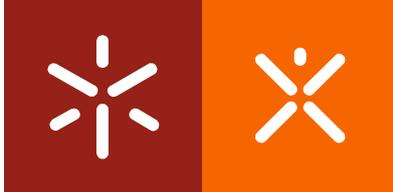
QUADRO  
DE REFERÊNCIA  
ESTRATÉGICO  
NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013



GOVERNO DA REPÚBLICA  
PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Heiton Quintino Pires Gomes

**Educação e desenvolvimento: racionalidades das políticas educativas no âmbito da cooperação portuguesa com Cabo Verde**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer porque, queremos significar a razão da preferência e não apenas as causas que nos levaram a esta preferência. Uma causa pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. (Dewey, 1971, p. 24).

## DEDICATÓRIA

*À minha família:* aos meus pais e aos meus irmãos como sinal da minha gratidão e reconhecimento por toda a dedicação e carinho, em especial à minha mãe por toda a luta, por todo o amor e porque sempre me ensinou os valores da coragem, do trabalho, da verdade e da sabedoria.

E também,

*À minha esposa:* minha companheira e meu porto seguro. Fonte de toda a minha inspiração e que soube sempre estar comigo, mesmo nas minhas ausências.

E ainda,

*Aos meus filhos:* que são os meus melhores tesouros e a alegria do meu viver.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao terminar esta tese de doutoramento cumpre-me agora o dever de apresentar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de forma individual ou institucional, de forma presencial ou virtual, mais direta ou indiretamente, contribuíram para materializar este trabalho na sua versão final.

Confesso que não há palavras para expressar tudo o que sinto neste momento, especialmente no que tem a ver com o reconhecimento da disponibilidade, do empenho, do apoio e da colaboração, mas também de todo o cuidado e carinho que recebi em diversas fases, quer em períodos de normalidade quer em períodos de confinamento decorrentes da recente pandemia de Covid-19.

A primeira palavra vai naturalmente para o meu orientador científico, o Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, por todo o apoio, dedicação e amizade sem fim. A sua capacidade científica, o seu papel como guia e a sua liderança, mas também a motivação e o empenho foram decisivos para superar um momento complexo, exigente e crescente que se foi impondo ao longo da caminhada para a realização desta dissertação, particularmente com a aproximação da sua finalização. Toda a confiança gerada foi determinante para superar os complexos desafios e cumprir os objetivos traçados.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia agradeço pela concessão da bolsa de investigação, juntamente com o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pois contribuíram para a realização de um sonho, sem os quais não teria sido possível concretizar.

Aos colegas de doutoramento da Universidade do Minho, particularmente de Ciências da Educação e de Estudos da Criança, por terem proporcionado momentos significativos de reflexão, conceptualização, questões e trocas de experiências relevantes do ponto de vista académico e essenciais para a superação dos desafios.

À Direção Nacional da Educação e à Cooperação Portuguesa em Cabo Verde, nas pessoas da Senhora Diretora Nacional de Educação de Cabo Verde, Eleonora Sousa, e à Senhora Helena Guerreiro, Adida para a Cooperação, pelo inestimável contributo prestado no trabalho de investigação de campo.

Aos diretores, subdiretores e professores das escolas da Praia, em Cabo Verde, onde recolhemos os dados, pela 'morabeza' no acolhimento, pela colaboração e por todo o apoio concedido.

À minha mãe Maria e ao querido Manuel, à minha esposa Carina, aos meus filhos Camila, Letícia, Diego, e ao estimado Ivan, aos meus irmãos Maria Adelaide e Djeison, pois todos vocês têm sido fundamentais, diria mesmo uma verdadeira âncora em toda esta caminhada.

Aos meus amigos e colegas, em especial à Valéria Gomes, à Maria Delgado e à Carmen Pragana, pelo apoio e encorajamento.

O meu obrigado a todos os que me têm acompanhado ao longo do meu percurso acadêmico e profissional.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Educação e desenvolvimento: racionalidades das políticas educativas no âmbito da cooperação portuguesa com Cabo Verde**

### **RESUMO**

A tese aborda a relação entre educação e desenvolvimento no campo da cooperação internacional e tem como principal objetivo analisar as racionalidades presentes nas políticas educativas no contexto da cooperação portuguesa com Cabo Verde, com particular incidência na Educação Básica. O propósito é produzir um conhecimento mais aprofundado sobre a problemática da cooperação, de modo a que os resultados tenham relevância científica, mas também social e política, pensando na melhoria da educação em Cabo Verde. Em torno desta problemática enfatiza-se a reconfiguração das políticas educativas no quadro da globalização e da interdependência local-global e as implicações nas lógicas da cooperação e do desenvolvimento. Com contributos das epistemologias do Sul e das teorias pós-coloniais e decoloniais, analisam-se as racionalidades dos atores políticos na conceção e implementação de programas e ações, assim como o modo como os atores sociais, estatais e não estatais, portugueses e cabo-verdianos, veem e participam nos mesmos, em termos políticos, organizacionais e técnicos. O estudo inclui uma perspetiva diacrónica que abrange um período de 50 anos, incluindo o contexto revolucionário de 1974 e o que se seguiu à independência. Com a descolonização, fechou-se o ciclo do império e abriu-se um novo ciclo, não só para Cabo Verde no contexto africano, como também para Portugal no contexto europeu. As relações entre os dois países tiveram continuidade, embora em novos moldes, à luz do princípio da reciprocidade inerente à cooperação internacional. Estaria deste modo encontrado o enquadramento para manter a presença de investimentos portugueses em Cabo Verde, assegurando simultaneamente a manutenção da língua portuguesa. Na sua origem, essa cooperação assentou essencialmente numa conceção assistencialista da solidariedade, tendo progressivamente acompanhado, no entanto, a evolução das políticas de cooperação internacional, e beneficiado do conhecimento teórico e empírico produzido neste campo. A própria filosofia da cooperação e os modelos e práticas de atuação foram sendo repensados, embora as racionalidades da cooperação entre os dois países tenham mantido ao longo do tempo um pendor unilateral e centralizado, baseando-se mais em normativos de Portugal do que numa lógica bilateral, descentralizada, contextualizada e emancipatória.

**Palavras-chave:** Cabo Verde; desenvolvimento; cooperação; políticas educativas; racionalidades; descolonização; teorias pós-coloniais.

## **Education and development: rationalities of educational policies under the Portuguese cooperation with Cape Verde**

### **ABSTRACT**

This thesis approaches the relationship between Education and Development concerning the international cooperation and its main objective is to analyse the rationalities present in the educational policies in the Portuguese cooperation with the Cape Verde context, more specifically in the Primary Education. The purpose is to produce a deeper knowledge on the cooperation issues, in a way that its results may have scientific but also social and political relevance, having in mind the improvement of the Education in Cape Verde. Regarding the central issue, the reconfiguration of educational policies, from a globalization and local-global interdependence set, is highlighted as well as the implications on the way cooperation and development work. With the contribution of the epistemologies of the South and the post-colonial and decolonial theories, we analyse the rationalities of the political actors in the making and implementation of programs and actions, including the way Portuguese and Cape Verdean state and non-state actors see and participate in them, in political, organizational and technical terms. The research has a diachronic perspective covering a period of 50 years, including the 1974 revolutionary context and the post-independence period. With the decolonization, the Empire cycle closed off and a new one begun, not only for Cape Verde, in the African context, but also for Portugal in the European one. The relation between the two countries continued, although in new ways, in the light of the principle of reciprocity inherent in international cooperation. It would thus be found the framework to maintain the presence of Portuguese investments in Cape Verde, while ensuring the maintenance of the Portuguese language. In its origin, that cooperation was based essentially on an assistencialist conception of solidarity, having progressively followed, however, the evolution of international cooperation policies, as well as the theoretical and empirical knowledge produced in this field. The philosophy of cooperation itself and the models and practices of action were being rethought, although the rationalities of cooperation between the two countries have over time maintained a unilateral and centralized bias, based more on Portuguese regulations rather than a bilateral, decentralized, contextualized and emancipatory logic.

**Keywords:** Cape Verde; development; cooperation; educational policies; rationalities; decolonisation; post-colonial theories.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	7
1.1. Definição do problema de investigação .....	7
1.2. A pergunta de partida .....	12
1.3. Objetivos e questões de investigação .....	14
1.3.1. Objetivos gerais e específicos .....	14
1.3.2. Questões de investigação .....	17
1.4. Etapas da investigação .....	18
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO QUADRO DA GLOBALIZAÇÃO E DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL .....	25
2.1. O fenómeno da globalização .....	25
2.1.1. A globalização económica .....	30
2.1.2. A globalização política .....	34
2.1.3. A globalização e a educação .....	38
2.2. A cooperação internacional .....	42
2.2.1. A cooperação internacional para o desenvolvimento .....	49
2.2.2. A cooperação internacional em educação .....	52
2.2.3. Os atores da cooperação para o desenvolvimento .....	56
2.2.4. A cooperação multilateral com a União Europeia .....	61
2.2.5. A cooperação portuguesa .....	65
2.2.6. A cooperação portuguesa com Cabo Verde .....	69
2.3. Uma síntese .....	77
CAPÍTULO III – A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE NAS CINCO ÚLTIMAS DÉCADAS .....	79
3.1. Uma breve contextualização da educação no período colonial .....	79
3.1.1. A evolução da educação à luz da produção científica e documental no arquipélago ..	82
3.2. Educação e desenvolvimento no período revolucionário e pós-independência .....	84
3.2.1. A educação e os planos de desenvolvimento nacional (PDN) apresentados na década de oitenta .....	89
3.3. A Reforma educacional na década de 1990 .....	92
3.3.1. O desenvolvimento curricular nos anos 1990 .....	96
3.4. As políticas educativas implementadas no século XXI .....	102
3.4.1. Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) – 2002 .....	103
3.4.2. Plano Estratégico para a Educação (PEE) e as reformas educacionais .....	105
3.4.3. O programa Mundu Novu e a modernização do sistema de ensino .....	108
3.4.4. A Educação no século XXI e a emergência do Ensino Superior .....	111

3.5. Uma síntese.....	116
CAPÍTULO IV - AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS TEORIAS PÓS-COLONIAIS .....	123
4.1. Os cinco séculos de construção das Epistemologias do Norte .....	123
4.2. Os sinais de crise do atual paradigma científico .....	134
4.2.1. Os sinais verificados no conteúdo do conhecimento científico.....	143
4.3. As Epistemologias do Sul.....	145
4.4. Uma síntese.....	156
4.5. A teoria pós-colonial e estudos subalternos, a resistência e uma nova abordagem epistemológica .....	158
4.6. Uma síntese.....	166
CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	167
5.1. Paradigmas e tendências da investigação em Educação .....	168
5.2. Do paradigma à metodologia da pesquisa.....	173
5.3. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados .....	177
5.3.1. Inquérito por entrevista .....	179
5.3.2. Inquérito por questionário .....	181
5.3.3. Análise documental.....	182
5.3.4. Grupos de informantes .....	183
5.3.5. Delimitação da unidade de análise e campo de estudo .....	184
CAPÍTULO VI – GÉNESE E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE.....	186
6.1 Génese e consolidação da escola secundária em Cabo Verde .....	186
6.2. Reformas do sistema educativo cabo-verdiano: uma periodologia .....	190
6.2.1. O período colonial.....	191
6.2.2. O período revolucionário e pós-independência.....	192
6.2.3. O período da implementação democrática .....	195
6.2.4. Período de transição para o século XXI.....	198
6.3. A revisão curricular como ação pública .....	204
6.4. A reforma curricular em curso: uma abordagem sincrónica .....	208
6.5. Perspetivas dos professores sobre a revisão curricular em curso .....	210
6.6. Uma síntese.....	227
CAPÍTULO VII – A REVISÃO CURRICULAR EM CURSO: O PROGRAMA <i>MUNDU NOVU</i> E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO .....	230
7.1. Agenda Transformação Digital de Cabo Verde .....	231
7.2. Caracterização do Programa <i>Mundu Novu</i> .....	232
7.3. O programa <i>Mundu Novu</i> : Tecnologias Digitais em Educação .....	234
7.4. Pilares estratégicos e distribuição de equipamentos informáticos .....	238

7.5. O Programa MN e a formação dos professores .....	241
7.5.1. Curso de Iniciação Programa Intel Ensino .....	242
7.5.2. Projecto PIL (Partners in Learning).....	245
7.6. O programa SIGE .....	246
7.7. Perspetivas dos professores sobre a utilização do modelo digital no ensino.....	249
7.8. Uma síntese.....	266
CAPÍTULO VIII – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E O PLANO NACIONAL DE LEITURA.....	269
8.1. Projeto de Reforço Técnico das Capacidades Nacionais do Domínio do Desenvolvimento Curricular - Ensino Básico e Secundário .....	270
8.2. Projeto “Dinamização de Bibliotecas Escolares” .....	270
8.3. Plano Nacional de Leitura .....	273
8.4. Análise dos dados do inquérito por questionário .....	276
8.5. Uma síntese.....	281
CONCLUSÃO .....	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	292
ANEXOS .....	320

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Plano geral da investigação	21
<b>Quadro 2:</b> Plano curricular do curso geral	188
<b>Quadro 3:</b> Plano curricular do curso profissional	189
<b>Quadro 4:</b> Evolução de nº de instalações escolares	195
<b>Quadro 5:</b> Investimento em Educação	196
<b>Quadro 6:</b> Importância das despesas públicas em Educação	197
<b>Quadro 7:</b> Evolução do número de escolas e alunos	198
<b>Quadro 8:</b> Importância das despesas públicas em Educação	199
<b>Quadro 9:</b> Número de alunos, de professores e de estabelecimentos público e privado	200
<b>Quadro 10:</b> Número de estabelecimentos de ensino por nível, 1974/75 -2018/19	203
<b>Quadro 11:</b> Perspetiva dos professores sobre a revisão curricular em curso	213
<b>Quadro 12:</b> Impacto nos professores	215
<b>Quadro 13:</b> Impacto nos alunos	218
<b>Quadro 14:</b> Desempenho dos intervenientes	220
<b>Quadro 15:</b> Elementos facilitadores (aspetos positivos)	223
<b>Quadro 16:</b> Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)	225
<b>Quadro 17:</b> Comparticipação no custo dos equipamentos	237
<b>Quadro 18:</b> Variação da comparticipação no custo dos equipamentos	237
<b>Quadro 19:</b> Perspetiva dos professores sobre a integração do sistema digital no ensino	252
<b>Quadro 20:</b> Impacto nos professores	253
<b>Quadro 21:</b> Impacto nos alunos	256
<b>Quadro 22:</b> Desempenho dos intervenientes	259
<b>Quadro 23:</b> Elementos facilitadores (aspetos positivos)	261
<b>Quadro 24:</b> Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)	264
<b>Quadro 25:</b> Sexo e tempo global de serviço docente (até o final do ano 2020/2021)	278
<b>Quadro 26:</b> Idade e tempo de serviço docente na escola onde trabalha (até o final do ano 2020/2021)	278

<b>Quadro 27:</b> Formação académica e tempo de serviço docente na escola onde trabalha (até o final do ano 2020/2021)	279
<b>Quadro 28:</b> Perspetivas dos professores sobre a contribuição da Reforma Curricular para a melhoria da qualidade da educação no EB/ES	280

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Despesas públicas com a Educação, em percentagem do PIB. 1953 a 1965.	192
<b>Gráfico 2:</b> Despesas públicas com a Educação, em percentagem do PIB. 1972 a 1994.	193
<b>Gráfico 3:</b> Dados relativos ao Ensino Básico no ano letivo 1984/1985	194
<b>Gráfico 4:</b> Evolução do número de inscritos no Ensino Básico	201
<b>Gráfico 5:</b> Evolução do número de inscritos no Ensino Secundário	202
<b>Gráfico 6:</b> Professores com formação (%) 2014/15-2018/19	203
<b>Gráfico 7:</b> Distribuição de equipamentos informáticos 2016-2018	239
<b>Gráfico 8:</b> Formação de Professores 2010 / 2011	244
<b>Gráfico 9:</b> Distribuição da Formação por Ilhas 2010 e 2011	244
<b>Gráfico 10:</b> Implementação do SIGE nas EB e ES	248
<b>Gráfico 11:</b> Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo	250
<b>Gráfico 12:</b> APD (Ajuda Pública ao Desenvolvimento)	282

## **ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS**

**APC** – Abordagem por Competências

**APD** – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

**BAD** – Banco Africano para o Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**CPLP** – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

**DBE** – Dinamização das Bibliotecas Escolares

**DECRP** – Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza

**DGEBS** – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

**DNE** – Direção Nacional de Educação

**DORC** – Documento Orientador de Revisão Curricular

**EBC** – Ensino Básico Complementar

**EBE** – Ensino Básico Elementar

**EBI** – Ensino Básico Integrado

**EPT** – Educação para todos

**ES** - Ensino Secundário

**ETE** – Ensino Técnico

**FIGASE** – Fundação Cabo-verdiana de Ação Social Escolar

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**GEP** – Gabinete de Estudos e Planeamento

**GOP** – Grandes Opção do Plano

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**ICP** – Instituto de Cooperação Portuguesa

**IP** – Instituto Pedagógico

**IPAD** – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

**ISE** – Instituto Superior de Educação

**IUE** – Instituto Universitário de Educação

**LBSE** – Lei Base do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**MEVRH** – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos

**MED** – Ministério da Educação e Desporto

**MCIC** – Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas

**MNE** – Ministério dos Negócios Estrangeiros

**MPD** – Movimento para a Democracia

**NOSI** – Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação

**OCDE** – Organização da Comunidade Europeia para o Desenvolvimento

**ODM** – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**OIT** – Organização Internacional de Trabalho

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**ONGD** – Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAICV** – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PEDS** – Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável

**PEE** – Plano Estratégico de Educação

**PESI** – Programa Estratégico para a Sociedade da Informação

**PMA** – Países Menos Avançados

**PNB** – Produto Nacional Bruto

**PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento

**PNA-EPT** – Plano Nacional de Ação e Educação para Todos

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PREBA** – Projeto da Reforma do Ensino Básico

**PRESE** – Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo

**PROMEF** – Projeto de Consolidação e Modernização da Educação Formação

**RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares

**RC** – Revisão Curricular

**SIGE** – Sistema Integrado de Gestão Escolar

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**Uni-CV** – Universidade de Cabo Verde

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, da Universidade do Minho, aborda a problemática da relação entre educação, cooperação e desenvolvimento, tendo como principal objetivo analisar as racionalidades das políticas educativas vinculadas aos processos de cooperação e às conceções e práticas de desenvolvimento, no contexto da cooperação Portugal - Cabo Verde. A problemática pretende enfatizar a reconfiguração das políticas educativas, tendo como referência o quadro da globalização, no qual ocorre uma interação constante entre o local e o global.

Há um conjunto de fatores, desde os pessoais e familiares, aos profissionais e académicos, passando também pela vontade de contribuir com a produção de conhecimento para informar políticas educativas em Cabo Verde, de onde sou natural, mais concretamente na Ilha do Fogo, que suscitaram o meu interesse por esta problemática. Acresce o facto de ter vivido em Portugal durante vários anos, onde fiz a minha formação em Filosofia e em Ciências da Educação e de ter sido bolseiro de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia durante quatro anos. A relação entre educação e desenvolvimento, para a qual é suposto contribuírem variados programas, projetos e ações, no âmbito da cooperação Portugal - Cabo Verde, tem despertado a minha atenção, não só pela sua atualidade e relevância social e política e pela importância que a cooperação internacional assume na evolução dos povos e das sociedades, como também pela necessidade de promoção da educação nas regiões em situação de emergência internacional, como é o caso da África Subsaariana, dando lugar ao desenvolvimento das capacidades humanas e do conhecimento científico.

Para a agenda 2030, como consta dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da cimeira da ONU, realizada em Nova Iorque (EUA) de 25 a 27 de setembro de 2015, no Sul da Ásia e na África Subsaariana vivem muitas crianças, sendo a maioria meninas, que enfrentam enormes barreiras para entrar na escola primária, vivendo a esmagadora maioria das pessoas em situação de extrema pobreza. Este quadro traduz o baixo índice académico que se tem verificado nos chamados países do *Sahel*, com reflexos na fraca tradição a nível da educação e da produção científica, pelo que se torna urgente e indispensável proporcionar aos novos quadros a possibilidade de poderem contribuir ativamente para a alteração deste longo paradigma que tem reduzido o desenvolvimento ao crescimento económico. Uma aposta na ciência e na tecnologia é

vista, tanto nos ODS 2016-2030 como no Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Cabo Verde 2017-2021<sup>1</sup>, como ferramenta que permite alavancar o desenvolvimento destas sociedades, particularmente no domínio da educação, da inovação e da investigação científica. Nos ODS, a educação constitui uma grande prioridade, ao mesmo tempo em que se procura erradicar a pobreza e esbater quer as desigualdades internas, quer as desigualdades entre países<sup>2</sup>, com particular enfoque para Cabo Verde. Reafirmamos ainda que, em última instância, o desenvolvimento das capacidades humanas e a educação das crianças em Cabo Verde constitui o nosso principal foco, tendo por isso especial relevância para o trabalho desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade da Sociologia da Educação e Política Educativa.

Sendo um domínio vasto, o que podemos definir como “cooperação portuguesa” incide sobre diversas áreas, pelo que é nosso propósito, para já, restringir o campo de estudo à área da educação sem, contudo, descuidar outros aspetos que nos pareçam relevantes e que se relacionam mais direta ou indiretamente com o campo educativo, como é o caso da globalização, nas suas várias formas e expressões: financeira e económica, social, cultural e educacional e também biográfica no sentido da globalização da própria vida (Beck, 1992, 1999, 2000; Giddens, 2000). Para a realização do estudo, considerou-se a cooperação portuguesa no âmbito de políticas, programas e ações, tendo em vista a análise das lógicas inerentes a essa cooperação desde o contexto revolucionário ocorrido em 1974 até ao período pós-colonial. Nesse sentido, são analisadas as racionalidades presentes nos processos de cooperação entre os dois estados, na perspetiva da educação e da sua relação com o desenvolvimento, não deixando de problematizar a própria pertinência teórica e empírica do conceito de desenvolvimento no plano da cooperação internacional.

A investigação foi desenvolvida com o principal objetivo de compreender o modo como os atores sociais e políticos cabo-verdianos, estatais e não estatais, contribuem para a criação de uma interdependência das políticas e das práticas educativas, em cenários de isomorfismos, mimetismos e hibridismos de diferentes naturezas, especialmente no âmbito da cooperação Portugal - Cabo Verde. Para tal, mobilizou-se, no plano teórico e conceptual, um conjunto de autores como Bhabha (1994, 1995), Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1995), Wallerstein (1997), Giddens (2000), Young (2001), Brás, & Neves (2008), O’Neil, Balsiger e VanDeveer (2004), Ferreira

---

<sup>1</sup> Cf. Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Cabo Verde 2017-2021, pág. 6.

<sup>2</sup> Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030 (ODS), n.º 1, 4 e 10.

(2005), Santos e Meneses (2010), Said (2011), Dixon, Humble e Counihan (2015), McGrath e Gu (2015), Caramelo e Ferreira (2015), entre outros, valorizando-se a literatura que se considerou pertinente para iluminar o objeto de estudo. Neste sentido, faz-se parte do enquadramento teórico e conceptual da tese uma ampla literatura sobre as epistemologias do Sul e as teorias pós-coloniais e decoloniais, com vista à mobilização destas perspetivas para uma análise dos processos de cooperação e desenvolvimento internacional que têm a Educação e, em particular, as políticas educativas, como eixo principal.

Na sua raiz etimológica, e de acordo com Machado (1981), autor do Grande Dicionário da Língua Portuguesa, o adjetivo cooperante é proveniente do latim *cooperari* (verbo intransitivo), que significa “operar; trabalhar juntamente com alguém; colaborar; atuar ao mesmo tempo e para o mesmo fim. De um modo geral, o conceito de cooperação tem sido usado para dar conta das formas de trabalhar ou agir, conjuntamente, para determinado fim específico, através de cooperantes, instituições, organizações e pessoas, geralmente com conhecimentos técnicos específicos, que colaboram no desenvolvimento económico, social e cultural de um país recetor de ajuda, no âmbito de uma intervenção de desenvolvimento. Todavia, a cooperação tem sido entendida, *latu sensu*, como a transferência de recursos de um país para outro com o objetivo de promover o desenvolvimento do país recetor (Monteiro, 2001). Assim, o termo cooperação tem sido utilizado sobretudo na perspetiva da assistência e da ajuda internacional, frequentemente num sentido unidirecional e não de interdependência e de reciprocidade.

Na década de 1970, o termo de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) foi redefinido pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento, da OCDE, assunto que desenvolveremos neste trabalho. Atualmente, fruto do fenómeno da globalização e do aprofundamento do conhecimento que tem vindo a ser feito neste domínio, a cooperação para o desenvolvimento, bem como o papel da Educação nesse processo, vem sendo repensada pelos organismos e agentes da cooperação, até porque a ajuda se tem revelado infrutífera em diversos domínios. Com efeito, a ideologia desenvolvimentista, aliada a interesses de distintas naturezas, continua hoje muito enraizada, sendo a educação, e especificamente a escolarização, um dos seus principais veículos. Nesta perspetiva, tendem a ser consideradas “atrasadas” as diversas formas de sociabilidade, de organização social e de relação com a natureza existentes em sociedades e culturas que não se encaixam no padrão de desenvolvimento produtivista e consumista que tem dominado nas sociedades ocidentais (Caramelo & Ferreira, 2015). E além de muitas vezes a ajuda ser infrutífera, tem tido efeitos de inculturação, e até de endoutrinação, como mostra veementemente o

Documentário de Carol Black, de 2010, intitulado “Schooling the World: The White Man’s Last Burden”.

Partindo do pressuposto de que, neste caso, o país colonizador continua a ser decisivo no desenvolvimento das ex-colónias, principalmente no que se refere à construção e implementação de políticas educativas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), especialmente em Cabo Verde, considerou-se igualmente pertinente analisar as interinfluências culturais e educativas numa altura em que, tanto Portugal como Cabo Verde têm atuado junto da comissão europeia, no sentido de procurar uma aproximação especial deste país africano à União Europeia. Para tal, foram analisados documentos governamentais da cooperação portuguesa, designadamente, “A cooperação portuguesa no limiar do século XXI”, “Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa”, “Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020”, entre outros (Governo de Portugal, 1999, 2006, 2014).

O *design* da investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, através de uma abordagem metodológica do tipo qualitativo, tendo-se recorrido a um conjunto de técnicas de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada, a análise documental e o inquérito por questionário. A utilização desta última não afasta a investigação do paradigma interpretativo, na medida em que os dados foram analisados através de uma estatística descritiva e não inferencial. Os dados foram coletados de forma intensiva nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021, incluindo entrevistas gravadas com a duração de 60 minutos ou mais com informantes individuais e encontros individuais ou em grupos, análise de documentos (minutas de reuniões, memorandos, regulamentos, publicações, programas, projetos, relatórios, entre outros), além do inquérito por questionário, que foi respondido por 48 indivíduos dos 60 a quem foi remetido, o que representa cerca de 80% de retorno.

Quanto à estrutura, a tese é composta por oito capítulos.

No Capítulo I, a questão das racionalidades da cooperação no âmbito da Educação merece um grande destaque. Procurámos ampliar a compreensão sobre a dinâmica da relação entre educação, cooperação e desenvolvimento, mostrando que constituem esferas distintas, mas que relacionam entre si. Os problemas da educação resultam fundamentalmente da sua subordinação em relação às duas outras esferas no modelo em crise, de cariz instrumentalista e economicista. A importância conferida à educação, em geral, e à educação e (ou para o) desenvolvimento, em particular, como forma de melhorar as condições de vida das pessoas, resulta, em última instância, num enorme paradoxo, pois não tem sido a educação a regular a

economia, mas, crescentemente, a economia a regular a educação. Isso implica antes de mais uma desvalorização da educação e a sua captura por parte de modelos economicistas reduzidos cada vez mais à dimensão financeira. É necessário problematizar não só essa relação, como também a necessidade de o Estado e a sociedade civil promoverem a renovação de significados na esfera da educação e do seu papel nos processos de desenvolvimento. Deste facto resulta, por um lado, a problematização da relação entre a educação e o desenvolvimento e, por outro lado, a identificação de questões que possibilitem uma reflexão crítica sobre o papel do Estado e da Cooperação no âmbito da Educação e Desenvolvimento.

O Capítulo II procura situar as tendências atuais do fenómeno da globalização da educação e da cooperação internacional como forma de promover a educação e o desenvolvimento dos países ditos emergentes. A importância atribuída à educação nos anos 1990 e no início deste milénio, a sua relação com a globalização e com a cooperação internacional mereceu-nos uma atenção muito especial. Neste sentido, traçamos um quadro de análise da cooperação internacional, da cooperação europeia com Cabo Verde, e da cooperação portuguesa com Cabo Verde, de modo a permitir a análise de programas e sucessivos acordos de cooperação, o impacto para os dois países, as fragilidades e os desafios, bem como as várias lógicas de atuação. Ainda procuramos aqui refletir sobre a cooperação e o desenvolvimento de forma geral, as suas evoluções, os caminhos a percorrer e os desafios da cooperação internacional.

O Capítulo III aborda as políticas educativas no âmbito da Cooperação. Partimos da análise do processo da descolonização e da manutenção de uma ligação com mais de quatro séculos de história. Nesta parte abordaremos a prática de um currículo uniforme para um currículo diferenciado, passando por sucessivas políticas de reformas educativas em Cabo Verde. Apresentamos uma breve caracterização e análise do sistema educativo cabo-verdiano, tendo como pano de fundo a descentralização das políticas educativas em comparação com as tendências europeias de descentralização da educação. No eixo da contextualização da cooperação internacional como forma de reaproximação política e educativa, falamos sobre o papel da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no campo da educação considerando diferentes fases de cooperação entre Portugal e Cabo Verde.

O Capítulo IV é dedicado a uma análise diacrónica dos 45 anos de educação em Cabo Verde, abarcando o período da descolonização e da sua unidade com a Guiné-Bissau. Para isso, recorreremos aos contributos tanto da produção científica como de outros tipos de artigos e livros, como também da produção documental (legislações, planos, programas, acordos, entre outros).

A educação, que manteve circunscrita a uma pequena elite social até ao período revolucionário, passou por um vasto conjunto de reformas, desde a universalidade do ensino básico e secundário, à expansão do ensino superior, no sentido de potencializar as capacidades do capital humano para gerar riquezas e superar as vulnerabilidades naturais do país, são alguns dos aspetos abordados.

No Capítulo V damos conta dos paradigmas de investigação em educação, das opções metodológicas, das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, assim como o percurso heurístico do nosso estudo, incluindo a descrição do estudo, a população abrangida, o campo da investigação, o percurso e os procedimentos de recolha, tratamento, organização e análise dos dados.

Os três capítulos seguintes compõem a parte empírica da tese, sendo dedicados à apresentação e à análise dos dados, bem como à discussão dos resultados da investigação. Cada um destes capítulos termina com uma síntese.

O Capítulo 6 aborda a génese e a consolidação do ensino secundário em Cabo Verde, considerando-se um conjunto de reformas do sistema educativo e a sua evolução. Para isso, elaborou-se uma periodologia que visa sistematizar a informação coletada em termos diacrónicos. São os seguintes os períodos analisados: colonial, revolucionário e pós-independência, implementação democrática e transição para o século XXI. Nesse sentido, inclui-se ainda uma análise sincrónica da revisão curricular em curso.

O capítulo 7 desenvolve um vetor das políticas educativas que consiste “revisão curricular em curso”, salientando-se o programa “mundu novu”, que visa a transformação digital de Cabo Verde e inclui a vertente da formação de professores, bem como as perspetivas dos mesmos sobre a utilização do modelo digital no ensino.

O Capítulo 8 é dedicado ao segundo vetor, designadamente, a dinamização de bibliotecas escolares e o plano nacional de leitura. A este programa está associado o projeto de reforço técnico das capacidades nacionais do domínio do desenvolvimento curricular dos ensinamentos básico e secundário; o projeto dinamização de bibliotecas escolares; e o plano nacional de leitura. Neste último capítulo apresentam-se ainda os resultados da análise dos dados do inquérito por questionário.

A tese termina com uma conclusão, não no sentido do fechamento da investigação, mas da elaboração de uma síntese global e da reflexão sobre as limitações e as implicações do estudo.

## **CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

A realização de um trabalho científico tem início com a consideração cuidadosa do problema de investigação, na medida em que este afeta não só a escolha de um método em detrimento de outro para elaborar uma proposta, como também o desenvolvimento de todo o trabalho empírico. Um problema de pesquisa, como discutido neste primeiro capítulo, permite decidir, por exemplo, se um determinado tipo de abordagem metodológica é mais adequado do que outro (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Certos tipos de problemas sociais exigem métodos e técnicas de pesquisa específicos. Segundo Creswell (2010), o estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados e o pesquisador baseia a investigação na suposição de que a coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa. É neste sentido que este capítulo apresenta o desenho da investigação, incluindo a definição da problemática e da pergunta de partida e também dos objetivos e questões de investigação.

### **1.1. Definição do problema de investigação**

A definição de um problema e a formulação da pergunta de partida são fundamentais no processo de investigação. No entanto, como a realidade não se reduza a uma mera pergunta, para encontrar respostas para questões problemáticas é necessário que a pergunta de partida possua as qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. Para Creswell (2010, p. 128), é o problema ou a questão de investigação que conduz à necessidade de um estudo e este pode ter origem em várias fontes potenciais – de uma experiência de vida pessoal ou em local de trabalho, mas também pode decorrer de debates extensos que tenham surgido a partir da literatura ou, então, a partir dos debates políticos. Natércio Afonso defende que a primeira etapa de um projeto de investigação decorre da própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador. Este autor acrescenta que, “as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais específicos devem ser mobilizados para o trabalho de identificação de problemas, de prospeção, de pistas de questionamento, para pesquisas de contextos organizacionais onde possa vir a ser desenvolvido” (Afonso, 2005, p. 48).

Importa assim sublinhar que o nosso interesse pelo tema é fruto, em boa medida, de um conjunto de experiências acumuladas, enquanto professor do ensino secundário (ES), em Cabo Verde e em Portugal, enquanto formador no Ensino Superior no âmbito de Cursos de Estudos

Superiores Profissionalizantes, associada também a um conjunto de contactos com colegas e profissionais cooperantes que exerceram atividades em Cabo Verde ligadas à educação. No entanto, as razões da escolha do tema têm a ver, essencialmente, com a sua pertinência e atualidade, pois trata-se de um estudo cujo propósito é compreender em que medida a cooperação portuguesa em Cabo Verde tem contribuído para fomentar a educação e o desenvolvimento deste país, nas dimensões económica, social e cultural que lhe são inerentes.

A nossa pesquisa discute os conceitos e também as várias dimensões que atravessam a relação entre educação, desenvolvimento e cooperação. De acordo com Santos (2015), a relação entre educação e desenvolvimento serve como cenário para enquadrar o trabalho na área da cooperação para o desenvolvimento, pois, o contexto de crescente globalização e desenvolvimento tecnológico exige um descentramento e uma aproximação a outros contextos educativos, sociais, económicos e culturais. Implica a construção contínua de uma outra abordagem sobre o mundo, de modo a evitar um “olhar apressado e etnocêntrico do Ocidental” (Marques, 2008, p.30). Referindo-se especificamente à educação no contexto de São Tomé e Príncipe, Marques (2008) argumenta que este país tem mais para ensinar do que para aprender com as sociedades materialmente desenvolvidas do Ocidente e defende que, para isso, é necessário que os ocidentais se libertem da arrogância cultural e tenham a humildade de aprender.

Nas sociedades contemporâneas, as questões da educação e da formação prendem-se, em grande medida, com a globalização e o multiculturalismo. Por isso, na linha dos estudos pós-coloniais, a investigação sobre a relação entre educação, cooperação desenvolvimento implica que se vá para além da vertente económica da globalização e da abordagem etnocêntrica das sociedades e das instituições educativas.

Como teremos oportunidade de abordar e explorar ao longo deste trabalho, o tema apresentado é considerado relevante no contexto nacional e internacional, visto que a cooperação em educação se tem expandido, nos últimos anos, alargando-se também o seu campo de atuação. Simultaneamente, as políticas e os programas de cooperação têm defendido uma conceção de cooperação descentralizada, diferentemente da perspectiva de cooperação centralizada que subjaz a programas de ajuda de países ricos a países pobres com base num indicador principal de natureza produtivista – o Produto Interno Bruto (PIB) – com base no qual os países têm sido classificados como evoluídos e atrasados, desenvolvidos e subdesenvolvidos e, hoje, mais eufemisticamente, como “desenvolvidos” e “em vias de desenvolvimento”.

Para Afonso e Fernandes (2005), a cooperação descentralizada consiste na cooperação realizada por entidades sub-estatais (municípios, regiões, instituições de ensino, entre outras), ou seja, entidades que não fazem parte da Administração Central do Estado. Para estes autores, este tipo de cooperação constitui uma nova abordagem da cooperação, que tem as seguintes características principais: descentralização das iniciativas e da relação com os países em desenvolvimento; inclusão de uma grande variedade de novos atores da sociedade civil e, por fim, uma participação ativa dos beneficiários, dos países ditos em vias de desenvolvimento. Autores como Ferreira e Caramelo (2015) argumentam, no entanto, que a participação e a cidadania são nucleares em processos de cooperação e desenvolvimento, pois questionam a conceção hegemónica de desenvolvimento, que reduz o desenvolvimento ao mero crescimento económico.

A visão do mundo como uma pequena “aldeia global”, conceito desenvolvido pelo teórico Marshall McLuhan (1964), é cada vez mais uma realidade presente entre nós, num mundo que, por efeito das tecnologias da informação e comunicação, parece ficar cada vez mais pequeno. Além disso, o domínio vasto da cooperação internacional, mais concretamente da cooperação portuguesa em Cabo Verde, tem incidido em diversas áreas, pelo que é nosso propósito delimitar o campo de estudo à área da educação sem, contudo, descurar outros aspetos que nos pareçam relevantes e com a qual se interrelacionem.

Historicamente, desde o seu povoamento, Cabo Verde sempre dependeu do exterior para a sobrevivência dos seus habitantes. Como afirma Manuela Cardoso (2002, p. 141) “Cabo Verde é um dos países cuja viabilidade e desenvolvimento dependem, em grande medida, da ajuda externa”. Torna-se então pertinente analisar, no âmbito desta temática, a estreita ligação histórica entre Cabo Verde e Portugal para melhor compreendermos, na atualidade, a relação entre os dois países. Porém, é igualmente necessário notar que a descolonização do arquipélago e das outras colónias portuguesas ocorreu numa conjuntura profundamente adversa, devido a condicionantes de várias ordens, deixando marcas profundas nos dois lados e a conseqüente separação político-administrativa.

Nas palavras de Pires (2020), a independência das colónias não significa a evolução do colonialismo, mas antes uma rutura com todo o sistema colonial. No entanto, importa sublinhar que, apesar dessa rutura histórica, persistem variadas formas de dominação política e económica exercida por potências capitalistas ou ex-coloniais, as quais têm sido objeto de análise crítica por parte de teorias que adotam diferentes denominações, como pós-coloniais, decoloniais, estudos subalternos, epistemologias do sul, entre outras (Chakrabarty, 2000; Mignolo, 2001; Costa, 2006;

Santos, 2007; Ballestrin, 2013), as quais revelam convergências e divergências que procuraremos examinar mais adiante.

O fim do imperialismo colonial abriu, por um lado, novos caminhos a Portugal, nomeadamente com a entrada na União Europeia, em 1986, à época designada Comunidade Económica Europeia, e, por outro lado, trouxe a autodeterminação e a abertura das ex-colónias para o resto do mundo. No entanto, o fim do imperialismo europeu não poderia pôr em causa uma ligação histórica com praticamente meio século de existência e tornou-se imperativo garantir a continuidade do relacionamento em novos moldes e com mútuos interesses. Neste contexto, para afastar a ideia de subsistência, os estados assumem que o processo de cooperação é celebrado entre povos livres e iguais. Embora não fosse de esperar um caminho fácil, tem-se revelado, não só, uma ponte importante entre o passado e o futuro como também um importante elo de aproximação entre os países colonizadores e colonizados com realce pela partilha de uma língua comum.

Colocando esta questão em termos de direitos, importa analisar a educação enquanto direito humano fundamental. É nesse sentido que se concebe a cooperação e o seu papel na promoção de uma educação para todos. Daí, torna-se pertinente investigar as diversas racionalidades que atravessam a produção e disseminação de políticas educativas, enfatizando a sua reconfiguração no âmbito da cooperação e no contexto da globalização. Pretende-se, portanto, refletir e analisar, num quadro global de relações institucionais, os diversos objetivos propostos; o posicionamento institucional, os seus objetivos e as suas filosofias, num complicado jogo de interesses, como também as formas de contextualização, a autonomia e capacidade de intervenção nacional ou local.

No caso particular da cooperação e ajuda internacionais, devemos salientar que apesar de poder gerar dependência, prolongando-se sem, no entanto, darem origem a processos sustentáveis de desenvolvimento regional e local, revelam-se de extrema importância. Com efeito, a cooperação internacional tem desempenhado um papel de destaque na promoção e desenvolvimento da educação nos chamados países do Sul quer pelos objetivos que são definidos, quer pelos seus eixos de intervenção que passo a citar: valorização de recursos humanos e capacitação técnica; apoio a criação de infraestruturas básicas, ordenamento do território e recuperação de património e apoio à estabilidade macroeconómica. Referimos aqui, particularmente, a cooperação portuguesa para o desenvolvimento que tem como vetor essencial da política externa os princípios constitucionais do respeito pelos direitos do homem e da

cooperação para o progresso da humanidade num mundo onde cerca de um quarto da população vive abaixo do limiar da pobreza absoluta, em que o respeito pelos direitos humanos impõe aos países mais ricos a responsabilidade de adotar uma política ativa de luta contra a pobreza e de promoção da educação.

Desta forma, torna-se imprescindível adotar os princípios estabelecidos na declaração do milénio das Nações Unidas, princípios reafirmados pela cimeira de Monterrey, o que faz com que o objetivo central da cooperação passasse pelo apoio aos países parceiros na redução da pobreza, o aumento dos níveis da escolarização mínima para oito anos, bem como o alcance de um desenvolvimento sustentável. A partir desta perspetiva, pretende-se também identificar, caracterizar e analisar as parcerias existentes entre Cabo Verde e Portugal, especialmente no sentido de inserir as sucessivas políticas de reformas educativas levadas a cabo em Cabo Verde no período pós-colonial até a atualidade. Por conseguinte, esperamos compreender as formas de cooperação entre os dois países, a sua evolução a partir da descolonização e a reconfiguração que se opera – ou pode operar – no atual contexto da globalização.

Procuramos explorar ainda um conjunto de áreas onde as parcerias e a cooperação têm revelado uma extrema importância, nomeadamente: o apoio à ampliação e modernização de infraestruturas como a rede escolar; o programa de apoio ao desenvolvimento do ensino básico e secundário, com o objetivo de apoiar a formação de professores, a docência no ensino secundário (ES), e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional (ETE); os acordos de gemação e a concessão de bolsas para frequência do ensino superior, tanto em Portugal como nas instituições de ensino superior cabo-verdiano, bem como os protocolos no domínio de implantação do ensino superior em Cabo Verde.

No âmbito particular da recente cooperação no domínio do ensino superior, destaca-se a cooperação entre as comunidades e instituições científicas e outras entidades dos dois países em áreas acordadas pelas mesmas, nomeadamente para a realização de projetos conjuntos de investigação, desenvolvimento e de formação superior; o protocolo de cooperação em cursos variados, especificamente, os cursos de Mestrado Integrado, enquadrado num programa de mobilidade de docentes Doutorados e Especialistas em regime de implementação interinstitucional; foi também celebrado um acordo em que Portugal disponibiliza anualmente um contingente de aproximadamente 800 vagas para estudantes cabo-verdianos; apoios às bibliotecas e a implementação de variados cursos no ensino superior.

Resultante da sistematização dos objetivos e das questões da investigação, procuramos, com intenção de aprofundar e clarificar os campos e as racionalidades que estão presentes nos processos de educação e desenvolvimento, delimitar a nossa problemática central da investigação: Que papel desempenham as políticas governamentais e os cooperantes na reconfiguração, transferência e implementação (uniformização) das políticas públicas educativas em Cabo Verde entre 1974-2019 e nas interações com o desenvolvimento?

Como referem Quivy e Campenhoudt (2005, p. 100), a problemática constitui efetivamente o princípio de orientação teórica da investigação, cujas linhas de força ela define. Ela confere à investigação a sua coerência e potencial de descoberta. Daí, conceber uma problemática é escolher uma orientação teórica, explicitar o quadro conceptual da investigação, precisar os conceitos fundamentais e suas relações, construir um sistema conceptual adaptado ao objeto da investigação.

Em suma, parece-nos relevante, tanto em termos científicos, como sociais e políticos, a investigação num terreno fértil onde se cruzam diversas racionalidades, muitas vezes divergentes e até contraditórias, ora no sentido da uniformização/standardização, ora num sentido de cooperação descentralizada e emancipatória. Por isso, assim como outros estudos em ciências sociais, a investigação em torno da problemática da educação e do desenvolvimento poderá contribuir para a sustentação de decisões nos planos nacionais e institucionais.

## **1.2. A pergunta de partida**

A formulação de uma pergunta de partida é o primeiro passo para o desenvolvimento de um projeto de investigação. Neste sentido, “definir as questões de partida é o passo mais importante a ser considerado em estudo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 26). O primeiro problema que se põe ao investigador é o de “saber como começar bem o seu trabalho, na medida em que não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.34).

Segundo estes autores, a pergunta de partida só é útil se for corretamente formulada. Para tal, deve possuir como característica a clareza, a exequibilidade e a pertinência, cujas qualidades passamos a explicitar:

a) As qualidades de clareza – A pergunta deve ser formulada de forma precisa e concisa para que possa ser compreendida sem dificuldade e ajudar o seu autor a perceber claramente o objetivo que preconiza;

b) As qualidades de exequibilidade – A pergunta de partida deve ser exequível, ou seja, representar o carácter realista do trabalho que a pergunta antevê. Isto quer dizer que, ao formular uma pergunta de partida, o investigador deve assegurar-se de que os seus conhecimentos, mas também os seus recursos em tempo, dinheiro ou logísticos, lhe permitirão obter os elementos de resposta válidos;

c) As qualidades de pertinência – Essas qualidades dizem respeito ao registo em que se enquadra a pergunta de partida. Uma boa pergunta de partida não deverá ser moralizadora, definida com o objetivo de julgar, mas sim de compreender o fenómeno ou os factos. Uma pergunta é moralizadora quando a resposta que lhe damos só tem sentido em relação ao sistema de valores de quem a formula (*id., ibid., p. 37-40*), lembramos que a confusão entre a análise e o juízo de valor é muito usual e nem sempre é fácil de detetar.

Partindo destes pressupostos, a nossa questão central é a seguinte: que racionalidades estão presentes quer os planos, projetos e programas de cooperação quer no papel dos cooperantes (professores, formadores e técnicos da educação) na transferência, adoção e construção de políticas educativas em Cabo Verde, entre 1974-2019, considerando as múltiplas influências e interdependências no processo de desenvolvimento, particularmente de um país economicamente frágil?

Como explica Quivy & Campenhoudt (2005, p. 23), no início de uma investigação sabemos vagamente o que queremos estudar ou qual a problemática, mas não sabemos muito bem como abordar a questão. Neste sentido é fundamental atender os procedimentos de romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas, de exprimir a lógica que o investigador supõe estar na base do fenómeno e da verificação das preposições através de uma apreciação crítica. Por conseguinte, o investigador deve procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender. E desta forma será o primeiro fio condutor desta investigação.

Assim como noutros países periféricos, a ação educativa em Cabo Verde tem oscilado entre “contextos de interação (nível *micro*)”; como “nos contextos organizacionais ou institucionais (nível *meso*)”; passando pelo “contexto do Estado nacional (nível *macro*); e pelas estruturas

*megapolíticas* onde o conhecimento universal são definidas a partir de instâncias supranacionais. Dito de outro modo, podemos assumir que o contexto local é sempre atravessado por várias dimensões e racionalidades, o que remete para a formulação do objetivo de compreender o papel que desempenham as políticas governamentais e os cooperantes na reconfiguração das políticas públicas educativas em Cabo Verde no âmbito da cooperação portuguesa no período pós-colonial (incluindo o período revolucionário), com destaque para a última década.

### **1.3. Objetivos e questões de investigação**

A intenção central deste estudo passa pela análise de políticas educativas implementadas a nível nacional no âmbito da cooperação Portuguesa em Cabo Verde, onde procuramos compreender as interseções entre a educação e a cooperação e o desenvolvimento. O objetivo passa por compreender tanto as racionalidades das políticas educativas no contexto da cooperação, como também as perceções expressas pelos cooperantes, enquanto atores educativos e promotores do desenvolvimento regional e local. Segundo Creswell (2010), a apresentação da declaração dos objetivos visa apresentar os principais objetivos, a intenção ou as principais ideias de uma proposta ou estudo.

A pergunta de partida, como foi referido, constitui o fio condutor do trabalho. Queremos agora saber como proceder para conseguir uma certa qualidade de informação; como explorar o terreno para conceber uma problemática de investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Partindo do pressuposto de que a problemática geral de investigação, a que já nos referimos no âmbito da “Problemática, pertinência científica, social e política”, se centra no papel que desempenham as políticas governamentais e os cooperantes na reconfiguração, transferência e implementação das políticas públicas educativas em Cabo Verde entre 1974 e 2019 e nas interações com o desenvolvimento vamos, de seguida, definir os principais objetivos gerais e específicos desta investigação, bem como a pergunta de partida e as questões orientadoras deste trabalho.

#### **1.3.1. Objetivos gerais e específicos**

Este estudo tem como principal propósito analisar as racionalidades das políticas educativas, especialmente no âmbito da educação básica, produzidas e implementadas no quadro da cooperação portuguesa em Cabo Verde, para a educação e o desenvolvimento do país. A análise incidirá sobre instituições e atores desta cooperação, no período de 1974 a 2019, como

já foi referido, embora com maior destaque para o período mais recente. Nesse sentido, pretende-se construir um referencial teórico apoiado nas perspetivas de análise sociológica e política para fundamentar uma análise crítica das políticas de cooperação e desenvolvimento que questione e procure superar as conceções ainda dominantes do paradigma desenvolvimentista. O estudo procurará também descobrir as razões da predominância de esta ou aquela racionalidade, embora não se trata de um estudo de intervenção moralizadora, com a finalidade de julgar as práticas e as ações.

Tem-se verificado nos últimos anos um aumento da cooperação em educação, quer a nível bilateral, quer a nível multilateral, entre diversos países, independentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontra cada um destes países. O que tem contribuído não só para a diversificação das políticas educativas, como também para a reconfiguração da qualidade da própria educação.

A cooperação e os seus impactos na educação e no desenvolvimento nacional/regional são, hoje, cada vez mais evidentes. Deste modo, é nosso objetivo caracterizar as políticas de cooperação entre Portugal e Cabo Verde, no âmbito da educação e do desenvolvimento nacional, regional e local, com particular enfoque nas lógicas das políticas educativas, ora de pendor centralizado, ora baseadas nos princípios e orientações da cooperação descentralizada. Para tal, consideraremos dois eixos de análise: as racionalidades estatais-governamentais e as racionalidades dos cooperantes nos contextos da ação concreta.

Pretendemos compreender, por um lado, em que medida as políticas governamentais têm influenciado as decisões e as condutas dos atores, neste caso, os professores ou outros agentes ligados à educação, de modo a que estes efetivassem as finalidades da política educativa portuguesa; e, por outro lado, o modo como os cooperantes conjugam essa prática com as políticas educativas de Cabo Verde, ou de que forma participam na construção das políticas de educação, lendo e interpretando criticamente a realidade, face à regulação existente e controlada por normativos legais, os quais podem ser mais castradores ou mais propícios a uma ação autónoma contextualizada.

O estudo empírico assenta numa abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, analisando-se os fenómenos na sua complexidade e no contexto natural. A riqueza dos dados em pormenores descritivos permitir-nos-á responder às questões de partida e eixos de análise, sem termos a preocupação de confirmar hipóteses. Interessa-nos, sobretudo, todo o processo de investigação, tentando descortinar as interpretações que os atores detêm sobre o seu contexto

profissional, nomeadamente a sua experiência, para tentar pôr a descoberto as dimensões e as inter-relações importantes na problemática em causa.

Formulamos, então, os seguintes objetivos gerais e os correspondentes objetivos específicos:

**Objetivo Geral 1** – Analisar, do ponto de vista sociológico, as racionalidades da produção e implementação das políticas educativas em Cabo Verde, nomeadamente o papel do Estado e a questão da uniformização das políticas educativas, enfatizando a sua reconfiguração no âmbito da globalização, ou seja, a transferência das políticas educativas em Cabo Verde de 1974-2021, com enfoque na revisão e desenvolvimento curricular de 2013-2021.

**Objetivos específicos:**

– Identificar o papel do Estado enquanto mentor e promotor das políticas educativas em Cabo Verde.

– Caracterizar a recente reforma (de 2013) de revisão e desenvolvimento curricular na educação nacional tendo em conta as sucessivas políticas educativas que têm sido adotadas de 1974 a 2019.

– Interpretar os manuais do ensino básico enquanto instrumentos que veiculam uma determinada visão política, económica e social.

– Examinar a evolução da cooperação portuguesa no quadro atual da globalização mundial.

**Objetivo Geral 2** – Indagar o papel e a intervenção dos atores sociais da cooperação (professores, formadores e técnicos da educação) na revisão e desenvolvimento de políticas educativas.

**Objetivos específicos:**

– Descrever o papel do cooperante no terreno, no sentido de interpretar as suas lógicas de atuação.

– Analisar a sua intervenção no âmbito do programa de cooperação na área da educação estabelecido entre Portugal e Cabo-Verde para o período de 2017 a 2021.

– Examinar de que forma a intervenção dos atores (cooperantes) locais e globais contribuem para moldar a educação nacional no ensino básico.

### **1.3.2. Questões de investigação**

Num estudo qualitativo, como é o nosso, é extremamente importante apresentar as questões de investigação. Nas palavras de Creswell (2010) com as declarações do objetivo geral, o pesquisador estreita o foco para as questões de pesquisa a serem respondidas ou para as questões baseadas em hipóteses a serem testadas. Porém, para um estudo qualitativo, a questão central é uma questão ampla que pede uma exploração do fenómeno ou do conceito central de um estudo. O investigador coloca essa questão, consistente com a metodologia emergente da pesquisa qualitativa, como uma questão geral para não limitar a investigação, atendendo que a intenção do pesquisador é explorar um conjunto complexo de fatores que envolvem o fenómeno central e apresentar as perspetivas e os significados variados dos pesquisadores.

Tendo presente o objetivo geral, assim como pergunta inicial da investigação, e considerando ainda que as questões desenvolvidas para orientar um estudo de carácter essencialmente qualitativo devem ser de natureza aberta e revelar preocupação pelo processo e significado (Bogdan & Biklen, 1994), propomos dois eixos de abordagens com as respetivas questões específicas e orientadoras da investigação.

1. O primeiro eixo orienta-se para a abordagem da racionalidade estatal presente nos planos, projetos e programas de cooperação e a questão da transferência e uniformização das políticas públicas educativas em Cabo Verde no período pós-colonial, incluindo o período revolucionário. Nesse sentido, será necessário responder às seguintes questões específicas de investigação:

– Como os atores políticos (estatais), em Cabo Verde, descrevem as suas ações locais/nacionais em educação?

– Qual o papel do Estado enquanto mentor e promotor das políticas educativas no âmbito da cooperação?

– De que forma as especificidades culturais e locais são incluídas na revisão curricular em curso?

– Qual tem sido o contributo das *epistemologias do sul* na revisão curricular em Cabo verde?

2. O segundo eixo tem a ver com o papel dos atores da cooperação na revisão e desenvolvimento de políticas educativas. Assim, propomos mais três questões específicas de investigação:

– Como os atores da cooperação descrevem o seu papel e as suas ações no âmbito das políticas públicas de educação?

– Qual tem sido a sua intervenção a nível das escolas (básicas) e dos municípios locais?

– Como a cooperação internacional pode influenciar ou limitar as intervenções dos atores nacionais no processo de revisão curricular?

#### **1.4. Etapas da investigação**

De início não foi nada fácil identificar e definir as várias etapas da investigação. Tivemos sempre a necessidade de refletir o campo da cooperação e do desenvolvimento onde emergem novos conceitos, dinâmicas, sujeitos e papéis. Procuramos conceitos de políticas educativas e suas racionalidades; da globalização e da cooperação internacional; da educação e desenvolvimento tanto no contexto nacional como internacional, com abordagens e autores diferentes para dar melhor seguimento a esta investigação. Procuramos também ajustar sucessivamente o quadro teórico por forma a suportar os diversos aspetos que consubstanciam o estudo empírico.

Concebemos que a cooperação internacional, bem como as conceções sobre o desenvolvimento e a sua relação com a Educação têm, hoje, características bastante diferentes das de há cerca de meio século, especialmente, no caso de Portugal, pois ainda se viviam os últimos anos da ditadura, surgia o 25/04/1974 e com ele o processo de descolonização, tendo Cabo Verde proclamado a independência a 5/07/1975. Após a descolonização, Portugal ficou em condições de reconstruir, com renovado sentido estratégico, a teia de relações seculares que sucessivas gerações de portugueses foram tecendo ao longo de séculos, pelo mundo fora (Governo de Portugal, 1999, p. 1).

Sobretudo a partir da década de 1980, década em que Portugal adere à então denominada Comissão Económica Europeia (CEE), ocorrem mudanças profundas a nível mundial, sendo a globalização um dos fenómenos mais marcantes, com o aumento da interdependência, da mobilidade, da organização em rede, entre outras características e consequências relacionadas com o neoliberalismo crescente, designadamente, a “sociedade de risco”, a “modernidade líquida”, o “novo espírito do capitalismo”, a “sociedade em rede”, entre outros conceitos desenvolvidos por vários autores (Beck, 2000, Bauman, 1999, Castells, 2011, Boltanski & Chiapello, 2009, Giddens, 2000). Adquire, portanto, uma importância acrescida o estudo das transformações ocorridas no domínio da cooperação internacional e do desenvolvimento,

especialmente, na área da Educação, sendo este um dos domínios em que a globalização opera claramente em múltiplas dimensões – desde as económicas e financeiras, até às sociais, políticas, culturais, educacionais, entre outras.

A partir de 1970, os paradigmas da cooperação e do desenvolvimento também se alteraram significativamente. Enquanto crença ocidental, o paradigma dominante desde o fim da II Guerra Mundial foi dominado por uma visão que associa desenvolvimento e crescimento económico e pela consideração do desenvolvimento como uma progressão civilizacional linear e uniforme, ou seja, como uma sequência de estádios semelhante à dos países ocidentais industrializados (Caramelo & Ferreira, 2015). Estes autores defendem que, pelo menos desde meados da década de 1970, a literatura tem salientado outros aspetos, através de conceitos como desenvolvimento local, comunitário, participativo, sustentável como “desenvolvimento alternativo”; no entanto, também argumentam que as perspetivas do desenvolvimento alternativo têm vindo a ser questionadas pelas teorias pós-coloniais, afirmando a necessidade de encontrarmos antes “alternativas ao desenvolvimento”.

A educação, enquanto direito humano fundamental, é considerada a mais importante chave para a justiça social e, de um modo geral, para a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fixados na cimeira da ONU que teve lugar em Nova Iorque (EUA), entre 25 e 27 de setembro. Os 17 ODS que enformam a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável estão inter-relacionados, sendo, no entanto para o ODS4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade (...) – que o presente projeto visa contribuir ativamente, através da produção de conhecimento aprofundado e relevante, tanto do ponto de vista científico como social e político. O estudo das políticas de cooperação e desenvolvimento entre Portugal e Cabo Verde, especialmente na área da Educação Básica, a partir das perspetivas dos atores sociais e políticos e da análise das racionalidades em jogo, pode ter um impacto muito positivo na transformação de conceções ainda dominantes, de modo a passar-se de lógicas unilaterais para lógicas de cooperação descentralizada e a promover-se uma abordagem contextualizada ou ecológica/participativa do próprio desenvolvimento enquanto processo educativo.

Atendendo a que a descolonização de todas as colónias portuguesas só foi possível após a instauração da democracia em Portugal, decorrentes da revolução de 25 de Abril de 1974, podemos falar em várias conjunturas nos últimos 45 anos de Educação em Cabo Verde. Até o desmoronamento da União Soviética (1989/90) vivemos uma conjuntura nacional marcada pelo

monopartidarismo político e centralismo económico. Os anos 1990 representam a abertura ao multipartidarismo a nível político e à iniciativa privada em termos económicos. A primeira década do novo milénio é marcada pela boa governação e pela transição para o grupo dos países de desenvolvimento médio. De acordo com Manuela Cardoso (2007, p. 161), as dificuldades resultantes da descolonização estão na origem da identificação das principais deficiências, das melhores estratégias e a criação de planos para a melhoria das condições de vida e para a valorização dos recursos humanos, tendo a Secretaria do Estado da Cooperação e Planeamento desempenhado inicialmente um papel importante. A educação foi encarada respetivamente quer como forma de combater a iliteracia para combater a pobreza, quer como a forma de promover a formação e o desenvolvimento económico através dos ODM.

Finalmente, estas conceções são analisadas criticamente à luz das Epistemologias do Sul e das Teorias Pós-colonial e Decolonial. Assim, a investigação que aqui se apresenta terá três etapas essenciais que, não sendo imperativas, poderão ser alteradas ou entrecruzadas, conforme o plano global da ação, representado no quadro 1.

A 1ª etapa enquadra-se na fase 1, que serviu de base para a construção do quadro teórico e suporte da problemática da Educação e Desenvolvimento, no quadro da cooperação internacional. Para o efeito realizamos a revisão bibliográfica elaborando fichas de leitura com base na literatura relacionada com a educação, a cooperação e o desenvolvimento. Foram também examinados criticamente alguns documentos oficiais e legislativos, relacionados com a temática da investigação e os constrangimentos que, de uma forma mais ou menos vincada, exercem alguma pressão sobre as estratégias dos decisores e atores locais que pretendem ocupar um espaço de afirmação no seio da própria escola, tendo em conta todas as mudanças decorrentes do fenómeno da globalização.

Dos documentos nacionais e internacionais analisados destacamos os seguintes:

– Os Programas de Governo de Cabo Verde, enquanto país livre e soberano, tendo em conta que se trata de um documento com inegável valor histórico-político, mas também sociológico, dos quais constam as primeiras orientações sobre a Educação e Desenvolvimento no país; O programa de cooperação Portugal – Cabo Verde, especialmente a intervenção em educação, entre 2017 e 2021.

**Quadro 1 – Plano geral da investigação, apresentando fases, objetivos e questões de investigação, procedimentos metodológicos, análise e resultados da investigação.**

			<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Resultados Esperados</b>
<i>FASE I</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo e Questão de Investigação 1</li> <li>• Revisão Bibliográfica/elaboração de fichas de leitura</li> <li>• Estabelecimento de contactos/parcerias com instituições</li> </ul>	Revisão Teórica – Análise documental e bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de Análise de conteúdo</li> <li>• Conceção, produção, validação e implementação do Instrumento de Análise dos documentos sobre a Educação e Desenvolvimento no quadro da cooperação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados da Análise</li> <li>• Caracterização dos planos, programas, projetos... no âmbito da Educação e desenvolvimento</li> </ul>
<i>FASE II</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo e Questão de Investigação 2</li> <li>• Recolha e análise de dados</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de dados através de questionários e inquérito por entrevista Semiestruturada</li> <li>• Conceção, produção e validação de um guião de entrevista;</li> <li>• Inquérito por entrevista semiestruturada a 30 informantes privilegiados</li> <li>• Análise de conteúdo das entrevistas e validação dos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceções de atores educativos sobre a Educação e Desenvolvimento</li> </ul> <p>Identificação de conceções de técnicos e professores relativos à importância da cooperação internacional para a educação e desenvolvimento nacional</p>
<i>FASE III</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento e análise de dados</li> <li>• Redação da Tese</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de grelhas e modelos de tratamento e análise de dados</li> <li>• Cruzamento das informações obtidas durante a investigação teórica e empírica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de matriz de categorias, categorias e Códigos, e de quadros-sínteses</li> </ul> <p>Redação final da Tese</p>

– Os sucessivos planos<sup>3</sup> nacionais de educação e de desenvolvimento, implementados a partir de 1975, em Cabo Verde;

– Os documentos nacionais e internacionais, orientadores da implementação da Educação e Desenvolvimento;

<sup>3</sup> PEE – Plano Estratégico de Educação; PNA- EPT- Plano Nacional de Ação Educação para Todos; PND - Plano Nacional de Desenvolvimento; POIP - Plano Orgânico da Instrução Pública.

– Os projetos como o PREBA (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico), o PRESE (Projeto de Restruturação e Extensão do Sistema Educativo) e o PROMEF (Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação).

– Fórum Dakar (2000), encontro internacional de educação para todos, realizados na capital de Senegal; documento das Nações Unidas sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para o período de 2000-2015, assim como a agenda pós 2015 – “Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, definidos para o período de 2015-2030.

Foram estabelecidos contactos com várias entidades como o Ministério da Educação, o Instituto de Cooperação Portuguesa (ICP), a embaixada de Portugal em Cabo Verde, o Ministério de Educação e Ensino Superior (Cabo Verde), o Ministério dos Negócios Estrangeiros e Comunidades de Cabo Verde e os professores intervenientes – no sentido de se delinear a investigação e possibilitar a recolha de informações, para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

Tivemos ainda de conceber, validar e aplicar um instrumento de análise qualitativa como forma de possibilitar a análise de conteúdo dos documentos utilizados, á luz das teorias sobre a educação e o desenvolvimento, no quadro da cooperação internacional.

A 2ª etapa ou a fase II é marcada fundamentalmente pela recolha de dados. Recorreremos ao inquérito por entrevista semiestruturada como forma de responder a questão de investigação 2 através de um guião devidamente estruturada em função da fundamentação teórica e da temática em estudo.

De acordo com Miles e Huberman (1984) deverá ocorrer, antes da recolha de dados, uma fase de pré-análise na qual se delimita a própria recolha de dados, de forma a ultrapassar a abordagem puramente indutiva e numa perspetiva de continuidade entre o quantitativo e o qualitativo. Referem, ainda, que os dados qualitativos se apresentam sob a forma de palavras antes que de números e que têm estado sempre na base de determinadas Ciências Sociais.

A análise empírica dos dados passa pela descrição, análise e interpretação dos mesmos, em interligação permanente, consolidando o modo de investigação no sentido da produção de teoria. Assim, teremos, de um lado, sujeitos sociais que nos transmitirão as suas práticas, as suas representações, a sua visão do seu desempenho enquanto cooperantes; do outro, o investigador, sujeito social detentor de um determinado quadro conceptual que pretende analisar tais práticas, pelo que deve este último proceder, sistematicamente, à clarificação e interpretação dos dados.

Uma das técnicas de recolha de dados foi a análise documental de diversos tipos de documentos sobre a educação, cooperação e desenvolvimento. Segundo Chaumier, cit. por Bardin (2006, p. 40), a análise documental é “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referenciação”. Deste mod, o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador de forma a obter o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). Com a pesquisa documental pretendeu-se igualmente contribuir para a compilação de um conjunto de documentos inéditos reveladores das dinâmicas da cooperação ao longo de vários anos de existência.

Outra técnica utilizada foi a entrevista que, segundo Natércio Afonso (2005), constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista, consistindo numa interação verbal entre o investigador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone. A entrevista, enquanto técnica de recolha de informações, permite-nos, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193), retirar informações, no sentido mais rico da expressão, na medida em que o interlocutor acede a um grau máximo de autenticidade e de profundidade, tendo como vantagem esta profundidade dos elementos de análise recolhidos, já que se respeita o quadro de referência, a linguagem, as categorias mentais do entrevistado.

Assim, as nossas entrevistas foram realizadas com sujeitos com responsabilidades na área da educação. Aqui englobamos políticos, docentes, técnicos especializados, formadores, autores de manuais escolares. É com estes e outros atores sociais e políticos que tem sido construída a história da cooperação portuguesa com Cabo Verde.

Na fase da recolha de dados não deixámos de ter presente a necessidade de analisar sistematicamente a informação, no sentido de (re)orientar a sequência da recolha de dados, tendo em conta que uma maior flexibilidade de procedimentos metodológicos nos permitiria manter uma conceção aberta durante o processo de investigação (Afonso, 1994).

Numa fase posterior, procedeu-se à sistematização e organização dos dados, através de grelhas elaboradas para o efeito, realizando-se o seu tratamento estatístico e respetiva análise.

Por fim, é importante referir que a análise e a interpretação de informação qualitativa representam, como assinala Natércio Afonso (2005), um processo ambíguo, moroso e reflexivo, que se caracteriza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. Ou seja, “A formatação de dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à

medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005, p. 118).

A fase III corresponde à última etapa. Visa o tratamento e análise de dados e redação da Tese, onde se fará o cruzamento das informações obtidas durante a investigação teórica e empírica, através das três principais atividades designadas por Albarello (1997): redução de dados, em que se procede à seleção dos aspetos mais importantes; apresentação/organização dos dados, onde se procura descortinar determinadas categorias de análise e, finalmente; interpretação/validação dos resultados, em que se consolida toda a informação inicialmente obtida, intercalando-a com as leituras e análises feitas durante o processo de investigação.

Todo o trabalho empírico decorreu em estreita colaboração com as instituições referenciadas e com os mais diversos atores da educação. As principais referências teóricas que mobilizámos marcaram o curso da investigação. Procurámos sempre encontrar o fio condutor com vista à organização de um quadro teórico-conceptual que pudesse iluminar os dados empíricos em ordem a compreender o fenómeno da cooperação e do desenvolvimento na área da Educação. Os referenciais teóricos por nós explicitados, a par de outros que não pudemos abordar, essencialmente por limitações de espaço, serviram de suporte para contextualizar, compreender, clarificar, analisar e interpretar as dinâmicas e a evolução do processo de cooperação entre Portugal e Cabo Verde, tendo como pano de fundo a complexa relação entre educação e desenvolvimento.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO QUADRO DA GLOBALIZAÇÃO E DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

Este capítulo aborda a relação entre educação e desenvolvimento no quadro da globalização e da cooperação internacional. São várias as abordagens do fenómeno da globalização, salientando-se, no entanto, as que o relacionam, criticamente, com o domínio económico e financeiro e a tendencial subordinação da educação a esse domínio. Ao longo do capítulo discute-se o conceito de globalização e a sua multidimensionalidade, considerando, portanto, a globalização económica, mas também a globalização política, social e cultural e, especificamente, a sua relação com a educação. Sendo um fenómeno caracterizado pela mobilidade e a interdependência, a globalização é portadora de constrangimentos, mas também abre novas perspetivas à educação e à cooperação entre Estados, sociedades e indivíduos. A globalização gera, simultaneamente, uma tendência para a uniformização de políticas, de práticas e de representações sociais e uma tendência para a diversidade, a diferença e a contextualização das mesmas, num quadro de autonomia relativa.

Analisa-se também a relação entre os conceitos de globalização e desenvolvimento com o setor da educação e os seus diversos atores. Termina-se com a questão da cooperação, tanto no quadro multilateral com a União Europeia como da cooperação bilateral portuguesa com Cabo Verde.

### **2.1. O fenómeno da globalização**

A perspetiva da *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* leva Roger Dale a afirmar o seguinte sobre o conceito de globalização:

A globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia mundial, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da perceção do interesse nacional próprio. (Dale, 2001, p. 146)

O conceito de globalização é recente e por isso não existe uma definição única. Utilizamos aqui a definição de Giddens (1991, p. 60) onde afirma claramente que “a modernidade é inerentemente globalizante (...)” para realçar, no conceito, a intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa. O que

quer dizer que, na sua perspectiva, é errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas como o sistema financeiro deixando de parte tudo o que tem a ver com aspetos íntimos e pessoais da nossa vida. Desta feita, a chamada globalização da economia mundial abre novas perspectivas à educação, mas também abre novas perspectivas à cooperação entre sociedades e indivíduos, o que implica maior mobilidade e maior tendência de uniformização políticas e sociais.

A globalização não é um fenómeno inteiramente novo, remetendo antes para um conjunto de transformações económicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a nível mundial. Olhando para as inovações tecnológicas, a sua velocidade e a forma como comunicamos hoje leva-nos a acreditar que se trata de algo inteiramente recente e sem qualquer comparação possível e plausível com qualquer acontecimento anterior. Contudo, encontramos autores que apontam o século XIX como a era da globalização, ao promover sucessivos avanços das rotas marítimas e a crescente interligação entre os povos. De modo que devemos olhar para este fenómeno tendo sempre em atenção não só os aspetos económicos, mas também o seu lado histórico e cultural. Nesse sentido, para alguns autores, o século XV (século que marca o início da expansão ultramarina empreendida pelo mundo Ocidental, designadamente pelos portugueses e espanhóis), e muito antes deste período é preciso ter em atenção que existiam contactos comerciais entre povos e mesmo viagens intercontinentais. É neste contexto que ao recuarmos ainda mais no tempo, este conceito, embora não designado de globalização, remonta também ao império romano, à rota da seda e aos poderes coloniais de vários países, incluindo Portugal (Little & Green, 2009; Thomas, 2005; Smith, 2003; Cortesão & Stoer, 2002).

No entanto, como afirma Gambaro (2001, p. 47), não é em nenhum desses momentos que se deve buscar o ponto inicial, a partir do qual a sequência de acontecimentos históricos levou à atual conformação social, política e económica que desaguou no atual fenómeno mundial da globalização. O autor estabelece como marco o final da Segunda Guerra Mundial, afirmando que “a partir de então é que se fazem sentir realmente os fatores cujos reflexos desembocaram na atual organização social global. Por seu lado, Giddens (2000) tem boas razões para pensar que estamos a viver um período histórico de transição muito importante, sabendo que as mudanças que nos afetam [hoje] não estão confinadas a nenhuma zona do globo, pois fazem-se sentir um pouco por toda a parte, não sendo elas passageiras, mas correspondentes à mudança das circunstâncias em que vivemos e à nossa forma de viver atualmente.

Com efeito, o termo globalização é atualmente utilizado a propósito de um conjunto de transformações socioeconómicas que vêm atravessando as sociedades contemporâneas em todos

os cantos do mundo. Ainda assim, até finais dos anos 1980, o termo quase não era usado, nem na literatura académica nem na linguagem corrente. É preciso não esquecer que a evolução recente não foi fruto do acaso, mas, pelo contrário, a nossa época evoluiu com o impacto da ciência e da tecnologia, fruto do desenvolvimento do pensamento racionalista do século XVIII e da rapidez da comunicação à escala global. Dito de outro modo, é graças a esta súbita popularidade que faz com que o conceito não seja claro nem bem acolhido por muitos intelectuais (Giddens, 2000), havendo posições diferentes face à globalização, que vão desde o ceticismo ao radicalismo, desde a diabolização ao endeusamento.

Portanto, a globalização não consiste num fenómeno alheio à nossa vida quotidiana e ao lugar onde vivemos. O fenómeno está presente em todos os países, em todos os contextos, em todos os quotidianos, mesmo em regiões mais recônditas da África ou da América Latina. É um fenómeno que tem sido abordado quer pela literatura científica quer pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) ou a Organização Internacional do Trabalho (OIT), mas também das Organizações não Governamentais e da própria sociedade civil. O relatório de 2017 do grupo do Banco Mundial, relatório de desenvolvimento mundial<sup>4</sup>, dá-nos conta que o mundo atual é muito diferente daquele em que emergiram os países desenvolvidos de hoje e, não havendo naquela época tantos fluxos transfronteiriços, tanta assistência; e tanta proliferação de tratados, normas e mecanismos regulatórios transnacionais.

Analisando a literatura constatamos que o conceito é abordado em diferentes perspetivas, não só de autor para autor, como de área para área, mas também dentro do próprio enfoque que se pretende atribuir ao conceito. Algumas definições acentuam o carácter multidimensional do processo; outras focalizam-se mais na dimensão económica da globalização e, em muitos casos, sobretudo no âmbito das teorias críticas, associa-se o processo de globalização ao sistema económico capitalista e à ideologia neoliberal. Alguns autores têm salientado as dimensões política e cultural; há quem o destaca como um processo conduzido pelos homens, enquanto outros preferem referir o seu aspeto dinâmico, enquanto motor de um processo civilizacional, deixando implícita a sua evolução natural e inevitável. Por isso, o termo globalização é frequentemente considerado como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-

---

<sup>4</sup> Governança e a Lei: Visão Geral, publicado originalmente em inglês pelo Banco Mundial como “World Development Report 2017: Governance and the Law” em 2017.

nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (Dale, 2004).

Segundo Wolf (2006, p. 41), o termo globalização surge, pela primeira vez, por volta de 1960, sendo que a sua utilização provém da literatura popular e alarga-se, depois, até à literatura académica, com o intuito de descrever um processo, um sistema, uma era ou uma ideologia. Atendendo à forma diversificada de ser descrita, convida à confusão, relativamente ao seu entendimento, e à deturpação do seu significado.

Burbules & Torres (2000) colocam o início da globalização contemporânea por volta de 1970-73, quando ocorreu o primeiro choque petrolífero e este acelerou mudanças tecnológicas e económicas no sentido de se encontrarem matérias-primas alternativas, bem como novas formas de produção que consumissem menos energia e menos mão-de-obra. De acordo com abordagens ligadas ao mercado:

busca-se produzir mais, melhor, com menos custos e mão-de-obra, mais tecnologia e no menor tempo possível. Da mesma forma, consome-se, descarta-se e busca-se novas paixões com maior voracidade, o que alimenta a indústria do imediatismo e a obriga a constantes e velozes reestruturações (Gambaro, 2001, p. 53).

A partir da década de 1980 ganha outra dinâmica, sobretudo depois da ampla difusão das políticas neoliberais e da surpreendente “revolução” das comunicações, o que contribuiu, além da alteração dos conceitos, para a redução de alguns constrangimentos como o tempo e o espaço nas interconexões planetárias. Assim, pode-se afirmar que é um conceito extenso que extravasa a área económica e se observa nos domínios político, cultural, ambiental, científico-tecnológico, religioso, jurídico, entre outros, refletindo a vasta complexidade de conflitos existentes nas sociedades contemporâneas. Entre outros aurores, Giddens (2000) argumenta que a globalização, além da sua vertente económica, é também política, tecnológica e cultural, logo, seria um erro limitá-la apenas a uma das suas facetas.

O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003, p. 1891) define-a como um “processo pelo qual a vida social e cultural nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de injunções políticas e económicas”. Esta definição induz uma conceção mais económica e política da globalização, no entanto esta não se resume a estes aspetos, pois a globalização é “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002, p. 32), tratando-se de um fenómeno que afeta atualmente a vida de milhões de pessoas em todo o mundo.

Bonaglia & Goldstein (2003) estabelecem que, num plano geral, a globalização significa ligar as ações e os destinos de cada indivíduo, organização complexa – seja ela uma sociedade comercial ou uma universidade – e comunidade, por exemplo uma nação, às de outros indivíduos, organizações e comunidades.

Nancy Fraser e Rachel Jaeggi (2018, p. 98) apontam a ocorrência de uma importante transição social para mostrar as três grandes transformações sociais que estão na origem do fenómeno, nomeadamente, a passagem de uma fase fordista do capitalismo, centrada na produção em massa, em sindicatos fortes e na normatividade do salário familiar, para uma fase pós-fordista, caracterizada pela produção virada para o mercado, o declínio dos sindicatos e o reforço da participação das mulheres no mercado laboral; a passagem da segunda revolução industrial, baseada nas tecnologias de manufatura para a terceira revolução industrial, apelidado por alguns de “sociedade do conhecimento”, baseada nas tecnologias de informação; e a terceira mudança marca a perda de poder dos Estados-nação soberanos para uma ordem globalizada em que os enormes fluxos transnacionais do capital restringem as suas capacidades de governação. A este propósito e atendendo aos impactos económicos destas transformações à escala global, Santos (2002, p. 48) aborda a globalização como um processo alargado de planetarização da economia. Este autor refere-se à abordagem proposta por Théodore Levitt, em 1983, quando pretendia designar a convergência global e globalizante dos mercados, como um dos dois fatores determinantes da génese de uma nova fase das relações económicas internacionais.

Segundo Maria Cruz (2008, p. 31), a globalização tem contribuído, positivamente, para o desenvolvimento económico, social e tecnológico de muitos países, mas não tem evitado que outros caiam numa dependência total face ao exterior e sofram níveis de pobreza crescentes e insustentáveis. Decorrente desta paradoxalidade, Giddens (2000) sublinha que esta difusão tem gerado, por um lado, os céticos que resumem a importância da globalização tão só a conversas sobre o tema, não assumindo sequer um verdadeiro comércio mundial; e os designados radicais que assumem a globalização como um facto concreto e atual, cujos efeitos se fazem sentir em toda a parte, assumindo que o mercado global está hoje muito mais desenvolvido do que se encontrava nos anos 1960 e 70, por exemplo. Desta abordagem resultam os desfasamentos naturais do mercado, entre os que vendem e os que procuram, acentuando, por um lado, o comércio, a produtividade, os resultados, a competitividade, a eficácia e, por outro, as dificuldades, a pobreza e as desigualdades, não apenas entre países, mas dentro de cada país.

### **2.1.1. A globalização económica**

Muitas das teorias sobre a Globalização foram desenvolvidas a partir das ideias de Karl Marx (1818-1883), o primeiro a conceptualizar o sistema capitalista de produção e a caracterizar a sociedade daí decorrente. Na perspetiva de Santos (2002, p. 26) o padrão moderno ocidental de globalização sustentado tanto por Leibniz como por Marx, designado globalização como homogeneização e uniformização, parece não encaixar muito bem no padrão de globalização das últimas três décadas, que procura combinar o universalismo e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro.

O capitalismo enquanto modelo civilizacional, parece ser claramente o veículo da globalização económica, tendo em conta que as suas instituições agilizam não só a comunicação, como também propiciam as trocas económicas comerciais a grandes distâncias. Segundo Reinaldo Gonçalves (2002, p. 3) a globalização económica pode ser entendida como a ocorrência simultânea de três processos: crescimento extraordinário dos fluxos internacionais de produtos e capital, acirramento da concorrência internacional e maior interdependência entre empresas e economias nacionais.

O globo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, Estados-nações, em suas relações de interdependência, dependência, colonialismo, imperialismo, bilateralismo, multilateralismo (Ianni, 2001, p. 13). Ao mesmo tempo, diz o autor, o centro do mundo não é mais voltado só ao indivíduo, tomado singular e coletivamente como povo, classe, grupo, minoria, maioria, e opinião pública. O que passa a fazer parte da agenda internacional, embora o indivíduo e as singularidades locais continuassem a ser reais, permanente no espaço e no tempo, parece que dissolvem em entidades coletivas e que já não fazem parte de uma estrutura hegemónica, pois com os movimentos globais e a mundialização do planeta terra volta a haver uma grande preocupação com a dimensão económica e com o globo terrestre.

Para Octavio Ianni (2001, p. 14) o capitalismo que se desenvolveu na Europa apresentou sempre conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência. A legitimação das metáforas da modernidade como “Aldeia global” sugere a formação de uma comunidade mundial harmónica e homogénea, articuladas a partir da universalização do sistema de comunicação. Por sua vez, a metáfora da “fábrica global” sugere a ideia de produção e desenvolvimento económico, além de produção das mercadorias

convencionais, as informações, os entretenimentos e as ideias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias.

Segundo Nunes (1998, p. 4), o debate em torno da globalização tem assumido fundamentalmente duas posições entre os que procuram detetar naqueles processos uma nova época económica e os que, pelo contrário, recusam ver neste processo mudanças profundas e o aflorar de uma época nova. Daí não se poder reduzir o conceito de globalização ao seu significado mais estrito ou ao seu resultado mais visível: a crescente integração das economias nacionais que compõem a economia mundial contemporânea, que apesar de privilegiar naturalmente a vertente económica, não deixa de englobar outras dimensões sociais como tecnológico, político, organizativo, institucional e espacial. Para esta autora, os principais aspetos distintivos desta época económica relativamente às outras que a antecederam são os seguintes (Nunes, 1998, p. 6):

- i. A subida rápida e sustentada do nível de vida médio;
- ii. Uma estrutura económica moderna caracterizada por processos de industrialização e terciarização;
- iii. A formação de novos espaços económicos relevantes: as economias nacionais e a economia mundial contemporânea;
- iv. O predomínio da economia capitalista de mercado como modo de organização e funcionamento da economia.

Neste sentido, salvaguarda-se a aplicação da ciência à atividade económica através de inovações que criam novos bens e serviços ou reduzem o custo de outros, aumentando a sua procura e difundindo o seu consumo, proporcionando a subida rápida e sustentada do nível de vida médio; a mudança setorial para a área transformadora e de serviços teve impacto significativo em termos de procura económica e dos serviços como a diversão, o turismo e a própria educação, propiciando uma sólida estrutura económica moderna; a consolidação novos espaços económicos e a formação de um novo sistema económico, com o predomínio do mercado como forma de regulação em detrimento da rotina e de formas mais ou menos abrangentes de mando (Nunes & Valério, (1995).

Froebel, Henrichs e Kreye (1980) foram dos primeiros a falar de uma nova divisão internacional do trabalho, baseada na globalização da produção levado a cabo pelas empresas multinacionais, gradualmente convertidas em atores centrais da nova economia mundial. De acordo com Santos (2002, p. 29) os seus traços principais passam por uma economia dominada

pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global, processos de produção flexíveis e multilocais, baixos custos de transporte, revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, desregulação das economias nacionais, permanência das agências financeiras multilaterais, emergências de três grandes capitalismos transnacionais liderado pelos Estados Unidos, Japão e a União Europeia.

As migrações internacionais constituem, na perspetiva de Stephen Castles (2005, p. 7) um importante fator de mudança social no mundo contemporâneo. Este autor aponta as transformações sociais, de entre as quais as transformações económicas e políticas como dois dos principais responsáveis que levam as pessoas a migrarem-se no seio de uma dada sociedade, contribuído posteriormente para gerar novas mudanças tanto no local de origem como no de chegada. Por outro lado, Thomas Friedman (2000, p. 32) aponta o período da guerra fria como uma grande referência para o sistema mundial, na medida em que havia uma estrutura própria de poder em que havia um claro equilíbrio entre os EUA e a URSS, nenhuma destas superpotências se imiscuia diretamente na esfera de influência da outra. Este autor fala da globalização como o substituto da guerra fria, enquanto sistema internacional e com os seus próprios atributos únicos. Diferentemente da guerra fria, trata-se de um processo dinâmico que envolve a integração de mercados, nações-estados e tecnologias num grau ímpar, permitindo uma rápida ligação dos espaços e minimização dos custos de transporte num mercado livre. Daí, decorre a noção de globalização enquanto a generalização do capitalismo e do mercado livre a praticamente todos os países do mundo.

Para falar no impacto urbano da globalização económica, Saskia Sassen deteta mudanças profundas na geografia, na composição e estrutura institucional da economia global (Sassen, 1994). A diferença é que “comparativamente aos anos 50, os anos oitenta conheceram um estreitamento da geografia da economia global e a acentuação do eixo Este-Leste. Isto torna-se evidente com o enorme crescimento do investimento dentro do que é muitas vezes denominado pela Tríade: os Estados Unidos da América, a Europa Ocidental e o Japão” (Sassen, 1994, p. 10). Nesta nova era pós-Guerra Fria, a ideologia política já não constitui o elemento determinante da geografia mundial, passando antes a economia a ocupar um papel preponderante.

Não obstante a complexidade das relações modernas, a emergência das “economias-mundo” ocorre, na perspetiva de Ianni (2001, p. 30) nesse horizonte, diante dos desafios das atividades, produções e transações que ocorrem tanto entre as nações como por sobre elas, e além dessas, mas envolvendo-as sempre em configurações mais abrangentes. De acordo com

Sassen (1994) estamos perante um novo regime internacional, baseada na ascendência da banca e dos serviços internacionais. As empresas multinacionais são agora, juntamente com mercados financeiros e blocos comerciais transnacionais importantes elementos transnacionais. Das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais acumulam 50% do investimento direto estrangeiro (Clarke, 1996). Como refere Medeiros (1998, p. 91), “a globalização ultrapassa a expressão internacionalização por envolver uma sofisticação dos sistemas produtivos implicando certo grau de integração regional de espaços com funcionalidade entre atividades dispersas”.

Torna-se pertinente sublinhar que a instalação de agências internacionais com o objetivo da ajuda pública ao desenvolvimento geram movimentos de dependência dos Estados, face aos países ricos, sobretudo no que concerne à dívida externa, os países periféricos e semiperiféricos são os que mais estão sujeitos às imposições do receituário neoliberal e, no dizer de Boaventura Sousa Santos, mesmo os Estados centrais estão sujeitos às decisões das agências financeiras de *rating* por força do aumento da dívida pública numa lógica de predominio do sistema financeiro sobre a economia real.

Para reforçar a agenda global, em março de 2002, realizou-se a Conferência Internacional sobre o Financiamento do Desenvolvimento, em Monterrey, no quadro da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), para promover a cooperação internacional, de onde saiu o Consenso que contém os compromissos de todos os países quanto a ações específicas para ajudar o mundo em desenvolvimento, e em particular os países menos avançados (PMA), a alcançar os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), complementado em 2015 com a fixação da ONU, na cimeira de Nova Iorque dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O que ressalta destas medidas são as grandes desigualdades que encontramos no interior de um país, mas, fundamentalmente entre países ricos e países pobres, na medida em que a falta de competitividade é, em grande medida, uma consequência perversa da globalização, visto que, para se gerar oportunidade, tem que haver competitividade e, para haver competitividade, tem de haver capital, o qual é distribuído essencialmente entre os países ricos, detentoras dos meios de produção, em detrimento dos países em desenvolvimento.

### **2.1.2. A globalização política**

Para além das alterações económicas que se verificaram com a globalização, houve também importantes alterações no campo político, fundamentalmente a limitação do poder político dos Estados-nação e a ascensão das instituições internacionais que controla as grandes instituições financeira multilaterais. A limitação do poder de regulação política, económica e social é acompanhada por um acentuar de tendências para os acordos políticos internacionais entre os grandes blocos económicos a nível global. Para dar conta desta realidade política e mostrar que não se trata de um fenómeno propriamente recente, Sousa Santos (2002, p. 36) assegura que o impacto do contexto internacional na regulação do Estado-nação, mais do que um fenómeno novo, é inerente ao sistema inter-estatal moderno e está inscrito no próprio tratado de Westphalia (1648) que o constitui.

A limitação do poder do Estado explica o aumento da tendência dos acordos inter-estatais, como é o caso do MERCOSUL ou da União Europeia e, no caso desta última, evoluiu para formas de soberania conjunta ou partilhadas. A globalização enquanto fator político, resultado direto da segunda guerra mundial, permitiu viabilizar não só as estratégias de formação de grandes espaços, como também permitiu o ressurgimento das organizações internacionais melhor estruturadas.

Assim como na globalização económica, há muitos que veem na globalização política um período muito mais longo do que parece à primeira vista. Tilly, por exemplo, distingue quatro ondas de globalização no passado milénio: nos séculos XIII, XVI, XIX e no final do século XX (1995). O que é efetivamente novo é o impacto atual da globalização na regulação estatal, cobrindo um campo muito grande de intervenção e com mudanças drásticas no padrão de intervenção. A atual globalização é por isso muito diferente da que ocorreu no século XIX. Aníbal Quijano (2000) fala do Bloco Imperial Mundial e dos Estados Locais para mostrar que os Estados-nação modernos (o G7), constituído atualmente por 8 membros com a inclusão da Rússia, formam agora em seu conjunto um autêntico bloco imperial mundial.

Partindo da situação da UE e dos EUA, Jessop aponta três tendências gerais na transformação do poder do Estado: a *desnacionalização* do Estado, um esvaziamento do aparelho do Estado nacional, resultante da sua reorganização; a de-estatização dos regimes políticos refletida na transição do conceito de governo (*government*) para o de governação (*governance*), ou seja, de um modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais,

para-governamentais e não-governamentais, nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto *primus inter pares* (1995, p. 2). Tais transformações económicas e políticas decorrentes do processo de globalização levaram também Quijano (2000) a insistir a sua reflexão na constituição daquilo que ele chama de bloco imperial mundial e na desdemocratização e desnacionalização dos Estados dependentes e sua conversão progressiva em uma sorte de agências político-administrativas do capital financeiro mundial e do bloco imperial mundial, já que são estas duas tendências que expressam, mais claramente que as demais, a reconcentração do controle mundial da autoridade pública, a privatização local desta e a sombra virtual de um espaço global de dominação.

Apesar de tudo, há uma tendência para a internacionalização do Estado nacional expressa no aumento do impacto estratégico do contexto internacional na atuação do Estado, o que pode envolver a expansão do campo de ação do Estado nacional sempre que for necessário adequar as condições internas às exigências extraterritoriais ou transnacionais (Jessop, 1995). Em relação aos países periféricos e semiperiféricos, Santos (2002, p. 38) aponta que as políticas de “ajustamento estrutural” e de “estabilização macroeconómica” – impostas como condições para a renegociação da dívida externa – cobrem um enorme campo de intervenção económica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a “flexibilização” da relação salarial; a redução e a privatização (ainda que parcial) dos serviços de bem estar social como os sistemas de pensões ou sistema de saúde. Tais exigências só podem ser compreendidas à luz do “consenso de Washington”, onde exigem mudanças legais e institucionais massivas e, dado que estas medidas surgiram após um período longo de intervenção estatal na vida económica e social, a minimização estatal não poderia ser conseguida sem uma forte intervenção do próprio Estado, isto explica que o Estado tenha de intervir para deixar de intervir e, em outras palavras, tem de regular a sua própria desregulação, como acontece por exemplo no campo das telecomunicações.

Há uma clara relação entre as vertentes económica e política da globalização. O modelo de inspiração neoliberal e as medidas concretas que sustenta, tem promovido uma tendência generalizada para entregar a responsabilidade social aos determinismos e arbitrariedades dos mercados, dependentes da lógica do lucro e do consumo.

O sistema mundial, em curso de formação e transformação desde o final da Segunda Guerra Mundial e francamente dinamizado depois do término da Guerra Fria em 1989, contempla economia e política, blocos econômicos e geopolíticos, soberanias e hegemônias. Como mostra Ianni (2001, p. 75), o sistema-mundo tende a predominar, estabelecendo poderosas injunções a uns e outros, nações e nacionalidades, corporações e organizações, atores e elites. Há que ter em atenção um outro aspeto não menos importante, que consiste na afirmação das instituições e agências internacionais que conferem ao sistema mundial vigência e consistência, já que estaria institucionalizado em agências mais ou menos ativas, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e muitas outras. Além disso, a noção de sistema mundial contempla a presença e a vigência das empresas, corporações e conglomerados transnacionais.

Parece óbvio o impacto que a globalização económica teve no domínio político, o que está na origem da redefinição do papel do Estado-nação e conseqüente diminuição dos seus poderes de intervenção. Em defesa da prossecução do Estado de bem-estar social, Habermas (2000) alerta que a substituição da direção política da evolução social em favor de uma condução determinada pela dinâmica económica de *laissez-faire*, defendida pelo neoliberalismo, conduz ao acirramento das desigualdades sociais e aos conflitos de classe. Da análise das relações entre a esfera económica e política no âmbito da globalização conclui que o Estado de bem-estar social, como conteúdo político da democracia de massas é o cerne da estabilidade das sociedades contemporâneas, devido às suas funções de regulação económica e de integração social. Contudo, se em termos de Estado-nação era a política que enquadrava a esfera de poder económico; em termos de globalização económica, é o poder económico que enquadra o poder político, em relações essencialmente assimétricas. Todas estas alterações levaram Baganha (2002) a referir o seguinte:

Os Estados ocidentais tenderão a perder a sua função de equalizadores de oportunidades e distribuidores de riqueza que crescentemente vieram a assumir durante 'os trinta gloriosos anos' que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. A inexistência de Estados provedores de bens públicos e garantes de benefícios sociais implica que a exclusão de indivíduos e grupos se processe e alastre no interior dos mesmos Estados, independentemente do seu nível de riqueza (Baganha, 2002, p. 139).

Na perspetiva de Ianni (2001), os parâmetros lógicos estabelecidos pela teoria sistémica, cada vez mais influenciada pela cibernética, podem ser aplicadas às reflexões sobre a organização e a dinâmica da sociedade mundial. Daí resulta que o sistema político global compreende também

um conjunto específico de relações concernentes a uma escala de determinados problemas envolvidos na consecução, ou busca organizada, de atuação coletiva e a nível global. Envolve a administração de uma rede de relações centrada nas articulações entre a unidade líder e os que buscam ou luta por liderança. Atendendo a esta abordagem se percebe que as unidades que estruturam a interação de política global são as potências mundiais, que concebem as condições de funcionamento de todo o sistema global.

Para explicar as imposições que se verificam à escala mundial, Santos (2002) fala do consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial, decorrente da análise do Consenso de Washington, como uma componente essencial do Estado que melhor procura vincular a globalização política à globalização económica. Por isso, do Consenso de Washington perspectivavam um novo quadro legal que se ajustasse à liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro. Num modelo deste género, assente nas privatizações, na iniciativa privada e na primazia dos mercados, da previsibilidade e da confiança retira o espaço que era ocupado anteriormente pelo comando do Estado. Resultando antes do direito e do sistema judicial tutelados por um conjunto de instituições independentes e universais que atuam a partir de um quadro legal conhecidos e respeitados por todos. Neste sentido, nos termos do Consenso de Washington, embora os Estados nacionais continuam a desempenhar os papéis de atores privilegiados, segundo Sousa Santos, a responsabilidade central do Estado consiste em criar quadro legal e dar condições de efetivo funcionamento às instituições jurídicas e judiciais que tornarão possível o fluir rotineiro das infinitas interações entre os cidadãos, os agentes económicos e o próprio Estado (Santos, 2002).

Nessa medida, Morgado e Ferreira (2006) referem que a dinâmica globalizadora tem contribuído para a crescente perda de protagonismo de Estado nacional como entidade reguladora das relações económicas e sociais dos países. Em todo o caso, o papel crescente das formas de governo supra-estatal ou instituições políticas internacionais, a novidade da amplitude e o poder da institucionalidade transnacional que se tem vindo a constituir nas últimas três décadas têm levado Murphy (1994) a falar da emergência de um “governo global” (“*global governance*”). Já Habermas (2003, p. 24) aponta a extensão supranacional de instituições políticas democráticas como a única solução para os problemas sociopolíticos originados e reproduzidos pela globalização económica, ou seja, a solução consiste “na inversão da subordinação da política pelo poder económico”, a partir da criação de instituições políticas de regulação e de compensação em nível

supranacional. Os mercados e fluxos de capital não podem ficar pura e simplesmente ao sabor de uma postura de *laissez-faire*, mas deveriam ser orientados e regulados politicamente.

### **2.1.3. A globalização e a educação**

Termos como mundialização e globalização apresentam semelhanças na medida em que implicam um foco extranacional. Contudo, Dale (2004) estabelece que a principal diferença entre eles reside no facto da primeira se referir a uma sociedade, ou política, internacional constituída por estados-nação individuais autónomos, o que pressupõe essencialmente uma comunidade internacional; Já a globalização implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações, o que faz com que a “educação” seja concebida de forma muito diferente nas duas abordagens na perspetiva do autor.

A globalização não deixa de ser um fenómeno complexo, cada vez mais atual, com características diversas, que vêm afetando não só as nossas formas de organização económica, social, cultural e tecnológica, mas também a forma como se organiza atualmente educação. Para sinalizar essa evolução, importa referir que a globalização vai ganhando espaço no “terreno” da educação, especialmente para analisar políticas educativas (Ball, 1998), com ênfase particular nas questões do poder, do conhecimento, da tecnologia, do princípio da igualdade de oportunidades, das políticas da diferença no interior da educação, da justiça escolar. Por outro lado, como refere Estevão (2009) a globalização tem vindo a impor um novo mandato aos diferentes países no sentido de, em nome das vantagens competitivas que podem alcançar e também em nome do combate à crise, terem de redefinir os seus sistemas de ensino e de formação nacionais em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais.

O processo político da globalização parece acarretar o redimensionamento das funções do Estado no domínio da educação, abrindo espaço não só para novas estratégias de atuação, como também para maior investigação e debate. A ação do Estado tem sido cada vez mais reduzida quer no domínio social quer no domínio educacional, onde a prioridade passa para as questões económico e de desenvolvimento. Daí se percebe as medidas de racionalização e de desregulação escolar à luz dos novos parâmetros educativos impostos à educação nos anos setenta e oitenta. Danner (2014), na sua reflexão sobre o pensamento de Habermas, realça as implicações da globalização económica na desestruturação de funções interventoras e regulatórias

do Estado de bem-estar social e da oportunidade de realização de um projeto teórico-político emancipatório em nível supranacional.

Os sistemas educacionais rendem-se à cultura da performatividade sistêmica, através da imposição de indicadores de desempenho que são vistos como os novos mecanismos de ligação entre o “centro produtor de política” e as “periferias que praticam as políticas” (Estevão 2009, p. 70). Ou seja, passa de um discurso local de bem comum e de serviço público para a competitividade, metas curriculares e produção de resultados que estimulam a competição económica.

Consequentemente, os discursos institucionais vão-se adequando ao mercado e à realidade económica. Torna-se muito frequente falar da desregulação, autorregulação, livre escolha, descentralização, mercado, eficiência, competitividade, rendimento, custo-eficácia entre outros. É interessante notar que estas mudanças ocorreram primeiramente em países desenvolvidos como o Reino Unido, o Canadá, os Estados Unidos, etc., para depois se externalizarem para outros países, em particular os países em desenvolvimento.

Não obstante as vulnerabilidades económicas, os denominados países em vias de desenvolvimento têm recorrido às agências internacionais de financiamento para a educação, como é o caso do Banco Mundial ou do Banco Africano de Desenvolvimento para se financiarem. Estes organismos além de imporem uma agenda própria, não apoiam determinados programas que põe em causa a agenda universal. Como refere Dale (2001, p. 164), ocorre um “ajustamento coercivo” das políticas educativas porquanto, no caso dos programas de ajustamento estrutural, é exigido aos países, pelo Banco Mundial e o FMI, que alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respetivo financiamento, o que mostra claramente as ingerências destas instituições nas questões nacionais, e as suas implicações nas políticas atuais para a educação.

As suas repercussões são evidentes nos currículos escolares em vários Estados, revelando traços de uma globalização hegemónica do modelo liberal, que “reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico” (Pacheco, 2009, p. 117), disseminando novas lógicas do mercado na área da educação como a qualidade, a eficácia e a diversificação, levando a um recuo do Estado, ocultando desta forma uma lógica neoliberal transformando o Estado desenvolvimentista em regulador (Charlot, 2007). Atendendo a estas lógicas, os efeitos económicos, numa primeira instância, tornam-se mais visíveis pela introdução de “padrões de eficiência e qualidade, pela privatização

de serviços e pela economização do conhecimento, aceitando-se que, a nível político, são cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais e que, a nível cultural, são transnacionalizados padrões comuns que resultam do reconhecimento de princípios quanto a modos de ser e de viver” (Pacheco, 2009, p. 108).

Durante vários séculos, a educação formal só esteve ao dispor dos poucos que tinham tempo e dinheiro para a mesma. Antes da invenção da imprensa escrita em 1454, os textos eram laboriosamente copiados à mão sendo, por isso, escassos e dispendiosos (Giddens, 2001). Por isso, é fácil de perceber que a educação nem sempre foi obrigatória e universal tal como é hoje e, muito pelo contrário, durante longo período da história ler não era necessário nem sequer útil na vida quotidiana de muitas pessoas, que antes valorizavam muito mais os hábitos sociais e as práticas de trabalho dos mais velhos.

Só a partir dos tempos pré-modernos é que foram registadas mudanças consideráveis, no domínio da educação, nos países industrializados. Para significar a importância crescente da educação, Moacir Gadotti (2000) refere que a educação e o conhecimento têm presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Nesse contexto, as perspectivas para a educação são otimistas. Aumentou de forma vertiginosa o nível da literacia em todo o planeta. Podemos dizer que o processo do desenvolvimento do sistema educativo está inicialmente ligado à industrialização e à expansão das cidades, por forma a produzir força de trabalho especializada e mais capaz, o que viria a ser fundamental nas eras modernas para as oportunidades de emprego e de carreira. Nesta altura a educação passou a ser fundamental, as escolas e as universidades não só alargam as mentes e as perspectivas das pessoas, mas espera-se que preparem novas gerações de cidadãos para a participação na vida económica (Giddens, 2001).

O interesse económico passa também rapidamente para o interesse político, na medida em que os decisores políticos e os empregadores tentam assegurar que a educação e os programas de formação coincidam com o perfil económico do país e com a procura de emprego. Os sistemas nacionais de educação tiveram um grande impulso nas duas décadas do século passado a ponto de se falar de uma *educação internacionalizada*, confiada a uma grande organização, a Unesco. Gadotti (2000) refere que a tese de uma educação internacional já existia deste 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino, sob o lema educação igual para todos, em que todos os sistemas

educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. Desta forma podemos dizer que a era do conhecimento é a era da informação e educação em que o conhecimento é o grande capital da humanidade, que além de transnacional deve ser colocado à disposição de todos.

O século XVIII é apontado como a referência para a afirmação dos sistemas educativos modernos, tendo o século XIX contribuído para a sua consolidação. Como refere Nóvoa (1998), os sistemas nacionais de ensino consolidam-se ao longo do século XIX no quadro de afirmação dos Estados-nação e com o processo da globalização, do final do século XX, verifica-se um conjunto de mudanças na política, na economia, e também na educação.

A União Europeia propõe uma distribuição mais equitativa dos benefícios da globalização, conjugada com uma proteção social eficaz, no sentido de ajudar as pessoas a encontrar um emprego digno e a adaptar-se à mudança. A solidez das políticas sociais e educativas não é só determinante para assegurar a resiliência e uma distribuição equitativa da riqueza, mas também uma bússola para melhorar as políticas social e do emprego na UE e nos seus Estados-Membros, a fim de as tornar adequadas tendo em conta a digitalização e a globalização. No mesmo sentido, Gadotti (2000, p. 8) estabelece que, na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados.

Numa análise mais profunda, conclui-se que estas profundas mudanças económicas têm alterado o papel cultural das escolas. É preciso um olhar atento sobre o processo de internacionalização no campo curricular e das políticas educativas, por forma a perceber a sua relação com a globalização numa perspetiva ora de uniformização ora de valorização da diversidade e das diferenças locais. Sabemos que, apesar de a internacionalização dos estudos curriculares estar a decorrer em alguns países há décadas, a sua institucionalização é recente, estando ainda no seu início, embora tenha vindo a acentuar-se (Moreira, 2009).

Importa ainda analisar, na linha das Epistemologias do Sul, particularmente o conceito de Monoculturas e Ecologias preconizadas por Boaventura Sousa Santos (2007). A primeira está associada ao colonialismo e baseia-se no princípio de cultura dominante, hegemónica, que cria ausências e silêncios significando que “todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade” (Santos, 2007, p. 59); e a segunda, na visão global que deveríamos ter sobre o mundo, onde existem várias realidades a ter em conta e que outras vozes devem ser ouvidas e reconhecidas estando associada a emancipação e que há diversas formas de saber que não podem estar subjugadas ao conhecimento científico ocidental.

Deste modo, os princípios e as definições de política educativa têm passado por um sistema de gestão partilhada em que o controlo é assegurado pelo Estado e pelo mercado. O Estado procura preservar o controlo sobre os fins e os resultados; o mercado e os cidadãos participam numa lógica de inovação. Neste sentido, se pode falar da transnacionalização das políticas educativas, facilitada pela difusão das tecnologias de informação e comunicação, motores da expansão da globalização. Ou seja, uma internacionalização de conhecimentos técnicos, resultante da partilha dos saberes de diversos atores (estrangeiros e nacionais) que, paulatinamente, contribuíram para a construção dos novos sistemas educativos e consolidação das políticas educativas dos países em estudo, num contexto que vai desde o do período pós-independência, tendo em conta o fenómeno da globalização, até a segunda década do segundo milénio.

## **2.2. A cooperação internacional**

A ideia de cooperação tem sido muito difundida quer pelas instituições internacionais quer pelos órgãos de comunicação social, mas, nem sempre, de forma clara e sistematizada. Se é verdade que a cooperação internacional faz parte da dinâmica política, económica e social que caracteriza a realidade de qualquer Estado no Mundo em geral e, em particular, a realidade dos países africanos, é também verdade que não é fácil encontrar uma definição para este conceito. Numa perspetiva desenvolvimentista e de ajuda internacional de cariz assistencialista, destaca-se a ideia de ajuda pública ao desenvolvimento (APD) ou ajuda para o desenvolvimento, auxílio mútuo para um fim comum, transferência de recursos de um país desenvolvido para outro não desenvolvido, e pode ser entendido simplesmente como cooperação para o desenvolvimento num sentido unidirecional e não de interdependência e de reciprocidade. Por outro lado, sempre houve também uma enorme desconfiança de que poderia transformar-se em dependência e prolongando-se sem, no entanto, dar origem a processos de desenvolvimento regional e local ao longo do tempo. E evoluindo-se para cooperação descentralizada e parceria formal entre autoridades locais de diferentes países; cooperação descentralizada realizada por entidades sub-estatais (municípios, regiões, instituições de ensino, entre outras), isto é, entidades que não fazem parte da Administração Central do Estado.

Para Manuela Afonso (1995, p. 13), “a cooperação é a criação de mecanismos e estabelecimento de laços de solidariedade, para compensar o fosso cada vez maior, entre os Países Desenvolvidos (PD) e os Países em Vias de Desenvolvimento (PVD)”. Há uma linha clara

que separa os dois grupos de países, que passa a ser compensada através da cooperação, gerando uma desconfiança de igualdade no relacionamento dos interlocutores e a sobreposição de determinados interesses em detrimento de outros. Afonso (1995) refere ainda que a ajuda pública ao desenvolvimento como transferência de recursos entre o Norte e o Sul, proveniente de meios públicos, feita direta ou indiretamente pelos Estados fornecedores deveria obedecer determinadas condições:

1. Ser feita por agências oficiais;
2. Ser fornecida com o objetivo principal de favorecer o desenvolvimento económico e melhorar o nível de vida nos PVD;
3. No caso de se tratar de empréstimos, serem concedidos em condições mais favoráveis que as do mercado, ou seja, comportarem um elemento de liberalidade de pelo menos 25% (esta condição aplica-se apenas aos compromissos efetuados após um de janeiro de 1973).

As abordagens sobre a APD não são consensuais, havendo quem mostra mesmo que: (...) foram, sobretudo, interesses de política externa que motivaram a ajuda ao desenvolvimento. O desenvolvimento em si não foi o fim da cooperação, mas sim um meio para promover a estabilidade política e uma orientação de acordo com os blocos políticos dominantes. Além destes interesses de política externa, surgiram interesses de economia externa (...): criação e garantia de mercado de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro” (Oppenheimer et al., 1990, p. 2).

Manuela Afonso (1995) destaca os programas de Ajuda enquanto fontes de postos de trabalho para os países desenvolvidos confrontados com a situação de crise e de desemprego para mostrar que, apesar das intenções, a prioridade nem sempre é dada ao combate à pobreza. Em todo o caso, a cooperação para o desenvolvimento, implementado desde meados do século XX, tem sofrido, segundo esta autora, alterações em consequência da mudança de paradigma que lhe está subjacente. Para além do Plano Marshall, primeiro grande plano de cooperação internacional, muito ligado ao mundo bipolar saído da II Guerra Mundial, liderado pelos Estados Unidos e pela União Soviética, e à necessidade de dinamização das economias americana e europeia, foram surgindo várias formas de ajuda. Afonso (1995, p. 22) refere também esta intenção dos EUA, no pós-guerra, como os primeiros indícios da preocupação com a cooperação internacional, embora no sentido de recuperar o funcionamento de estruturas existentes e não no sentido de transferência de capitais e/ou de recursos em condições favoráveis para promover o desenvolvimento. O êxito deste plano viria a criar a ideia de que a implementação de programas

semelhantes poderia vir a ter igualmente sucesso nos países em vias de desenvolvimento, o que faz com que Manuela Cardoso (2007) refira três paradigmas subjacentes à ajuda:

a) A Escola da Modernização, onde se destacam Lewis e Rostow, considerava que os modelos adotados pelos países industrializados poderiam ser transportados para os novos países independentes com as mesmas possibilidades de êxitos<sup>5</sup>. Os PED (Países em Desenvolvimento) do Sul, ao contrário dos países do Norte, não dispunham de estruturas institucionais, políticas, e de recursos humanos que permitisse um rápido arranque económico, à semelhança daquilo que se verificou com a reconstrução económica europeia no pós-guerra. Porém, é apenas na década de 60 que, segundo Afonso (1995), as atenções se viram para os países em via de desenvolvimento. Até aí, enquanto territórios coloniais, a assistência que recebiam era da responsabilidade das potências colonizadoras. A criação da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1960, que veio substituir a organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), por iniciativa dos EUA, teve desde logo interesses na política económica e comercial dos seus Estados-Membros com os países recém-independentes. Em 1961 é criado, na OCDE, o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD)<sup>6</sup> com a função de coordenar e melhorar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento dos Estados-Membros.

b) A aplicação deste modelo aos países em desenvolvimento conduziu ao aumento das assimetrias na distribuição de rendimentos, proporcionando graves desigualdades sociais, com ascensão de uma classe rica, delapidando os recursos e pouco comprometido com o desenvolvimento do país. Face ao insucesso em termos de desenvolvimento do modelo proposto pela Escola da Modernização, surgiu, então, a Escola da Dependência que se afirmou na década de 60 e que constitui uma reação crítica ao modelo anterior em conformidade com Cardoso (2007). De destacar os seus defensores como Gunder Frank, Samir Amin, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, todos alicerçados em bases marxistas, propuseram o “corte” com os países industrializados, a “desconexão” das respetivas economias, conforme refere Josué Castro (1971) no seguimento das palavras de Amin. A ideia dominante era de que a ajuda proveniente dos países ricos contribuía para beneficiar muito mais os ricos em detrimento dos pobres, o problema dos países pobres não era tanto a falta de recursos, mas antes a falta de

---

<sup>5</sup> GRELLET, Gérard (1986). *Structures et Stratégies du Développement Économique*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 149-155.

<sup>6</sup> Os países que faziam parte do CAD são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, EUA, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, e CE (que inclui países não membros do CAD), tendo como observadores o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e desde 1994, o PNUD. A Grécia Turquia, embora membros da OCDE não faz parte do CAD.

capacidade para mobilizar os recursos locais. Do ponto de vista de Mário Murteira (2003) a justificação para o subdesenvolvimento deveria ser encontrada no processo histórico, económico, social, político e cultural, ou seja, a sua análise tinha de ser feita dentro de uma perspetiva integrada.

Ainda em 1961, a ONU proclama a primeira década do desenvolvimento, fixando uma meta de crescimento anual para os países em desenvolvimento na ordem dos 5%, até o fim da década, e para ajuda ao desenvolvimento os países desenvolvidos deveriam atribuir 1% do seu produto nacional bruto. Resultante das necessidades de reformas quer internas quer internacionais, surge a necessidade de se criar uma Nova Ordem Internacional (NOEI).

c) A década de 70 traria a Teoria do Sistema-mundo, cujos principais representantes foram Immanuel Wallerstein e Giovanni Arrighi, procurou demonstrar que não era possível analisar a economia de um país isolado do resto do mundo (Cardoso, 2007). A economia mundial é, então, concebida como um sistema global com diferentes interligações, havendo lideranças, periferias e situações intermédias (Cf. Hopkins & Wallerstein, 1996, p. 1-10). Apesar dos objetivos da década anterior não terem sido atingidos, a ONU proclama a segunda década do desenvolvimento para os anos 1970. Foram apontados um crescimento médio dos países em desenvolvimento de 6%, e estes mantiveram-se o apoio de 1% do PNB dos países desenvolvidos até 1975, altura em que baixou para 0.7% do PNB nessa década. A política oficial de ajuda passa a estar orientada para a satisfação das necessidades básicas da população em geral, centrando-se, prioritariamente, na melhoria das condições de vida dos pobres dos campos e das cidades, no dizer de Manuela Afonso (1995, p. 25). Desta forma, o conceito de desenvolvimento passa a incluir além do crescimento económico, o desenvolvimento social. Passa também a ser fundamental para a diversidade de países controlarem cinco fatores fundamentais como conhecimento, informação, inovação, capital e trabalho. Na perspetiva de Manuela Cardoso (2007), a incapacidade dos países em desenvolvimento de controlarem, pelo menos, o conhecimento, informação e a inovação seria o fator determinante para a transferência de valor a favor do centro. Para além do apelo do estabelecimento de uma Nova Ordem Económica, incluindo a ideia nova da cooperação Sul-Sul através do desenvolvimento regional (desenvolvimento endógeno a partir dos próprios recursos para a satisfação das necessidades elementares), não se conseguiu cumprir os objetivos no final da década.

Perante este modelo de cooperação podemos refletir o real papel dos países em desenvolvimento do Sul, onde esses países têm, ainda na ótica de Cardoso (2007) poucas

possibilidades de controlar o conhecimento, a inovação e a informação, e continuam a ser fornecedores de força de trabalho e de recursos naturais e, por isso, a perpetuar, a divisão internacional do trabalho. O paradigma atual de cooperação tem contribuído decisivamente para aumentar as disparidades entre os países do Norte e do Sul, mas também no interior dos países, ao invés de atenuar as assimetrias existentes. As instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial condicionam as ajudas dos países endividados para a implementação de determinadas políticas económicas, como refere Afonso (1995) nos anos 80 o balanço, é no mínimo desolador, a descolonização não tinha conduzido à independência económica, as condições de vida tinham-se deteriorado atingindo níveis jamais verificados, e a Ajuda pouco ou nada contribuiu para modificar as estruturas produtivas dos países pobres.

A ONU proclama a terceira década do desenvolvimento e define para os países desenvolvidos a atribuição de 1,5% do PNB para os países menos avançados (PMA). No entanto, a cooperação só produzirá efeitos positivos para os países pobres se, como observa Manuela Cardoso (2007) contribuir de forma decisiva, para a formação dos recursos humanos, induzir o espírito de investigação e informação, direcionar os apoios para a sustentabilidade do desenvolvimento mundial, para a preservação ambiental, e para um maior equilíbrio na distribuição da riqueza. De outro modo, a situação tende a agravar cada vez mais, o serviço da dívida externa começa a ser muito mais elevado do que o volume da ajuda e, como aponta Manuela Afonso, a ajuda passa a estar condicionadas às mudanças macroeconómicas no quadro dos países recetores apontando para a estabilização financeira e para o ajustamento estrutural com base nos Programas de Ajustamento Estrutural (1995)<sup>7</sup>. Na ótica do FMI e do BM a reforma política e económica dos países recetores é a única forma de aumentar a eficácia da APD e, é vista cada vez mais, como uma condição necessária para o fornecimento da ajuda.

Um relatório do PNUD (1999, p. 72-73) estabelece que é necessário aos países industrializados aprenderem a dar oportunidades aos mais pobres capacitando-os para o controlo dos fatores determinantes da alteração da sua posição no sistema económico mundial

---

<sup>7</sup> (PAI) – Segundo o BM o Ajustamento Estrutural é um conjunto de medidas que visa reduzir os défices internos e externos, e as despesas do Governo e, aumentar a eficácia da economia. Surgem assim as políticas de estabilização, que tem como objetivos imediatos, entre outros:

- Desvalorização da moeda;
- Contração das despesas públicas e limitação do crédito;
- Agravamento dos impostos e privatização das empresas do Estado.

O ajustamento revelou ainda muito mais negativo para a população, na medida em que contribui para maior degradação das condições de vida levando a perda de empregos, redução dos salários, aumento dos preços dos produtos de primeira necessidade, etc.

(conhecimento, informação e inovação), o que ainda não foi conseguido. A cooperação deve desenvolver dentro desta dialética e os países do Sul devem reclamar o seu lugar enquanto interveniente ativo no novo paradigma.

A partir dos anos 1980 o BM passou a adotar novas abordagens e a ajuda vem sendo estruturada. Os mercados não tinham conseguidos a eficiência necessária, a demasiada estatização infraestrutural, responsável pelo insucesso dos investimentos e grande responsável pelo insucesso nos investimentos nestes setores em países em desenvolvimento, fizeram com que o “mercado livre” não resultasse, abrindo espaço para o Consenso de Washington, uma síntese de ideias formuladas por John Williamson que pretendia servir de suporte nos Programas de Ajustamentos Estruturais para o BM e para o FMI.

No início dos anos 1990 a forma de encarar a problemática do desenvolvimento volta a alterar-se, com o agravar de desigualdades entre pobres e ricos e o fim da guerra fria. Com exceção dos novos países industrializados do leste asiático, o balanço é francamente mau, como mostra o CAD, no plano da ajuda ao desenvolvimento:

“(…) uma das lições mais decisivas extraídas da experiência é que a ajuda só pode ser tão eficaz como o ambiente político, económico e administrativo em que se processa. A forma bem-sucedida como a ajuda foi utilizada em muitos países asiáticos e, também, num reduzido número de países africanos, constitui uma prova concreta dessa lição. No entanto, nos países que mais necessitam de ajuda, em termos de pobreza e nível de desenvolvimento, os resultados têm sido frequentemente desanimadores. A lição operacional é que tem de se relacionar mais com a criação das condições necessárias à sua eficácia” (OCDE, 1992, p. 5).

As Nações Unidas proclamam a quarta década do desenvolvimento. Os resultados das políticas macroeconómicas passam a ser decisivas para a Ajuda por forma a acelerar o desenvolvimento a longo prazo. A criação de um setor privado dinâmico passa a constar da reforma dos setores públicos e da política de cooperação para o desenvolvimento. A redução das despesas militares e as reformas políticas passaram a fazer parte do condicionamento da cooperação. O CAD fala do desenvolvimento humano, do desenvolvimento local e ao mesmo tempo incentiva os países recetores a atenuarem a dependência face à ajuda. As recomendações da ONU foram no sentido dos países doadores reservarem 0,7% do seu PNB para a ajuda para o desenvolvimento. Ao contrário do que possa parecer, a Ajuda não tem sido concentrada nos países mais pobres (muito pobres), como mostra Afonso (1995) um terço vai para países de rendimento médio e a sua atribuição varia consideravelmente entre doadores bilaterais, com a Suécia a atribuir 81% aos países de baixo rendimento e os EUA ou a França concedem um valor superior a 40% da

sua ajuda aos países de rendimento médio. Refere ainda que a ajuda multilateral se concentra nos países mais pobres, com uma atribuição de cerca de 90%.

Em 1999 o BM introduziu dois importantes instrumentos para melhorar a Ajuda: Estratégia de redução da pobreza<sup>8</sup> e Orçamento suporte. Com a novidade do envolvimento da sociedade civil na definição das estratégias de desenvolvimento e com a possibilidade de conciliar a iniciativa privada com a iniciativa pública. Com base na estratégia de boa governação, foi também gerado fundos disponibilizados a criação de atividades geradores de emprego, à educação e saúde, às redes de segurança social, etc.

A partir de 2002, enquadrados nos ODM, foram definidos um conjunto de objetivos importantes para a África e para Cabo Verde, designadamente a erradicação da pobreza, a posta na educação, o reforço das capacidades e fim de marginalização do continente africano num contexto de globalização. Aliás, Manuela Cardoso (2007) refere a importância da integração e cooperação regionais e o papel importante que poderiam desempenhar para o aumento do fluxo de capitais externos provenientes do IDE e da APD assentes em verdadeiras relações de parcerias entre iguais e seriam indispensáveis. A necessidade de encontrar novos modelos permite construir um novo paradigma de cooperação assente numa nova forma de Ajuda decorrente dos OMD<sup>9</sup>.

Os acontecimentos de 11 de setembro de 2001, para além do enorme impacto que teve a nível mundial, viria também a criar, na perspetiva de Manuela Afonso uma nova realidade, o que fez com que se misturasse objetivos de estabilidade e segurança com os da redução da pobreza afetando o frágil “Consenso” de 2002 (2005, p. 18). Não obstante o seu impacto, foi estabelecido na conferência de Monterrey, em 2002 e em matéria de APD, um compromisso dos doadores a dois níveis: (i) aumentar a quantidade de Ajuda, tendo sido reafirmada a intenção de atingir os 0.7% do RNB para a APD<sup>10</sup>, sendo pelo menos 0.15% para os PMA; (ii) melhorar a qualidade da Ajuda, através de uma maior harmonização dos procedimentos operacionais; de progressos no desligamento da Ajuda; da utilização de instrumentos de apoio ao Orçamento, quando apropriados; da adoção dos quadros de desenvolvimento definidos e conduzidos pelos PED; e da focalização da Ajuda nos pobres e na melhoria da medição dos resultados (Radelet, 2004).

---

<sup>8</sup> (PRSP) Poverty Reduction Strategy Paper.

<sup>9</sup> Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento.

<sup>10</sup> Uma meta que foi acordada pela primeira vez nos anos 60.

### **2.2.1. A cooperação internacional para o desenvolvimento**

A cooperação internacional para o desenvolvimento, iniciada após a II Guerra Mundial, teve a sua base na união dos povos em desenvolvimento (Cardoso, 2007). A conferência de Bandung, em 1955, foi, na ótica de Jacinto Nunes (1989, p. 23), uma das primeiras manifestações dos países em desenvolvimento, que compartilhavam problemas económicos e políticos específicos e condenavam o racismo e o colonialismo. Desta conferência resultaria a criação do Movimento dos Não-Alinhados, que realizou a primeira Cimeira em 1961, em Belgrado, com o objetivo de traçar estratégias e de definir uma política de neutralidade aos dois blocos económicos emergentes no pós-guerra, a União Soviética e o Estados Unidos da América. Foi pela primeira vez que os países em desenvolvimento se uniram para reivindicar um modelo de desenvolvimento mais adequado ao contexto social, económico e político de cada país.

Nikiforov (1988) considera ainda outros marcos históricos como a constituição da Conferência das Nações Unidas para o comércio e desenvolvimento, em 1964; cimeira de Argel de 1973, onde foi, pela primeira vez, reivindicada uma Nova Ordem Económica Internacional (NOEI); Conferência Internacional de Cooperação, realizada, em Paris, em 1975, e que marcou o início de diálogo Norte/Sul. Manuela Cardoso (2007) realça que as Nações Unidas foram também reconhecendo a posição de desfavor dos países em desenvolvimento dada a sua posição na divisão internacional do trabalho (produtores de matérias-primas e importadores de produtos manufaturados. Uma situação que levou à procura de melhorias e de igualdade no comércio mundial.

Não obstante a ONU ter decretado as décadas 60, 70 e 80 como primeira, segunda e terceira década do desenvolvimento, tendo também determinada o contributo dos países industrializados em 0,7% do seu PNB para os países pobres, na prática os resultados ficaram longe do esperado, havendo fome em muitos países e instabilidade dos preços das matérias-primas dos países não produtores de petróleo.

Estas profundas assimetrias levaram Jacinto Nunes (1989) a questionar se seria possível manter a convivência pacífica entre biliões de homens dos PED e outros milhões dos países industrializados, tendo em conta o conforto que pode proporcionar a civilização moderna. Decorrente desta situação, o BM e o FMI decidiram na assembleia de 1977 realizar um estudo sobre o tema, que viria a ser conduzido por Willy Brandt – Relatório Brandt, onde foi proposto que a ajuda aos países subdesenvolvidos atingisse 0,7% do PNB até o final de 1977 e aumentasse 1% até ao final do século (Nunes, 1989: 246). Contudo, poucos países conseguiram cumprir esta

meta como a Holanda, a Noruega, a Dinamarca e a Suécia. A década de 1980 caracterizou-se, segundo Manuela Cardoso (2007), pela alteração das políticas de ajuda ao desenvolvimento por parte dos países da OCDE: passaram a privilegiar a ajuda bilateral e o investimento privado, aspeto também visível na convenção de Lomé III.

Com o fim da Guerra Fria e a importância das instituições internacionais, conforme aponta Manuela Afonso, a estabilidade e o ajustamento continuam a ser os objetivos dominantes na primeira metade dos anos 1990, mas as mudanças a Leste e a situação de estagnação geral fazem centrar as atenções no papel das instituições, seguindo como exemplo a experiência do Este Asiático (Afonso, 2005, p. 31). Os países do Leste passaram assim de doadores a recetores, situação que provoca também mudança na Ajuda. Alguns países até então importantes em termos estratégicos deixam de o ser e começam a ver a Ajuda diminuir (Tarp & Hjertholm, 2000). Isto leva Afonso (2005, p. 31) a afirmar que interesses de segurança nacional que motivaram a Ajuda como parte da rivalidade com os países de Leste, bem como os recursos e os mercados dos PED, perderam muita da sua importância (especialmente para os EUA e Canadá).

Com o chamado “cansaço da Ajuda”<sup>11</sup> assiste-se a uma redução da sua importância e a consequente diminuição na promoção do desenvolvimento. Ainda assim, a Ajuda passa a desempenhar um papel catalisador, interagindo com os fluxos privados (internos e externos) promovendo a eficácia e a boa governação (OCDE/CAD, 2000). A partir da segunda metade dos anos 1990 passam a ser, segundo Afonso (2005) temas centrais na discussão qual o papel mais adequado do Estado e do mercado<sup>12</sup> no desenvolvimento, assim como quais as instituições mais adequadas para acelerar o processo de crescimento económico e de desenvolvimento socioeconómico.

As prioridades defendidas pelo BM passam por questões que envolvem políticas económicas, educação básica, saúde, lei e ordem, a proteção do ambiente, passando atenções a estarem focados na redução da pobreza e no papel do Estado no processo de desenvolvimento. Isto levanta um enorme desafio no sentido de superar o paradoxo existente entre o grau de pobreza

---

<sup>11</sup> Cf. Armiño, 2000: 255-256 - a expressão é utilizada pelos países doadores para mostrar a sua desilusão face aos resultados do esforço de Cooperação para o Desenvolvimento nos últimos 40 anos e traduz-se na redução dos orçamentos de Ajuda. Os EUA, até meados dos anos 90 o maior doador em volume, abandonam a liderança (deixando de honrar compromissos no que diz respeito a contribuições para o Sistema das Nações Unidas), agora assumida pelo Japão (mas também este procede a cortes no seu orçamento da Ajuda). Por outro lado, os países nórdicos, os únicos que alcançaram e ultrapassaram o objetivo 0.7% do PNB, embora mantendo-se acima deste valor, procederam a reduções significativas e tornaram-se mais seletivos nas condições de concessão da Ajuda.

<sup>12</sup> As políticas de desenvolvimento e de cooperação são agora favoráveis ao sector privado, à emergência de um tecido empresarial forte e dinâmico, capaz de contribuir para a integração dos países em desenvolvimento na economia regional e mundial.

de um país e a sua capacidade de usar a ajuda de forma eficaz<sup>13</sup>. É aqui que entra a importância da parceria, da participação e o papel da sociedade civil. E os agentes externos seriam também chamados a participar, de forma complementar, encorajando as iniciativas internas e facilitando a integração dos PED no mercado mundial (OCDE/CAD, 1997, p. 30). Era preciso uma receita universal para o projeto de desenvolvimento fosse eficaz a nível nacional. A cooperação não devia substituir os agentes internos, mas permitir o seu reforço através do apoio a três setores fundamentais e interdependentes: melhoria do funcionamento do aparelho de Estado, do setor privado e da sociedade civil (OCDE/CAD, 1997).

Apesar dos esforços internacionais, durante os anos 1990 o número de pessoas na situação de pobreza aumentou na África Subsariana de 242 milhões para 300 milhões; 30.000 crianças morriam no mundo com doenças evitáveis; 113.000 crianças em todo o mundo não frequentavam a escola, vivendo 97% nos países em desenvolvimento; ao ritmo de 2002 seriam necessários 130 anos para que a fome fosse eliminada do mundo (PNUD, 2002). Contudo, nem tudo foi retrocesso e houve também alguns sinais de melhorias e alguns aspetos, nomeadamente: a percentagem da população mundial que vivia na pobreza extrema caiu de 29%, em 1990, para 23%, em 1999; a escola primária a nível mundial passou de 80%, em 1990, para 84%, em 1998; a taxa de mortalidade de crianças com menos de 5 anos caiu de 96 para 56% para os nados vivos (PNUD, 2002).

Com a entrada neste novo milénio foi notório um conjunto de iniciativas para promover a Ajuda e o desenvolvimento. Manuela Cardoso (2007) faz referência à implementação dos Programas Nacionais de Redução da Pobreza, financiados pelo BM/FMI, o debate promovido pelas Nações Unidas no âmbito dos ODM, a Conferência de Monterrey sobre o financiamento do desenvolvimento (2002), a Declaração de Roma<sup>14</sup> em 2003 sobre a Harmonização, as propostas da Comissão para África integrantes no seu relatório de Março de 2005, as propostas do G-8 decorrentes da cimeira da Escócia, 2005, a Cimeira de Paris sobre a eficácia da ajuda, apontam para a sua duplicação aos países africanos até 2010<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> O relatório do PNUD, de 2002, mostra que a eficácia da Ajuda aumentou de 35%, em 1992-98, para 60%, em 1999-2000. A DFID e o BM também mostram melhorias nas tendências.

<sup>14</sup> De forma resumida se pode dizer que a harmonização diz respeito à adoção de sistemas e procedimentos comuns, planos de trabalho conjunto bem como tomada de decisões partilhada e troca de informação, para aliviar a carga administrativa dos parceiros e tornar a Ajuda mais eficaz.

<sup>15</sup> Passando de 25 mil milhões para 50 mil milhões de dólares anuais, não tendo sido conseguido acordo sobre a proposta de afetar ao desenvolvimento 0,7% do PNB.

O impacto positivo da Ajuda no desenvolvimento não é, segundo Afonso (2005), um dado adquirido. Além disso, os progressos feitos podem estar em risco e pode regressar-se a um ambiente semelhante ao vivido durante a Guerra Fria, com a Ajuda a ser utilizada como instrumento de “combate ao terrorismo”. Refere ainda que a segurança para definir a distribuição da Ajuda (para os que “estão connosco”) pode bem conduzir a uma intensificação do terrorismo e a um aumento da pobreza. A ajuda ao desenvolvimento, em especial à África, exige, para Manuela Cardoso um forte empenho dos doadores, mas exige também a sua utilização eficaz através da definição endógena do desenvolvimento, do reforço da capacidade institucional, diminuição da burocracia, a transparência, a promoção da paz, da democracia e do Estado de direito (Cardoso, 2007, p. 116). Porém, da análise da sua evolução verifica-se, em 2012, com a divulgação dos resultados da fonte oficial (CAD/OCDE) que, efetivamente, em 2011, a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) dos países membros do CAD (União Europeia) diminuiu cerca de 3%, mais precisamente, 2,7%, situação que tem gerado muitas incertezas e ceticismo no que respeita à cooperação para o desenvolvimento na última década deste milénio.

### ***2.2.2. A cooperação internacional em educação***

Ao longo das últimas décadas tem-se registado um forte consenso internacional em torno da importância da educação para a promoção do desenvolvimento, assim como, para a estabilidade e a paz internacional no contexto da globalização.

Segundo o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>16</sup>, a educação, enquanto direito humano fundamental, é considerada a mais importante chave para a redução da pobreza e para se alcançar um desenvolvimento sustentável. A educação permite que cada indivíduo possa assumir a responsabilidade pelo seu destino e contribuir para o progresso da sociedade em que se insere, uma vez que lhe dá meios para participar no processo do desenvolvimento de forma responsável, quer como indivíduo, quer como elemento dessa comunidade.

As atividades de cooperação na área da educação têm sido assumidas, tanto pelas organizações e instituições internacionais como nacionais, mas também particularmente por um grande número de organizações da sociedade civil, competindo, no entanto, exclusivamente, a cada Estado a articulação do esforço coletivo num todo coerente, em função de critérios e políticas fundamentais predefinidas.

---

<sup>16</sup> Cf. IPAD (2006). Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa. P. 27.

O Fórum Mundial de Educação em Dacar e a Cimeira do Milénio que definiu os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), ambos realizados em 2000, constituem dois marcos importantes na assunção de compromissos pela comunidade internacional, nos quais foram estabelecidas metas importantes para se poder alcançar o ensino de base universal, a promoção da igualdade de género e o acesso à formação técnica e profissional. Com efeito, alcançar a educação primária universal, eliminar as disparidades de género em todos os níveis de ensino e reforçar as parcerias para o desenvolvimento, em particular no domínio da formação profissional, são três dos principais temas incluídos, quer no Quadro de Ação de Dacar (Educação para Todos), quer nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que se afiguram fundamentais para a redução da pobreza, cuja meta para a concretização foi definida até o ano 2015. Este ano é coincidente com o ano em que foram fixados, numa cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA, de 25 a 27 de setembro, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em áreas de extrema importância para a humanidade e o planeta. A seguir aos Objetivos de Desenvolvimento do milénio, traçados para o período de 2000-2015, os atuais ODS enformam a agenda pós 2015 – “transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para um desenvolvimento sustentável”. De um modo sintético, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, acordados até 2030 constituem os seguintes:

1. Erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares;
2. Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
7. assegurar o acesso universal, confiável, moderno e a preços acessíveis a serviços de energia;
8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro e entre países;

11. Tornar as cidades e os povoamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos;
14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o cumprimento destes objetivos.

Ao longo deste trabalho procuramos abordar diversas questões e temáticas que integram esta agenda, tendo em conta que o objetivo desta investigação consiste em debruçar sobre questões da cooperação e do desenvolvimento, mas também da sua relação com a esfera da educação.

Como referem Ferreira *et al* (2015):

“a gestão e a promoção do bem-estar das comunidades insere-se em processos integrados de desenvolvimento, pelo que importa não apenas conhecer a sua vertente técnica e gestonária, mas sobretudo compreender o significado político da intervenção, seja no âmbito da educação, institucional e não institucional, seja nos âmbitos da cultura, do ambiente, da economia, ou do bem-estar social em geral” (Ferreira *et al*, 2015, p. 9).

A partir de finais dos anos 80 do Séc. XX, verificaram-se alterações substanciais na redefinição do papel do Estado, enquanto regulador de um sistema altamente burocratizado e hierarquizado, procedendo-se à transferência de poderes da administração central para a regional ou local, reforçando a autonomia das escolas e provocando alterações no seu modo de funcionamento. Os aparelhos de Estado reestruturaram-se, assentes na retórica da “modernização”; recontextualizaram-se as políticas educativas; adotaram-se princípios mercantis (concorrência, competitividade, gestão empresarial e avaliação de resultados). A década de noventa não ficou indiferente a esta lógica. Doravante, o discurso político passou a assentar na

adoção de novos conceitos, mormente o de autonomia, dando corpo ao pluralismo político vigente e transferindo para o local responsabilidades que eram apanágio do poder central.

As decisões tomadas a nível supranacional são seguidas pelos estados, nomeadamente a nível europeu, condicionando modelos, programas ou formas de organização escolar. Por seu lado, a sociedade civil, através de diversos atores (decisores políticos, associações de pais, técnicos da educação, experts, etc.), tem cada vez mais uma maior visibilidade e torna-se num parceiro a ter em conta na construção das políticas públicas de educação. Estas deixam de emanar, unicamente, do poder político na medida em que outros atores, em espaços diferenciados, tomam voz e entram num processo de negociação e de reajustamento constante.

Como argumenta Stone (2004), a transferência é um processo social e coletivo assente na troca e resulta de uma aprendizagem cognitiva que leva à modificação da política depois de ajustamentos e adaptações com base na experiência e no conhecimento adquirido. De acordo com Pacheco e Vieira (2006), a educação tornou-se num processo de transferência mais coerciva do que voluntária, mas não se deverá desvalorizar o papel dos atores nacionais, pelo que a transferência de políticas não significa a total convergência em todos os pontos da agenda europeia. Assim, a legitimação das práticas educativas faz-se, numa primeira instância, pelo recurso ao mandato externo onde se descortina o papel ativo das organizações internacionais que contribuem para a normalização das políticas educativas nacionais; num segundo nível, através da regulação supranacional, dada a existência de organizações intergovernamentais regionais, criando-se uma praxis conjunta entre os estados. Barroso (2006) refere ainda que há “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas, uma vez que existe uma tendência para a adoção de soluções transportáveis de um país para outro país.

No caso dos países africanos, cuja execução de projetos está, muitas vezes, dependente de financiamentos externos, há a necessidade de legitimação das medidas, já que, de acordo com a política monetária do Banco Mundial, “*no reforms, no money*” (Peters, 1997). O discurso da “eficácia” veiculado pelo Banco Mundial, em relação aos PVD baseia-se na pretensão de que a descentralização pode contribuir para elevados níveis de eficácia na gestão dos sistemas educativos, na mediada em que esta deverá gerar recursos adicionais que serão disponibilizados de forma eficaz (Weiller, 2000).

A educação é um direito humano fundamental proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que toda a pessoa tem direito à educação e que esta terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito

pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Prosseguir o objetivo da educação para todos é, pois, uma obrigação dos Estados. Da educação espera-se que contribua para a construção de um mundo mais justo e equitativo. A educação reforça, ainda, a cidadania, dando às comunidades a capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso, ajudando a criar sociedades mais abertas e democráticas. Acresce que os países com fracos avanços na educação, nomeadamente com um acesso limitado à educação secundária e superior, têm mais dificuldades em transformar o aumento da população jovem em ganhos efetivos para os mesmos, através do desenvolvimento de competências geradoras de crescimento e de desenvolvimento humano.

Como direito humano fundamental a educação deverá ser entendida no sentido lato, tal como foi definido no Fórum internacional sobre a Estratégia Conjunta - África Europa de 2007 onde os participantes insistiram na “necessidade urgente de consolidar não só o ensino básico, mas também os sistemas de ensino, na sua totalidade e a todos os níveis”:

“A África e a UE tentarão garantir conjuntamente o financiamento previsível de longo prazo dos planos nacionais de educação a fim de contribuir para assegurar um ensino de qualidade para todos e que todos os rapazes e raparigas frequentem a escola e concluam os estudos...”

### ***2.2.3. Os atores da cooperação para o desenvolvimento***

Existem diferentes abordagens dos intervenientes da cooperação internacional e torna-se importante analisá-las para melhor se perceber as suas conceções e atuações, os impactos e os resultados das mesmas. Assim como as abordagens, são também vários os intervenientes da cooperação internacional e vários os atores que se dedicam à cooperação para o desenvolvimento.

Os atores da cooperação são entidades que se dedicam à promoção do desenvolvimento, ou seja, podem influenciar, financiar e implementar as políticas de cooperação que tenham por objetivo o desenvolvimento socioeconómico dos países, regiões e comunidades mais vulneráveis. Importa ter sempre presente que as noções constitutivas de cooperação e de desenvolvimento não são unívocas e os instrumentos utilizados para promover o desenvolvimento variam também consoante os atores.

A Cooperação para o Desenvolvimento abrange, como refere Fernandes (2005), diversos atores, como os Estados doadores e os Estados recetores, as entidades descentralizadas dos Estados, as Organizações Internacionais, as ONGD (do Norte e do Sul), as Organizações Comunitárias de Base, as Associações de Desenvolvimento Local e as populações beneficiárias.

Estes protagonistas constituem-se em entidades de natureza, orientação e funções bastante distintas.

Da análise dos vários atores da cooperação, começaremos por desenvolver os seguintes:

a) Os Estados que, enquanto doadores, constituem-se como os principais financiadores da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD). A APD designa-se de bilateral quando fornecida diretamente ao país beneficiário. Aliás, a Cooperação Portuguesa visa capacitar os Estados beneficiários no sentido de criar condições laborais, políticas de concorrência e legislação que reforcem e incentivem o desenvolvimento económico local (IPAD, 2006, p. 28). Mas, quando se trata de Ajuda canalizada através das organizações multilaterais que consagram toda ou parte da sua atividade ao desenvolvimento e aos países beneficiários da Ajuda, designa-se de multilateral. No quadro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), as responsabilidades dos Estados, enquanto parceiros internacionais, são: criar na Organização Mundial do Comércio (OMC) reais oportunidades de acesso no mercado internacional dos produtos dos Países em Desenvolvimento (PED); providenciar a assistência e canalizar os recursos suplementares necessários para assegurar o cumprimento das metas acordadas; contrariar a dependência da Ajuda; desenvolver políticas coerentes, incluindo as relativas aos Direitos Humanos e à prevenção de conflitos.

b) Os Municípios e as regiões situam-se no âmbito da cooperação descentralizada. A este nível, como atores de cooperação internacional aponta-se a cooperação entre organismos internacionais, agências dos Estados, ou autarquias dos países do Norte e poderes locais e regionais dos PED é normalmente designada como cooperação descentralizada (CD). O IPAD definiu a cooperação intermunicipal como uma das melhores formas conhecidas de cooperação descentralizada (2006, p. 40). Este tipo de cooperação é promovido por várias instituições internacionais e contribui para o reforço do tecido da sociedade civil, permitindo a existência de múltiplos atores no desenvolvimento, com capacidade de organização e gestão autónoma e reconhece outros atores de cooperação que não os estatais. Num sentido restrito, afirma Fernandes (2005, p. 44) que a CD consiste na cooperação realizada por administrações estatais, mas não do poder central (ex.: câmaras municipais, regiões autónomas). E, numa perspetiva mais abrangente, caracteriza-se pela descentralização de iniciativas nas relações de cooperação com o Sul, promovendo a participação dos atores da sociedade civil dos PED no seu próprio desenvolvimento. Reconhece-se, assim, um maior protagonismo e responsabilidade dos atores da sociedade civil destes países na Cooperação para o Desenvolvimento. Entre estes encontram-se sindicatos, associações de produtores, organizações das comunidades locais. A cooperação

internacional promovida pelos e entre municípios é designada de cooperação intermunicipal e constitui uma das formas de CD. Estabelece-se através de laços de parceria entre municípios dos Países Desenvolvidos (PD) e dos PED, mediante uma relação de igualdade e reciprocidade. Existem vários exemplos de cooperação intermunicipal: os protocolos (para realização de projetos específicos ou para assessorias técnicas), as geminações (acordos que visam trocar conhecimentos e concretizar atividades, projetos ou programas, com uma perspectiva de médio e longo prazo) e, num nível mais avançado, as redes (para promover a troca de experiências).

c) A União Europeia (UE) introduziu a Cooperação Descentralizada como proposta de cooperação na IV Convenção de Lomé. Esta convenção entrou em vigor em 1991, com uma vigência de 10 anos e, assenta em dois postulados básicos: igualdade de parceria e respeito pela soberania de cada Estado (art.º 2), o que confere autonomia dos Estados da África, Caraíbas e Pacífico (ACP) na determinação dos princípios, estratégias e modelos de desenvolvimento a aplicarem nas suas economias e sociedades (art.º 3), subdividindo-se em quatro áreas fundamentais: comercial, financeira, sectorial e temático e ainda institucional e política. Desde as suas origens que a União Europeia (UE), então Comunidade Económica Europeia (CEE), tem desenvolvido estratégias de cooperação com os Estados do Sul. Este empenho inicial ter-se-á prendido com forte ligação histórica que unia os Estados Membros da CEE, na sua maioria, colonizadores dos territórios do sul que, progressivamente se foram tornando independentes. Daí, um dos processos mais complexos das relações norte/sul, foi o estabelecimento das relações de cooperação ACP/CEE que tinha por objetivo ajudar a ultrapassar as clivagens deixadas pelo período colonial e encetar um quadro de relações económicas tendo-se estabelecido, na sua essência, um acordo de Cooperação para o Desenvolvimento (Frisch, 1998, p. 56-62). Os anos 1980 foram marcados pela crise da dívida, subida das taxas de juro e da recessão nos doadores. Esses acontecimentos mudaram o ambiente da cooperação neste período. Portanto, a partir dos anos 1980 o cenário internacional começou a alterar-se substancialmente. “A conjugação de vários fatores entre os quais se destaca a crise da dívida externa e um ambiente de recessão na maioria dos países provedores de ajuda internacional, mudou radicalmente o ambiente da cooperação” (Abreu, 2008, p. 13).

d) Os Países em Vias de Desenvolvimento. Considerando que a cooperação se fundamenta numa relação de parceria, os PED são um ator fulcral no desenvolvimento. O seu envolvimento empenhado, exigente e responsável é determinante para a eficácia e eficiência da Ajuda (Fernandes, 2005, p. 44). Assim, no âmbito dos Objetivos do Milénio, que norteiam as

atuais políticas da cooperação, estes países são chamados a: aplicar as medidas macroeconómicas aprovadas; comprometer-se com os objetivos do desenvolvimento social, participação de todos e igualdade de género; assegurar a aplicação da lei e a responsabilização dos governantes; fortalecer a capacitação humana e institucional; criar um clima favorável às empresas e à mobilização do investimento e da poupança local; promover uma gestão financeira segura, incluindo sistemas eficazes de cobrança de impostos e garantir que haja controle da despesa pública; manter relações de cooperação estáveis com os seus vizinhos. Ao nível internacional, a classificação dos PED não é unânime. A lista de países recetores da APD do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) não coincide com a do Banco Mundial, que inclui os Países de Rendimento Médio (Europa de Leste).

e) Os atores da cooperação internacional, que se inserem nas Organizações Multilaterais, desempenhando um papel extremamente importante a nível global. Segundo o glossário do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE, consideram-se organizações multilaterais, as instituições formadas por governos de países que canalizam as suas atividades de forma total ou significativa através destas organizações e a favor do desenvolvimento e da Ajuda a países recetores. Estas organizações dão forma à cooperação multilateral. Existe uma grande diversidade de organizações multilaterais, quer no que concerne às áreas temáticas de intervenção, quer em termos da sua vocação, de carácter global ou mais regional: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), as Nações Unidas e as suas agências, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou as organizações de carácter regional, como a SADC (*South Africa Development Community*) em África, o Mercosul, na América Latina ou a ASEAN (Associação das Nações do Sudeste Asiático). Muitos destes organismos ditam todos os anos, através dos relatórios que publicam, as novas linhas e as renovadas preocupações mundiais, em termos de cooperação e desenvolvimento.

f) O CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da (OCDE) – que foi criado em 1961, denominado Comité da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), lida com as questões da Cooperação para o Desenvolvimento. Para além de constituir um centro de informação, documentação e assessoria, define diretrizes da Ajuda para os países membros. Recordamos que, quanto à política de desenvolvimento, a União Europeia (UE) defende um desenvolvimento social e humano sustentável, igualitário e participativo e, a integração gradual dos PED na economia mundial. A promoção dos Direitos Humanos, da boa governação, da

democracia e do Estado de direito figuram igualmente como parte integrante do conceito de desenvolvimento.

g) Finalmente, em relação às Organizações da Sociedade Civil, falamos das ONGD. Trata-se de organizações da sociedade civil (conceito problemático do ponto de vista teórico, cuja discussão não é possível desenvolver no âmbito deste trabalho) não governamentais para o desenvolvimento. Por princípio, a sua estrutura organizativa deve ser flexível, dinâmica e pouco hierarquizada. Em todo o caso, são organizações sem fins lucrativos, autónomas e independentes de poderes públicos com uma forte componente de voluntariado. Assim, de acordo com Ana Assis (2022), a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) encontra-se atualmente num período de grande transformação, marcado pela entrada de novos atores e novos fluxos financeiros, num contexto de problemas globais cada vez mais complexos. No entanto, a CID e os seus atores não agem essencialmente por incentivos de criação de valor económico e criação de lucro que interessa o sector privado empresarial, os seus atores olham cada vez mais por outras motivações, nomeadamente para a ideia de solidariedade entre países mais ricos e mais pobres que está indubitavelmente na origem do sector e a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD). É importante destacar ainda que estas organizações não têm fins lucrativos e procuram servir as camadas sociais mais desfavorecidas, mas também promovem a cooperação entre as sociedades civis de vários países e são atores autónomos de cooperação, embora possam agir em concertação com outros atores a nível horizontal ou vertical.

A diversidade de perspetivas e formas de ação e a introdução de princípios e práticas alternativas em políticas de cooperação são determinantes para perceber a sua importância na Cooperação para o Desenvolvimento. Tanto no Norte como no Sul, as ONGD são o reflexo da pluralidade nas sociedades, professando diferentes opções políticas, sociais, éticas e religiosas. Neste movimento heterogéneo encontram-se características que as permitem classificar, com alguma margem de flexibilidade, segundo:

- a) A origem e influência geográfica: locais (Sul), nacionais (Sul) e internacionais (Norte);
- b) As atividades e áreas de intervenção;
- c) A dimensão, capacidade de mobilização e fontes de financiamento: grandes e pequenas ONGD;
- d) A opção religiosa: confessionais ou laicas;
- e) As opções políticas, culturais, etc.

Apesar de ser difícil ter a noção exata do impacto real do trabalho das ONGD, devido à sua diversidade e alguma dispersão, existem indicadores que permitem verificar a crescente importância das mesmas: os fundos mobilizados pelas ONG, no âmbito da APD global, têm vindo a aumentar; as ONGD têm poder consultivo em várias agências e organizações internacionais de desenvolvimento e, por vezes, em relação ao Estado em que estão sediadas; estão cada vez mais organizadas em redes nacionais e temáticas, para promover a coordenação e aumentar o poder de pressão sobre os decisores políticos.

#### ***2.2.4. A cooperação multilateral com a União Europeia***

A política da União Europeia (UE) defende um desenvolvimento social e humano sustentável, igualitário e participativo, assim como a integração gradual dos PED na economia mundial (Fernandes, 2005). A UE assume que acabar com a pobreza sempre foi o objetivo da cooperação para o desenvolvimento com países parceiros de todo o mundo, embora haja recentemente uma forte preocupação com o desenvolvimento sustentável e assinalável preocupação com as gerações futuras (União Europeia, 2018). Defende que os progressos a realizar para satisfazer as necessidades atuais não devem ser conseguidos em detrimento das necessidades das gerações vindouras (UE, 2018, p. 4), de modo que se pretende designar com o termo Sustentável todo “o processo de satisfação das necessidades atuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras” (Amaro, 2003, p. 56). Esta abordagem remete não só para a solidariedade intergeracional e articulação entre a economia e a ecologia, como também leva a falar da promoção dos Direitos Humanos, da boa governação, da democracia e do Estado de direito, enquanto parte integrante deste conceito de desenvolvimento.

As relações de Cooperação estabelecidas entre o continente europeu e o continente africano contam com mais de cinco décadas de história na perspetiva de Raquel Faria (2015) tem consolidado cada vez mais ao longo dos anos. Considerando o seu início em meados dos anos 50 (cinquenta), com a assinatura do Tratado de Roma (1957)<sup>17</sup>, podemos constatar também um relacionamento que foi evoluindo e consolidando ao longo dos anos, a ponto de haver ainda hoje uma forte parceria com os países africanos.

A UE esteve sempre atenta às questões de assimetrias a nível global, especialmente a questão dos países africanos no Pós-II Guerra Mundial. As duas convenções de Youndé, a de 1963 entre a CEE e 18 países africanos e malgaches associados (EAMA) e a segunda em 1969,

---

<sup>17</sup> Entrou em vigor 1 (um) ano depois (1958).

espelham uma nova realidade, com a criação de estruturas conjuntas doadores/recetores: o Conselho Consultivo, a conferência parlamentar e o tribunal de arbitragem, onde estavam representados os Estados-membros da CEE e os Estados africanos e malgaches signatários (M. Cardoso, *op. cit.*, p. 113). Do balanço das duas convenções, Silva (1986) refere que foi estabelecido um regime comercial recíproco de livre troca, ajuda financeira e técnica através de mecanismos financeiros indispensáveis ao seu funcionamento: o Fundo Europeu de Desenvolvimento e o Banco Europeu de Investimento. Os países poderiam assim adquirir subsídios e empréstimos junto da Comunidade Económica Europeia para financiarem o seu desenvolvimento económico. Considera-se que as pessoas e nações têm direito à educação, à saúde, a alimentos e água potável, à terra, ao emprego, ao crédito e à informação. Enquadrada na estratégia de combate à pobreza, é preciso também ter em conta a consolidação democrática, a segurança e a estabilidade social, a promoção da equidade de género e regulação social.

Como forma de complementar as políticas de cooperação dos Estados-membros, a Comissão Europeia (CE) redefiniu a sua estratégia e optou por intervir preferencialmente, como refere Fernandes, nas seguintes áreas: interligação entre comércio e desenvolvimento; apoio à integração e cooperação regional, apoio às políticas macroeconómicas; transportes; segurança alimentar e desenvolvimento rural sustentado; e capacitação institucional (2005).

Foi na década de 1970 que, de acordo com Raquel Faria (2015), a então denominada CEE, muito como consequência do contexto político-económico internacional, procurou desenvolver uma política de Cooperação que pudesse ser aplicada não apenas a um país, mas a vários, assumindo assim uma dimensão global. O encontro de Paris, em 1972, serviu no âmbito da cooperação para o aprofundamento das políticas da Comunidade aplicáveis aos países mais pobres, na coordenação e harmonização das políticas comunitárias e nacionais de Cooperação e na criação de instrumentos adicionais de Cooperação financeira e técnica (Pereira et al., 2003). É durante este período que se verifica o primeiro alargamento da CEE, em 1973, passando de seis para nove países membros, com a entrada do Reino Unido, da Dinamarca e da Irlanda.

Em 1975, além do acordo de Georgetown, que cria o grupo de países ACP (África, Caraíbas e Pacífico), surge também a I Convenção de Lomé, com a intenção de (re)aproximar Europa e África através da política de cooperação. Esta foi assinada entre os países da comunidade europeia e alguns da África, Caraíbas e Pacífico que, com as sucessivas revisões e alargamentos tem permitido canalizar elevados financiamentos, conceder facilidades comerciais e prestar outras ajudas a países que tinham estado ligados aos países europeus por laços do colonialismo

(Cardoso, 2007). De notar ainda a grande alteração ocorrida na vigência da Convenção de Lomé II, em 1980, com a criação do SYSMIN, sistema destinado à estabilização das receitas de exportação de produtos minerais, mas com significado diminuto por ter abrangido um reduzido número de produtos como bauxite, alumínio, cobre/cobalto, ferro, estanho, fosfato e manganês.

A Convenção de Lomé III foi assinada em 1984 após a Convenção anterior ter atingido 5 anos de vigência, aliás, é curioso notar que as três primeiras convenções tiveram igual duração – um período de cinco anos – diferente daquilo que aconteceu com a Convenção posterior. Durante este período mais dois novos países passam a integrar a CEE (Portugal e Espanha) e mais outros dois integram o grupo ACP (Angola e Moçambique).

Continua a haver dificuldades no acordo em relação aos resultados a serem alcançados, tal como refere Raquel Faria (2015) em relação ao impasse que se observava entre os países do Norte e do Sul. Esta autora enumera um conjunto de dificuldades encontradas como:

“o inevitável aumento do fosso entre ambos; o elevado número de países envolvidos nessas negociações; a desilusão perante o que havia sido alcançado, neste período, ao nível das relações de Cooperação entre a CEE e o grupo ACP; a queda abrupta dos preços internacionais, relativamente aos principais produtos exportados pelos ACP; o aumento da dívida externa” (Faria, 2015, p. 13).

Com efeito, os recursos transferidos ficaram muito aquém dos objetivos inicialmente propostos, atendendo em grande medida ao agravamento da crise económica internacional.

A Convenção de Lomé IV foi assinada em meados de dezembro de 1989, teve um período de duração de 10 anos, o dobro de tempo das convenções anteriores, tendo um período de vigência entre 1990-2000. Englobou cerca de setenta países da ACP e contou com um pacote de medidas destinadas a proporcionar o desenvolvimento destes países. No período em que esteve em vigor, assistiu-se à integração de novos países, mas, desta vez, verificou-se apenas no grupo ACP, com as entradas de Haiti, Namíbia, República Dominicana e Eritreia, passando a ser constituído por um total de sete dezenas de países.

No período compreendido entre os anos de 1990 e 1995, Faria (2015) fala do reforço observado, sobretudo, na definição do que era realmente prioritário, na programação da Ajuda ao Desenvolvimento, no estabelecimento de objetivos e de programas tendo em conta as prioridades definidas. Destaca ainda Medeiros (1998) o aumento de 40% da dotação financeira em relação à convenção anterior; o envolvimento e participação da Comunidade nos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) dos ACP; o desenvolvimento de esforços em prol da proteção do meio ambiente; a procura por um maior equilíbrio entre as populações, a proteção ambiental e a conservação dos

recursos e a produção tanto de bens como de serviços; o aperfeiçoamento das condições relativas ao investimento; a introdução do problema relativo à dívida externa dos estados pertencentes ao grupo ACP, foram aspetos que contribuíram, também, para o seu destacamento junto das demais. Decorrentes das melhorias, é importante referir que o acordo de alteração da IV Convenção, em novembro de 1995, na Maurícia, permitiu destacar na agenda oficial temas como os direitos humanos; o sistema democrático; a proteção do meio ambiente e a conservação dos recursos provenientes da natureza; o desenvolvimento sustentável e equilibrado do ponto de vista económico e social; a cooperação descentralizada; a cooperação no domínio social, cultural e regional; o desenvolvimento agrícola, rural e industrial; apoio ao setor privado; diálogo político e autonomia dos países pertencentes à ACP.

É pertinente referir também o acordo de Cotonu, assinado em junho 2000, entre a União Europeia e os países de África, Caraíbas e Pacífico<sup>18</sup>, com um período de vigência muito mais alargado, de 20 anos, e que entrou em vigor a 1 de abril de 2003. Segundo Manuela Cardoso (2007), este acordo procurou estabelecer uma abordagem integrada tendo em conta a cooperação para o desenvolvimento, as relações económicas e comerciais, o diálogo político, a prevenção de conflitos, a preservação da identidade e da diversidade dos países. O Acordo de Parceria ACP/UE apesar de ter uma duração de 20 anos, contém igualmente uma cláusula que permite a sua revisão a cada cinco anos. Porém, como nota Fernandes (2005), esta base contratual foi sendo construída pelos sucessivos acordos de Lomé que tinham como instrumentos: as preferências comerciais fora do âmbito do Sistema Generalizado de Preferências (SGP); a estabilização dos rendimentos das exportações, compensando as perdas causadas pela desvalorização das matérias-primas (principais exportações destes países), através dos programas Stabex (para os produtos agrícolas) e Sysmin (para os minerais); e a assistência técnica e financeira.

Ao analisar os fundos disponíveis nas sucessivas convenções saltam à vista montantes importantes canalizados pelos fundos FED e revela uma evolução crescente no empenho da União

---

<sup>18</sup> Os 78 Estados ACP que participam neste acordo são os seguintes: Estados ACP (com exceção de Estados ACP menos avançados): África do Sul (a título parcial), Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Botswana, Camarões, Congo (Brazzaville), Cook (Ilhas), Costa do Marfim, Dominica, República Dominicana, Fiji, Gabão, Gana, Granada, Guiana, Jamaica, Quênia, Marshall (Ilhas), Ilha Maurícia, Micronésia (Estados Federados da), Namíbia, Nauru, Nigéria, Niue, Palau, Papua-Nova Guiné, São Cristóvão e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Senegal, Seicheles, Suriname, Suazilândia, Tonga, Trindade e Tobago, Zimbabue. Estados ACP menos desenvolvidos: Angola, Benim, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, República Centro-Africana, Chade, Comores, República Democrática do Congo, Djibuti, Etiópia, Eritreia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Haiti, Kiribati, Lesoto, Libéria, Malawi, Mali, Mauritânia, Madagáscar, Moçambique, Níger, Ruanda, Samoa, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa, Ilhas Salomão, Somália, Sudão, Tanzânia, Timor-Leste, Tuvalu, Togo, Uganda, Vanuatu, Zâmbia. É de realçar que em Dezembro de 2000 Cuba tornou-se o 79º membro do grupo ACP. No entanto este país ainda não participa no novo acordo de parceria.

Europeia para com os países da ACP, procurando aumentar a ajuda para 0.51% do PNB até 2010 (PNUD, 2005). Este Acordo pretendeu introduzir algumas inovações essenciais em relação aos acordos anteriores. E, como nos dá conta Fernandes (2005), tem uma dimensão política acentuada que permite a rescisão em caso de violação das cláusulas que dizem respeito aos Direitos Humanos e à democracia, bem como incentivos e apoios à prevenção de conflitos violentos. Verifica-se ainda a aposta no setor privado, rompendo com o carácter tradicional e exclusivamente intraestatal dos acordos de associação.

### ***2.2.5. A cooperação portuguesa***

Na perspetiva de Teixeira (2011), o primeiro modelo das relações externas é o do Portugal medieval. Até ao século XV as relações externas de Portugal fazem-se no quadro da Península Ibérica, entre cinco unidades políticas, todas elas mais ou menos da mesma dimensão e potencial: os reinos peninsulares – Castela, Leão, Navarra, Aragão e Portugal. No quadro de ligações intercontinentais, as relações entre Portugal e África remontam à época dos descobrimentos, no século XV. Talvez, por isso, António Raimundo encara a África como uma dimensão tradicional da política externa portuguesa (2019), referindo ainda a procura de equilíbrio entre a dimensão atlântica ou marítima e a dimensão europeia ou continental da sua política externa como uma orientação constante de Portugal desde pelo menos o século XV. Só a partir dos anos setenta, com a descolonização e com o fim do regime ditatorial é que a diplomacia com a África diminuiu substancialmente. Manuela Afonso (1995) aponta o facto de Portugal ser membro e fundador do CAD até 1974 como uma particularidade interessante da história da cooperação portuguesa. Contudo, apesar de ter apresentado nesse ano valores da Ajuda do seu PNB superior à dos restantes membros do Comité, acabaria por sair devido a razões de ordem política, diretamente relacionadas com a descolonização. Para esclarecer importa referir que, enquanto a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) é unívoca, a Cooperação é biunívoca assumindo uma relação de reciprocidade (Simão & Oliveira, 2002; Faria, 2011).

A transição para a democracia e a consolidação democrática em Portugal e Espanha e a própria evolução internacional conduziram, em apenas doze anos (1974-1986), na perspetiva de Teixeira (2011), ao desaparecimento deste modelo histórico de inserção internacional de Portugal, velho de cinco séculos. Afonso refere a situação ambígua para caracterizar a situação de Portugal, nos anos 1970, pois enquanto potência colonial foi considerado ao mesmo tempo em

PVD pela OCDE (1995). Após 1974, Portugal passou de doador a país em condições de beneficiar do apoio internacional.

A descolonização colocou efetivamente um enorme desafio a Portugal, o que fez com que entre abril de 1974 e janeiro de 1986, no dizer de Teixeira (2011), a política externa oscilasse entre duas fases distintas: a da transição à democracia, correspondente ao período pré-constitucional, dominado pelo processo revolucionário; e a da consolidação democrática, correspondente ao período constitucional, marcado pela institucionalização e pela estabilização do regime democrático. Temos assim uma primeira fase (1974-1976), de diplomacias paralelas e de indefinição de políticas externas; a partir de 1976 dá-se a clarificação da política externa portuguesa, com a definição unívoca e rigorosa do posicionamento externo do Estado, assumindo inteiramente a sua condição de país ocidental, simultaneamente, europeu e atlântico. Em 1976, Portugal entra no Conselho da Europa. Em 1977 pede, formalmente, a adesão à Comunidade Europeia. E em 1985 assina o Tratado de Adesão. A partir de 1 de janeiro de 1986, Portugal torna-se membro de pleno direito da Comunidade Europeia. A adesão à CEE, em 1986, veio consolidar essa posição e através das instituições da CEE foi possível Portugal voltar a participar na cooperação para o desenvolvimento dos países em vias de desenvolvimento. Mas apesar desta evolução e mudança de prioridades, o continente africano continuou a ser uma das áreas geográficas de maior interesse para as relações externas da democracia portuguesa (Raimundo, 2019) como ficou expresso no programa governamental do XI Governo Constitucional (1987-91):

“(…) reforço dos laços políticos, económicos e culturais e diversificação da cooperação com os países de língua oficial portuguesa, tendo em atenção as principais responsabilidades históricas de Portugal relativamente à África e, particularmente à África Austral” (Programa do Governo, 1987).

A partir do ano 1989 assiste-se a um enorme esforço no sentido de organização e coordenação das informações, como se pode ver na sistematização das estatísticas oficiais e reconhecido com a preparação do regresso ao CAD. Finalmente, em 1991, Portugal reintegra o Comité, facto que Manuela Afonso (1995) considera importante não só pela evolução favorável da economia nacional mas também pelo reconhecimento internacional do papel do país nas relações com os PALOP. Importa referir também que apesar da sua retirada do CAD após 25 de abril, há registos de algumas contribuições, como acontece a partir de 1979 em que o país volta a contribuir para a Ajuda ao desenvolvimento, celebrando também alguns acordos de cooperação com os PVD e permitindo a atividade de centenas de cooperantes para facilitar a ligação com os PALOP.

O programa do XII Governo propôs, de forma clara, “aprofundar o já existente relacionamento político entre Portugal e os PALOP” (Programa do Governo, 1991). Neste ano foi também criado o Fundo para a Cooperação Económica (FCE) para “(...) apoiar financeiramente projetos que contribuem para o desenvolvimento dos PALOP e promover a articulação dos projetos ou ações de cooperação com iniciativas nas áreas do comércio externo ou investimento direto português nos países beneficiários da cooperação” (DL. 162/91). Os anos 1990 revestem-se de muita importância tanto para a promoção da cooperação como pela promoção da língua e da cultura portuguesa, tendo sido criado, nesse sentido, o Instituto Camões, em 1992, substituindo o Instituto de Cultura e Língua Portuguesa<sup>19</sup>. Quatro anos mais tarde, a CPLP foi formalmente instituída a 17 de julho de 1996 com 7 estados<sup>20</sup>. Este grupo de Estados – situados em 4 continentes e englobando mais 230 milhões de pessoas [incluindo a Guiné Equatorial] – consolidou uma realidade resultante dos laços de fraternidade e cooperação que se foram, entretanto, criados entre eles (Soares, 2007).

Quanto ao Instituto de Cooperação Económica (ICE) e a Direção-Geral da Cooperação, ambos foram extintos, em 1994, fundindo-se no Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP). Para Afonso (1995), as razões da separação prendiam-se com a necessidade de não ferir suscetibilidades em termos de políticas, separando as questões socioculturais das restantes. Desta forma, o objetivo da fusão passaria por melhorar a coordenação e a transparência assim como a eficácia da ajuda portuguesa. Conforme o Decreto-Lei 60/94, o ICP teria como função garantir: “(...) o planeamento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação da política de cooperação para o desenvolvimento, como vertente integrada da política externa do Estado Português” (art. 1º).

Apesar da perspetiva europeia seguida para a integração do país numa comunidade mais ampla, que previa a reaproximação com outros povos e regiões, poder-se-á dizer, conforme Costa e Sousa (2014), que só em 1999 Portugal criou um “documento enquadrador”, identificando de forma coerente e estruturada as orientações estratégicas nacionais da cooperação para o desenvolvimento. Foi através da resolução nº 33/99, de 15 de maio, intitulado “A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI” que se tornou possível a definição de um

---

<sup>19</sup> Tutelado pelo Ministério da Educação até 1994, passou, pelo DL. 48/94, a depender do Ministério dos Negócios Estrangeiros devido a relevância da cultura na política externa portuguesa.

<sup>20</sup> Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe) e posteriormente alargada para incluir Timor-leste, seis anos mais tarde, em maio de 2002, com a conquista da sua independência, processo em que a CPLP participou ativamente, bem como o minucioso processo de adesão, em 2014, da Guiné Equatorial que tornou-se o nono membro de pleno direito.

conjunto de objetivos, identificando os instrumentos para os atingir, passando a constituir a referência de orientação política da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, nos planos político, económico e cultural, durante os XIII e XIV governos constitucionais (Correia, 2010). O documento teve uma tripla missão, como enumera Sangreman (2009):

- a) Fazer um levantamento dos pontos fracos e fortes da Cooperação portuguesa;
- b) Enunciar os objetivos internacionais da ajuda pública ao desenvolvimento, nomeadamente as orientações e recomendações que Portugal recebeu do CAD;
- c) Por último, e tendo em atenção as críticas e os desafios lançados, cumprir a tarefa de apresentar os novos instrumentos encontrados com vista a alcançar um maior rigor e coerência estratégica, um comando político mais eficaz, uma organização racional e um sistema de financiamento adequado.

O grande desafio que se coloca neste documento conste justamente em “saber articular nos planos político, económico e cultural, a dinâmica da sua integração europeia com a dinâmica de constituição de uma comunidade, estruturada nas relações com os países e as comunidades de língua portuguesa no mundo, e de reaproximação a outros povos e regiões.” (Sangreman, 2009, p.42). É o novo desafio da Cooperação portuguesa que está na origem de cinco novos instrumentos, de acordo com este autor), nomeadamente, o Conselho de Ministros para os Assuntos da Cooperação, o Programa Integrado da Cooperação (PIC), o Programa Indicativo de Cooperação, as Delegações Técnicas de Cooperação e a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD).

O Conselho de Ministros viria a aprovar um novo documento, em novembro de 2005, através da resolução nº 196, denominado “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”, onde além de atualizar e aprofundar as orientações estratégicas de 1999, com base em documentos internacionais como os Objetivos e Declaração da Cimeira do Milénio, a Declaração de Monterrey sobre o Financiamento do Desenvolvimento ou a Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda, procura também mobilizar fundamentalmente o campo político e social para as suas estratégias de desenvolvimento.

O Instituto da Cooperação Portuguesa, que surgiu da fusão do ICE e da DGE, foi instinto juntamente com a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento, para dar lugar ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) através do Decreto-Lei nº 5/2003, de 13 de janeiro e com funções de coordenação e da cooperação portuguesa, abrangendo ambas as vertentes: a ajuda ao desenvolvimento e a cooperação empresarial.

Entre 2005 e 2011, apesar da luta contra a pobreza continuar no centro das atenções, no âmbito dos ODM e do Consenso Europeu para o Desenvolvimento, passou-se a falar da cooperação Sul-Sul e da cooperação delegada, com maior participação da sociedade civil. Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional, em março de 2005, foi reforçada a bilateralidade com os Países lusófonos, assim como o papel da CPLP (Costa & Sousa, 2014). Dos departamentos estatais faziam parte, entre outros, a Comissão Interministerial para a Cooperação CIC e o Fórum da Cooperação para o Desenvolvimento (FCD) como instâncias de coordenação, sendo este último um órgão consultivo alargado à sociedade civil funcionava como instância para troca de pontos de vista sobre aspetos do desenvolvimento.

A conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento de Monterrey (2002) e as Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda: Roma (2003), Paris (2005), Acra (2008) e Busan (2011) instalaram definitivamente a matéria da eficácia da ajuda na agenda internacional, com a constatação de que as fontes financeiras públicas não seriam suficientes para financiar os ODM; deste modo previa-se a participação mais efetiva das Organizações da Sociedade Civil (OSC), o que possibilitou a abertura da cooperação a atores não estatais. Estas medidas levaram o XIX Governo Constitucional a adotar medidas no sentido de otimizar o funcionamento da Administração Pública e reduzir os custos de funcionamento. E do processo de reorganização e racionalização resulta o Decreto-Lei nº 21/2012, de 30 de janeiro, e a fusão do Instituto Camões e do IPAD, dando lugar ao Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), assumindo o papel deixado pelo IPAD na coordenação da cooperação portuguesa. Foi também aprovado, em março de 2014, o “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa (2014-2020)”, que procurou seguir a mesma linha dos documentos anteriores, mas dando prioridade à Língua Portuguesa e ao setor privado. A Língua parece surgir neste documento não como «veículo», mas como «elemento» da cooperação, retomando-se os conceitos dos anos 60 e 70 que se julgavam ultrapassados, muito ligados a uma lógica de perpetuação do domínio colonial ou pós-colonial (Cardoso *et al.*, 2012). Por sua vez, Costa e Sousa (2014) defendem que, para o período Pós-2015, verifica-se uma aposta de Portugal em prioridades que são consensuais e defensáveis em termos internacionais.

### ***2.2.6. A cooperação portuguesa com Cabo Verde***

Nesta secção são abordados, de forma geral, as relações históricas com base na existência de especiais laços de amizade e de solidariedade entre os respetivos povos e da

necessidade de prosseguirem uma política comum de cooperação com vista a reforçar esses laços, estrutura, abordando os atores, e as respetivas práticas, da Cooperação portuguesa e Cabo Verde. Aborda-se a questão por forma a identificar as prioridades e os objetivos dos diferentes intervenientes, bem como o tipo de coordenação e/ou inter-relação que existe entre ambos e analisam-se também as perspetivas recentes e tendências mundiais, nomeadamente no quadro do CAD e da UE, considerados indispensáveis para o futuro e para a continuação da Cooperação para o Desenvolvimento entre Portugal e África.

No Acordo Geral de Cooperação<sup>21</sup> e Amizade entre Portugal e a República de Cabo Verde, o Governo Português, no artigo 12.º, declara, solenemente, a sua intenção de, até à declaração da independência e depois dela, prestar ao Estado de Cabo Verde a assistência financeira, técnica e cultural ao seu alcance, em ordem a manter e estimular perfeitas relações de amizade e cooperação ativa com o novo Estado, numa base de independência, respeito e compreensão mútuos e reciprocidade de interesses. Ademais, a 5 de julho de 1975 é assinado na Cidade da Praia um Acordo geral de cooperação científica e técnica com a República de Cabo Verde<sup>22</sup>.

A portaria n.º 43/99 do Conselho de Ministros, de maio de 1999, entende que é necessário dotar a política de cooperação de mais rigor e coerência estratégica, de um comando político mais eficaz, de uma organização mais racional e de um sistema de financiamento adequado. O que o Governo procurou consubstanciar na estratégia da cooperação portuguesa no limiar do século XXI. Estabelece também a substituição do Fundo para a Cooperação Económica pela Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento, dotada de autonomia administrativa e financeira, alargando o âmbito da sua intervenção numa lógica da internacionalização da economia portuguesa, e da assistência ao desenvolvimento a todos os níveis, centralizando o núcleo essencial dos recursos financeiros que permitam, efetivamente, sustentar a execução da política de cooperação.

Entende-se que o Instituto Camões<sup>23</sup> deve ser orientado, em relação às suas intervenções no domínio da cooperação, para uma diferenciação estratégica relativamente aos outros domínios de intervenção cultural do Instituto, assumindo não só a atividade dos centros culturais, a política de ensino da língua ou no domínio do livro e do audiovisual junto dos países de língua oficial portuguesa, mas também a coordenação ativa das iniciativas políticas no domínio da promoção

---

<sup>21</sup> Estabelecido no Protocolo do Acordo assinado em Lisboa, aos 19 de dezembro de 1974, entre o Governo Português e o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), e reafirmado no Decreto n.º 78/76 de 27 de janeiro.

<sup>22</sup> [http://www.min-nestrangeiros.pt/politica/programa\\_gov/](http://www.min-nestrangeiros.pt/politica/programa_gov/)

<sup>23</sup> Criado em 1992 pelo Decreto-Lei n.º 135/92, de 15 de Julho.

internacional da língua portuguesa, considerada vetor estratégico fundamental a afirmação cultural no mundo do século XXI.

Da análise dos diversos projetos financiados pelo IPAD (presentes no DR), é possível perceber as prioridades da cooperação, na medida em que Portugal se propõe a cumprir com uma das prioridades da política de Cooperação: desenvolver e potenciar as infraestruturas necessárias ao nível da educação (o que representa 38% dos financiamentos). Pode-se dizer que a Cooperação para o Desenvolvimento está para as colónias, a partir de 1974, da mesma forma que o Plano Marshall está para os países da Europa Ocidental, a partir do pós-guerra.

O pensamento inerente ao crescimento e desenvolvimento assentava, sobretudo, nas teorias que constituíram o consenso internacional na altura, como refere Raquel Faria: “as teorias de crescimento económico de Keynes e as teorias de modernização que partiam do pressuposto de que o Estado devia ser o responsável pela intervenção no desenvolvimento num determinado contexto, de um dado país, criando, assim os meios necessários para que todo o capital acumulado contribuisse para o desenvolvimento do mesmo” (Faria, 2011, p. 260).

No que se refere à estruturação da Cooperação portuguesa, convém destacar o importante papel desempenhado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE)<sup>24</sup>, enquanto departamento do Governo responsável pela formulação, coordenação e execução da Política Externa de Portugal. Importa também sublinhar que o Programa do XXII Governo, em termos de política externa, procura valorizar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa como comunidade de língua, cidadania, cooperação político-diplomática e espaço económico, destacando quer o crescimento e o emprego quer a prioridade da educação e formação, das áreas sociais e da governação para a cooperação portuguesa, e incrementar o papel das organizações da sociedade civil e das autarquias na conceção e execução de projetos. O Governo propôs aprofundar a dimensão económica da CPLP, tirando partido de instrumentos como o Compacto Lusófono acordado com o Banco Africano de Desenvolvimento e estimulando a colaboração entre empresas e organizações profissionais dos diferentes Estados-Membros.

No quadro do MNE, a política de cooperação para o desenvolvimento é um vetor-chave da política externa portuguesa. Assenta num consenso nacional alargado entre as principais forças políticas e a sociedade civil, tendo como objetivo a erradicação da pobreza e o desenvolvimento

---

<sup>24</sup> Para mais informação consultar: <http://www.min-nestrangeiros.pt/mne>.

sustentável dos países parceiros, num contexto de respeito pelos Direitos Humanos, pela democracia e pelo Estado de direito<sup>25</sup>.

Convém referir que o Conselho Económico e Social das NU aprovou, a 5 de novembro de 2004, uma recomendação que visa a retirada de Cabo Verde e das Maldivas da lista dos PMA, tendo ficado acordado que mudarão para o grupo seguinte nos próximos 3 anos. Por seu lado, Patrícia Ferreira *et al.* (2015) reforça a importância da cooperação para a superação da pobreza e da necessidade de manter a ajuda ao desenvolvimento mesmo quando um país ultrapassa formalmente a classificação de PMA, apontando como exemplo o caso de Cabo Verde, importante parceiro da cooperação portuguesa, uma vez que deixando de ter acesso a instrumentos mais favoráveis por terem saído do patamar de rendimento baixo, continuam ainda a ter grandes vulnerabilidades. Logo, a ajuda ao desenvolvimento é mais necessária nesses países.

No Programa Indicativo de Cooperação Portugal Cabo Verde, a cooperação para o desenvolvimento é reafirmada como o vetor essencial da política externa portuguesa, fundada nos princípios constitucionais do respeito pelos direitos do Homem e da cooperação para o progresso da humanidade, cujo objetivo central passa por apoiar os países parceiros na redução da pobreza e alcançar o desenvolvimento sustentável. Nesta perspetiva, a cooperação portuguesa dirige-se prioritariamente às seguintes áreas de intervenção estratégica: (i) áreas sectoriais como educação, saúde, agricultura); (ii) áreas transversais (reforço institucional e estado de direito/justiça, formação profissional (IPAD, 2005).

O ano de 2011 correspondeu ao último ano de um dos Programas Indicativos de Cooperação de Cabo Verde, tendo o nosso país iniciado em 2008 uma nova fase do seu desenvolvimento, com a graduação do Grupo dos Países Menos Avançados e dando início a um novo ciclo de relacionamento quer com Portugal quer com a UE. A Educação, Formação Profissional e Desenvolvimento Social e Infraestrutura figuraram na lista dos Eixos e Áreas Prioritárias, juntamente com Boa Governança, Participação e Democracia (Capacitação Institucional, Finanças Públicas, Segurança Interna e Técnico-Militar), no Desenvolvimento Sustentável e Luta contra a Pobreza. De registar que, no caso da cooperação portuguesa, Cabo Verde e Moçambique representaram, entre 2010 e 2014, mais de 60% da APD bilateral portuguesa (Ferreira *et al.*, 2015).

---

<sup>25</sup> Cf. <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/cooperacao-para-o-desenvolvimento>.

Cabo Verde encontrava-se numa posição relativamente confortável em 2015, com o amadurecimento da sua democracia e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>26</sup> alcançado e com o cumprimento global de todos os oito ODM. No contexto em que se preparava a sucessão dos ODM pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e onde existem mais parceiros do desenvolvimento tanto públicos como não Estatais, Costa e Júnior (2014) referem a importância da cooperação portuguesa no sentido de conseguir adaptar-se a esta nova realidade, numa altura em que se perspetivava pouco provável que, nos anos seguintes, Portugal conseguisse afetar mais recursos à APD, o que põe em causa o objetivo de se atingir os 0,7% do RNB.

Cabe ao Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. a direção, em estreita articulação com os princípios e diretrizes da política externa nacional, a coordenação e a supervisão das atividades de cooperação para o desenvolvimento e assegurar a representação e a participação do Estado português nas atividades das organizações internacionais relacionadas com a cooperação e a ajuda pública ao desenvolvimento. Assim como compete a este organismo promover, financiar, cofinanciar e executar dezenas de programas e projetos em vários países parceiros, com enfoque nos PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste, de entre os quais Cabo Verde, em diversas áreas. Estas intervenções resultam das prioridades e mais-valias da cooperação portuguesa, respondendo às estratégias definidas pelos parceiros (IPAD, 2008).

Quanto à educação, a área que mais nos interessa para este estudo, verifica-se que, para além da mais-valia da língua e da afinidade histórica, fatores preponderantes na condução de programas educativos e de formação como tem sido internacionalmente reconhecido, a educação é prioritária em termos de criação de condições de acesso ao desenvolvimento social e económico. Segundo Raquel Faria (2011), 38 % da APD portuguesa é direcionada para o setor educativo, em relação a 16%, por exemplo, dos financiamentos concedidos na área da Administração Pública e os serviços por esta assegurados ao nível do desenvolvimento e do planeamento social, assim como da própria sociedade civil. Esta realidade é também confirmada por Clara Carvalho (2019), que menciona os sectores sociais que foram valorizados desde o lançamento da cooperação portuguesa, sendo a educação o principal recetor dos fundos de cooperação em termos absolutos e a área privilegiada no financiamento da ajuda bilateral

---

<sup>26</sup> Cabo Verde subiu uma posição para o lugar 122 e mantém a melhor colocação entre os lusófonos africanos, Cf. O relatório sobre o Índice de Desenvolvimento Humano das NU de 2015.

portuguesa. De acordo com o Camões IP, entre 2012 e 2015<sup>27</sup>, foi mantido o peso relativo das despesas com programas de educação, representando cerca de 24 por cento de todo o orçamento disponível, distribuídos de acordo com os Programas Indicativos da Cooperação rubricados com os países parceiros.

O forte investimento no setor educativo em Cabo Verde através da cooperação é visto com certo otimismo, na medida em que se considera que poderá vir a possibilitar um resultado interessante a médio e a longo prazo, com o desenvolvimento do ponto de vista económico-social sustentável e duradouro, atendendo aos objetivos de desenvolvimento preconizados para as primeiras décadas deste século. Dos vários projetos e programas financiados, destacamos aqui as ações de formação na área do ensino básico, o apoio à revisão curricular, apoio à formação de professores e modernização do processo de ensino através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, alinhados com o Programa cabo-verdiano “*Mundu Novu*”. Em Cabo Verde, de acordo com Clara Carvalho (2019, p. 152), “o projeto Consolidação do Sistema Educativo, em parceria com o Ministério da Educação de Cabo Verde e o seu homólogo português, dá assistência técnica junto da Direção Nacional de Educação para a implementação, coordenação e supervisão do processo de revisão e desenvolvimento curricular de todos os níveis de ensino pré-universitário, e ainda no apoio à formação de professores”.

O Programa Indicativo de Cooperação (PIC) 2012-2015 estabelece que a coordenação da execução do Programa compete, pela parte portuguesa, ao Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, e da Embaixada de Portugal na Praia e, pela parte cabo-verdiana ao Ministério das Relações Exteriores (MIREX), enquanto organismo coordenador da cooperação, admitindo também a participação dos vários Ministérios sectoriais em ações. Por seu lado, o Programa Estratégico de Cooperação (PEC) Portugal Cabo Verde para o período 2017-2021 reforça o seu alinhamento com o Programa de Governo da IX Legislatura e com a Estratégia Nacional de Desenvolvimento, destacando, entre outras, a área da educação, formação, cultura, ciência e inovação. O montante financeiro avaliado situa na ordem de 120 milhões de euros para os 5 anos dos programa, com o destaque para a educação, onde a estratégia passa por assegurar uma melhor qualidade nos vários níveis de ensino, num processo que passa pelo acesso às novas tecnologias de comunicação e informação,

---

<sup>27</sup> No âmbito do Desenvolvimento Sustentável e Luta Contra a Pobreza – Pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento humano e económico de Cabo Verde e para a melhoria das condições de vida da sua população. Neste eixo deu-se especial importância às intervenções nos sectores da educação, da formação profissional, do desenvolvimento social e ao financiamento de infraestruturas básicas para o desenvolvimento económico e social do país (Cf. PIC, 2012-2015).

o desenvolvimento curricular, a avaliação educativa e formação de professores, a formação profissional e o conhecimento científico para a produção de competências técnicas e produção tecnológicas associados ao crescimento económico, competitividade e modernização da sociedade. O programa salienta, no âmbito da cooperação, o aumento do período de ensino obrigatório e a concretização do ODM 2 (ensino primário universal) a par de outros objetivos que foram alcançados por parte de Cabo Verde.

Nos anos noventa assiste-se o reforço da cooperação no domínio da educação. Segundo Augusto Correia (2010), a intervenção da cooperação portuguesa no domínio do ensino secundário em Cabo Verde iniciou-se no ano letivo de 1998/1999, com o objetivo de colmatar as insuficiências de professores qualificados do sistema de ensino, agravadas com o alargamento da escolaridade obrigatória então aprovado. A partir daí, passa a ser contratados professores portugueses, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 do artigo 1º do Acordo de Cooperação Científica e Técnica entre Portugal e Cabo Verde, para o exercício de funções docentes, quer na vertente geral, quer na vertente técnica do ensino secundário do país. Esta situação está na origem de uma aposta forte na formação e atualização dos professores nacionais no sentido de criar condições, por um lado, para a autossustentabilidade do sistema educativo e, por outro lado, para a diminuição da dependência de recursos humanos exteriores, o que contribuiu para minimizar as dependências a que o sistema educativo estava sujeito face aos professores cooperantes portugueses, e não só. Consequentemente, no ano letivo de 2009/2010 apenas se encontravam em Cabo Verde três docentes, os quais, muito para além da docência, teriam desempenhado um papel importante no processo de revisão curricular em curso no arquipélago (Correia, 2010).

De destacar também o projeto 'Ler Mais', com mais de uma dezena de edições, que consiste na realização da Feira do Livro em Cabo Verde, desenvolvido em diversas ilhas com o objetivo de difundir a língua e a cultura portuguesa através de disponibilização de livros e promoção da leitura. O projeto é interessante para o nosso país, tendo em conta que apesar de apresentar a língua portuguesa como a sua língua oficial, no quotidiano predomina a utilização da língua materna, o que representa um enorme obstáculo para a aprendizagem das crianças em idade escolar.

A formação, nomeadamente a formação profissional é, por outro lado, encarada como sendo indispensável para a promoção do sector privado. A prioridade da intervenção passa pela criação/manutenção de infraestruturas, a formação de professores e de formadores, o desenvolvimento de tecnologias e materiais educativos adaptados às situações concretas.

Contudo, como refere Faria (2011), os objetivos têm vindo a sofrer alterações com a entrada nos primeiros anos deste século, que se traduzem num valor cada vez menor ao nível da APD concedida pelo Estado português a Cabo Verde, mas também à Guiné-Bissau, a Moçambique e a São Tomé e Príncipe. Fernando Pinto da Costa e Fernando de Sousa (2014) alertam, no mesmo sentido, para as alterações verificadas no destino da ajuda portuguesa à Cabo verde e demais países africanos de expressão portuguesa, particularmente com o início da ajuda a Timor-Leste a partir de 1999, que tem vindo a constituir-se como um dos principais destinos da cooperação bilateral portuguesa.

Quanto ao vetor da cooperação portuguesa no que respeita ao ensino universitário, importa realçar resumidamente, baseado em Correia (2010), os apoios de consolidação e credibilidade do ensino superior público em Cabo Verde, nomeadamente:

- Do desenho curricular dos cursos, existentes e a criar, como meio de garantir a sua credibilidade e internacionalização;

- Da capacitação institucional, em particular a nível da formação dos docentes e investigadores que são o garante das atividades de docência e investigação, particularmente para níveis a partir de pós-graduação;

- Das parcerias com universidades públicas portuguesas, as quais têm vindo a prestar apoio técnico, científico e pedagógico, assegurando com docentes dos seus quadros, quer tarefas de consultadoria, quer mesmo a regência de várias disciplinas;

- Da atribuição de bolsas de estudo que permitiram a alunos dos PALOP (de entre os quais Cabo Verde) e de Timor-Leste estudarem em universidades nacionais e portuguesas.

Aliás, para Clara Carvalho (2019), trata-se de um dos primeiros programas da cooperação portuguesa, em curso desde 1995, que foi reformulado em 2003 no sentido de privilegiar os alunos do ensino pós-graduado e os elementos dos organismos estatais. Refere ainda que apesar do peso relativo da atribuição de bolsas no contexto dos programas de cooperação tem vindo a decair desde o início da década de 2000, a maioria das bolsas foram atribuídas a estudantes provenientes de Cabo Verde (302), seguindo-se Moçambique (300) na primeira década do novo milénio.

Cabo Verde regista na última década uma evolução positiva no plano do desenvolvimento e continua a procurar relações mais estratégicas com os seus principais países parceiros numa perspetiva de diversificação e aprofundamento de parcerias, mas também de parcerias internacionais encaradas como essenciais para agregar recursos (financeiros, humanos,

materiais) e para maximizar impactos a nível social e na educação. É fundamental assinalar as relações no quadro dos PALOP com a União Europeia, o importante papel desempenhado por Portugal nas ações diplomáticas desenvolvidas no apoio à posição de Cabo Verde, seja na altura da criação da Parceria Especial UE-Cabo Verde (2007)<sup>28</sup>, seja na defesa da manutenção de um pacote europeu de ajuda ao desenvolvimento considerável com base nos critérios de vulnerabilidade do país (refletido no Programa Indicativo Nacional em vigor, e apesar de Cabo Verde não se enquadrar nem na categoria de PMA nem de Estado frágil), são alguns exemplos dos impactos positivos dessa atuação como refere Patrícia Ferreira *et al.* (2015, p. 67). Assim, a existência de uma direção política forte da cooperação é essencial para conseguir resultados no plano multilateral, como se verificou com a Presidência da UE em 2007, com a questão dos Estados frágeis na União Europeia e, por outro lado, como se verificou também com as candidaturas de Portugal a membro não permanente do Conselho de Segurança e ao Conselho de Direitos Humanos, onde foi evidente o papel da Cooperação para o Desenvolvimento. Neste sentido, espera-se igualmente que seja importante no quadro da cooperação a 4.<sup>a</sup> Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia (UE), entre 1 de janeiro e 30 de junho de 2021.

### **2.3. Uma síntese**

Neste capítulo procurámos analisar o papel da globalização e a conceção de desenvolvimento que se enraizou desde o século passado. Nas últimas décadas, os efeitos da globalização vêm sendo ligados tanto ao fortalecer da cooperação internacional como também ao desenvolvimento económico. De acordo com Maria Cruz (2008), o fenómeno da globalização tem contribuído, positivamente, para o desenvolvimento económico, social e tecnológico de muitos países, mas não tem evitado que outros caiam numa dependência total face ao exterior e sofram níveis de pobreza crescentes e insustentáveis. Por outro lado, Ferreira, Faria e Cardoso (2012) afirmam que assistimos hoje à globalização do Desenvolvimento, o que está a provocar mutações rápidas e profundas, com as dicotomias simples - Norte/Sul ou países desenvolvidos/em desenvolvimento a tornaram-se obsoletas. Estes autores acrescentam que o desenvolvimento deixou, portanto, de ser apenas uma questão direcionada dos mais ricos para os mais pobres, para se tornar numa preocupação comum e global.

---

<sup>28</sup> Foi muito importante o papel desempenhado pelo então Presidente da Comissão Europeia, José Durão Barroso, em vários dossiers, especialmente a Parceria Especial União Europeia-Cabo Verde.

Em todo o caso, Dambisa Moyo (2010) questiona a assistência ao desenvolvimento de mais de um trilhão de dólares nas últimas décadas e o seu impacto na melhoria da situação dos africanos e chega a afirmar mesmo que a ajuda ajudou a tornar os pobres mais pobres e o crescimento mais lento. No entanto, a ajuda continua sendo uma peça central da política de desenvolvimento de hoje e uma das maiores iniciativas do nosso tempo.

É fundamental transformar a própria concepção dominante de desenvolvimento, dissociando-o da restrita noção crescimento, em particular do sentido quantitativo que quase inerentemente o caracteriza, valorizando, como defende Escobar (1995, p. 25). “culturas híbridas e minoritárias” e formas de conhecimento marginalizadas pelo paradigma dominante, que resistem, apesar da expansão da economia capitalista e da ciência moderna. Para este autor, é com base nestas culturas que “podem emergir outras formas de construir economias, de satisfazer as necessidades básicas, de viver em sociedade” (Escobar (1995, p. 25). Encontramos uma particular afinidade entre esta perspectiva e o que Latouche (2004) caracteriza como “decrecimento convivial” enquanto proposta de “sobrevivência ao desenvolvimento”. Esta opção supõe uma preocupação acrescida com a nossa relação enquanto espécie com a biosfera, mas igualmente com a busca de uma maior justiça social. Estas abordagens críticas da lógica hegemónica do desenvolvimento propõem, como sugerem Caramelo & Ferreira (2015), não só um “desenvolvimento alternativo”, como também “alternativas ao desenvolvimento”.

## **CAPÍTULO III – A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE NAS CINCO ÚLTIMAS DÉCADAS**

Uma análise diacrónica do percurso da Educação em Cabo Verde, particularmente no período revolucionário e pós-revolucionário, não pode dissociar-se da produção científica e documental no arquipélago. Neste capítulo analisa-se essa produção, à qual subjaz, por um lado, uma conceção de educação como motor de desenvolvimento nacional e, por outro lado, a consideração da situação de vulnerabilidade do país, implicando o recurso a ajudas e à cooperação internacional. A partir de uma análise exaustiva procuramos traçar a evolução da educação cabo-verdiana nas últimas cinco décadas, cujo contributo a nível de produção da literatura científica nacional teve um papel determinante.

Para perceber melhor a educação na atualidade em Cabo Verde é preciso entender de onde partimos e aquilo que foi o seu percurso durante um longo período de colonização portuguesa e, por isso, após a introdução e uma breve contextualização diacrónica no ponto 3, passamos para o ponto 3.1. e 3.2. onde apresentamos fundamentalmente o desenvolvimento do sistema educativo cabo-verdiano nas duas primeiras décadas após a descolonização. E, por conseguinte, analisamos também as principais reformas educativas, verificadas nos anos 90 com a transição democrática do ponto de vista político é apresentado no ponto 3.3., enquanto que no ponto 3.4. figura a situação da Educação no século XXI e a emergência do Ensino Superior em Cabo Verde, seguida de uma pequena síntese do capítulo.

### **3.1. Uma breve contextualização da educação no período colonial**

Aliado à cooperação internacional, neste capítulo, discute-se o papel da Educação e do desenvolvimento nos últimos 45 anos, produzidos em Cabo Verde com base na análise documental, para compreender as diferentes lógicas que estão subjacentes às relações entre estas diferentes esferas. Por outro lado, as orientações normativas e a bibliografia produzida, que estão na origem das políticas educativas nacionais permite-nos identificar as abordagens conceptuais e metodológicas anteriormente seguidas que poderão ser úteis à problemática em estudo. Para isso, entre as tendências globais e locais, vamos analisar não só as diferentes conceções teóricas do conceito de educação e desenvolvimento, como também as grandes opções educacionais adotadas no nosso país, a partir dos documentos oficiais no sentido de procurar perceber a sua

importância, a evolução, as dicotomias e os constrangimentos, à luz de diferentes abordagens teóricas.

Partimos do princípio que para perceber a educação no período pós-colonial é preciso contextualizar a educação no período colonial. Após a edificação do primeiro estabelecimento de ensino oficial de Portugal em África, com a fundação do Seminário-liceu em Ribeira Brava, na ilha de São Nicolau, em 1866, seguiu-se várias reformas de ensino até a data da independência. A I República portuguesa teve no centro da sua política, um forte discurso educativo quer nos seus intelectuais orgânicos, como João de Barros, quer na inúmera legislação educativa que produziu. Em relação à intervenção estatal, a república realiza em pleno o projeto de laicização, extinguindo a Faculdade de Teologia e o ensino da religião nas escolas primárias e normais, proíbe o ensino e direção de estabelecimentos a membros de congregações religiosas e corporações culturais e reforça o controle ideológico sobre professores através de diversas disposições legais e o controle ideológico sobre os conteúdos do ensino a fim de assegurar a fidelidade aos novos ideais republicanos, medidas que seriam alargadas também às colónias. Paralelamente, a centralização do sistema continua a aperfeiçoar-se (Fernandes, 2001).

Até os anos 1960 o acesso à educação em Cabo Verde e nas outras colónias foi sempre extremamente limitado, não obstante a introdução, em 1947, do ensino primário elementar obrigatório para todas as crianças em idade escolar até a 3ª classe (Carvalho, 1998); e apesar de haver uma evolução significativa dos alunos que frequentavam tanto as escolas primárias como a pós-primárias.

Em 1970 existiam 45.000 alunos em todo o arquipélago, dos quais apenas 3.500 se encontravam no ensino pós-primário, para uma população de 270.000 indivíduos. Como refere Manuela Cardoso (2005), num país como Cabo Verde com uma estrutura populacional muito jovem esta percentagem continuava a revelar-se reduzida, não obstante em crescimento, particularmente no que se refere ao ensino básico e que revela uma situação extremamente humilhante, sabendo que nos países do sul da Europa no final da monarquia (1911), a taxa de alfabetização da população maior de sete anos situava à volta dos 50%, uma taxa aceitável para a época, como refere Reis (1993). A alfabetização será, pois, um dos cavalos de batalha da I República e a herança do analfabetismo uma das acusações que lançará a política de instrução do regime liberal, o mesmo desafio no pós-colonial para a maioria das antigas colónias.

As primeiras reformas, como nos dá conta Manuela Cardoso (2005), só chegaria a Cabo Verde em 1977 e 1983, com a criação do ensino básico, em substituição do ensino primário,

estruturado em dois níveis: básico elementar – de 4 anos, e básico complementar de mais 2 anos. O ensino secundário manteve a mesma estrutura que trazia da época colonial.

Constata-se que a partir do período revolucionário e da independência a educação e o desenvolvimento figuraram sempre como prioridades no arquipélago para os sucessivos governos, tendo como base um modelo iluminista e neoliberal. Estas influências provêm desde a construção da Escola Moderna e das Políticas de igualdade. Como refere Sousa Fernandes (2001), os sistemas educativos europeus a partir da metade do Século XIX começaram a confrontar-se com uma situação paradoxal. Por um lado, é visível que a política de generalização e alargamento da educação escolar, sob a designação de democratização da educação teve um sucesso assinalável. A erradicação do analfabetismo, a elevação crescente dos níveis de escolaridade obrigatória, a abertura dos estudos superiores a toda a população e mesmo a exportação do sistema escolar europeu para o resto do mundo, são alguns dos indicadores desse sucesso. Mas por outro lado, a crítica às limitações e injustiças resultantes desse sistema persistentemente prosseguido pelos estados modernos tem subido de tom incidindo sobre a reprodução das desigualdades sociais, sobre o etnocentrismo cultural, sobre a rigidez curricular e organizativa e, em geral, sobre a impreparação da escola para responder aos desafios prementes do mundo contemporâneo, complexo e diversificado.

Pedro Pires (2020) procura alertar que o desenvolvimento não se trata de um processo linear, contínuo e ascendente, mas é constituído antes por momentos de descontinuidades e ruturas. Aponta o exemplo de Cabo Verde, em 1974, quando assumiu a chefia do Governo de um Estado falido, com grandes necessidades de reformas, onde era preciso “inventar” recursos, o que passaria pelo aumento do tempo de trabalho semanal de 35 para 40 horas, mas também da imperativa necessidade de reduzir os salários, envolvendo uma grande entrega e compromisso de todos os cabo-verdianos, que acreditaram na independência. Corsino Tolentino (2006) corrobora a ideia e defende que, ao contrário do período colonial, onde a finalidade da educação ou da utilização do português era servir a escola como meio e instrumento de aculturação, com a independência de Cabo Verde, a 5 de julho de 1975, a educação passou a defender novas causas como o direito humano e a transformação social, contribuindo para a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. Estas eram as intenções, mas, na realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente.

Havia inicialmente uma ideia generalizada de que entre todas as colónias, Cabo Verde seria um país inviável quer pela sua dimensão quer pela gritante falta de recursos económicos.

Porém, o Estado cabo-verdiano é internacionalmente visto como um caso de relativo sucesso no panorama africano após a independência em grande parte devido ao facto da estrutura estatal implementada ter-se revelado bastante eficaz e estável ao longo do tempo (Varela, 2013).

Aristides Pereira, secretário-geral do PAIGC e presidente da República de Cabo Verde, refere, no meeting popular realizado no Parque “5 de julho”, por ocasião do 5º aniversário da independência nacional que, para os estados independentes a independência significa mudança profunda na vida do povo, relações de justiça entre os homens que constituem a sociedade, significa progresso, significa bem-estar e significa cultura (1980). Pedro Pires (2015), o primeiro líder do Governo no pós-independência, atribui um papel fundamental à educação, saúde e economia nas melhorias do Índice de Desenvolvimento Humano, divulgado no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, o que espelha atualmente aquilo que foi uma boa aposta para Cabo Verde, atendendo a centésima vigésima sexta posição alcançada, atrás apenas de Portugal e do Brasil no contexto da lusofonia.

### **3.1.1. A evolução da educação à luz da produção científica e documental no arquipélago**

A cooperação internacional, bem como as concepções sobre o desenvolvimento e a sua relação com a Educação têm, hoje, características bastante diferentes das de há cerca de meio século, especialmente, no caso de Portugal, pois ainda se viviam os últimos anos da ditadura, surgiu o 25/04/1974 e com ele o processo de descolonização, tendo Cabo Verde proclamado a independência a 05/07/1975. Após a descolonização, Portugal ficou em condições de reconstruir, com renovado sentido estratégico, a teia de relações seculares que sucessivas gerações de portugueses foram tecendo ao longo de séculos, pelo mundo fora (Governo de Portugal, 1999).

A educação, enquanto direito humano fundamental, é considerada a mais importante chave para a justiça social e, de um modo geral, para a consecução dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fixados na cimeira da ONU que teve lugar em Nova Iorque (EUA), entre 25 e 27 de setembro. Os 17 ODS que enformam a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável estão inter-relacionados, sendo, no entanto para o ODS4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade (...) – que o presente capítulo visa contribuir ativamente, através da produção de conhecimento aprofundado e relevante, em Cabo Verde, tanto do ponto de vista científico como social e político. O estudo das políticas de cooperação e

desenvolvimento entre Portugal e Cabo Verde, especialmente na área da Educação Básica é muito relevante para se compreender a educação e o desenvolvimento em Cabo Verde, mas é fulcral analisar toda esta relação a partir das perspetivas dos atores sociais e políticos e da análise das racionalidades em jogo, o que pode ter um impacto muito positivo na transformação de concepções ainda dominantes, de modo a passar-se de lógicas unilaterais para lógicas de cooperação descentralizada e a promover-se uma abordagem contextualizada do próprio desenvolvimento enquanto processo educativo.

Arlindo Vieira (2019) procurou traçar cinco grandes períodos, a partir dos inícios do século XX, referentes à evolução da educação em Cabo Verde, onde, na perspetiva do autor, ocorreram importantes reformas curriculares, que brevemente passamos a referir: primeiro, o período colonial, com a instauração da Republica Parlamentar, em Portugal, em 1910, e a decorrente estatização da “instrução publica” em Cabo Verde, no início do Seculo XX, e começou, formalmente, na segunda metade do mesmo seculo, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colonias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole. Para o nosso estudo interessa, particularmente, como já foi dito, centrar a nossa análise nos seguintes cinco períodos:

- Primeiro: o período revolucionário e a sucessiva evolução que ocorreu a seguir à independência nacional, nos últimos quarenta e cinco anos.

- Segundo: a independência, em 1975, até aos anos noventa, onde ocorreram mudanças estruturais, na sociedade cabo-verdiana, a nível socioeconómico, político e cultural no âmbito dos projetos Educação I (1983-1986) e Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993).

- Terceiro: o desenvolvimento do sistema educativo, de 1990 ao ano de 1996, que ficou marcado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e o início da reforma do ensino secundário geral e técnico. As mudanças verificadas decorreram no quadro do projeto PRESE (1988-1996).

- Quarto: a consolidação do sistema, ano de 1999 a 2003, registado pelas mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003), com o adjuvante das mudanças advenientes de sistemas políticos, em 2001, do Movimento Para a Democracia (MPD) ao Partido Africano para Independência de Cabo Verde (PAICV).

- Quinto: reforço do gerencialismo social, de 2004 até ao ano 2014, que marcaria o processo da revisão curricular de Ensino Básico e Ensino Secundário com base na pedagogia de integração na abordagem por competência, segundo previa o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006) e outros normativos.

### **3.2. Educação e desenvolvimento no período revolucionário e pós-independência**

Não obstante a fraca capacidade de produção de literatura especializada na primeira República, quando analisamos a produção científica em Cabo Verde no pós-independência, confrontamos sempre com uma situação paradoxal. Por um lado, o período a partir de 1974/1975 é marcado por uma situação de muitas dificuldades económicas, sociais e de recursos humanos, assente numa economia de subsistência, com uma fraca agricultura virada para consumo interno e muito dependente das condições climáticas, do relevo e do solo. As sucessivas secas têm elevado os riscos naturais de origem climática com efeitos na degradação do ecossistema e impossibilidade de realizar algumas atividades económicas; o sector das pescas ainda artesanal e realizada essencialmente junto à costa; uma elevada taxa de analfabetismo e na ordem de 75%, embora nas áreas rurais podia atingir os 90%, conforme a observação de Isabel Costa Leite (2009). Mas, por outro lado, a constatação destas limitações económicas, a ameaça das incapacidades sociais resultantes da falta de recurso estará na origem da aproximação quer de Portugal quer da Comunidade Europeia e, com a adesão da Convenção de Lomé em 1978, fez com que diversos mecanismos de cooperação fossem implementados por forma a promover o seu desenvolvimento endógeno e inserção na economia mundial. Assim sendo, verificamos que no período pós-colonial até os anos 1990, além da unidade africana, a principal preocupação centra-se inicialmente nas elevadas taxas de analfabetismo que transitaram da época colonial, a erradicação do analfabetismo; a educação e formação de adultos, a elevação crescente dos níveis de escolaridade obrigatória, a aposta no ensino básico, como forma de criar condições para a generalização e democratização do ensino secundário que só viria a conhecer maior desenvolvimento a partir dos anos 90, com a abertura democrática; a partir daí se foi criando paulatinamente as condições necessárias para a abertura dos estudos superiores como forma de permitir o acesso ao ensino superior, verificado em Cabo Verde com a entrada do séc. XXI. Ainda assim, a unidade entre os países descolonizados, particularmente com a Guiné-Bissau, foi relativamente curta, permanecendo até os anos 1980, altura em que ocorreu a rutura.

No Posfácio – Da Educação Colonial à Nova Educação, do livro “A Educação em Cabo Verde, Manuel Brito Semedo (Cf. Reis, 2019, p. 112) dá-nos conta da evolução do sistema educativo cabo-verdiano, de 1976 a 2017, inicialmente com uma organigrama dividido em ensino primário de quatro anos, ciclo preparatório de dois anos, e ensino secundário de cinco anos, uma herança que remonta as reformas de Veiga Simão, Ministro português que promoveu o alargamento do ensino básico para 6 anos no período do Estado Novo. De facto, esta reforma foi muito frutífera em Portugal, na medida em que se dão os primeiros passos da unificação do ensino que foi a grande batalha do final do regime do Estado Novo e da qual a reforma de Veiga Simão é a sua manifestação, o que ajuda a compreender a sua extensão para Cabo Verde.

A organigrama escolar passou recentemente para pré-escolar de dois anos, ensino básico de oito anos (a partir do ano letivo 2018/2019) e ensino secundário de quatro, agregou-se o percurso dos alunos de uma forma mais articulada, introduziu-se o pré-escolar, aumentou-se o percurso para doze anos de escolaridade, criando também condições de acesso ao ensino superior a nível de licenciatura, mestrado e doutoramento.

A maior parte dos professores do ensino básico no início da primeira República eram habilitados com o ciclo preparatório; já os professores do ciclo preparatório tinham como habilitação o ensino secundário, e os do ensino secundário haviam frequentado o ensino superior ou apresentavam o grau de licenciatura, sendo alguns professores cooperantes.

A primeira reforma só viria a acontecer entre 1977 e 1983 com a criação do ensino básico em substituição do ensino primário, sendo o básico elementar, de quatro anos, e básico complementar de mais dois anos; mantendo o ensino secundário a estrutura da época colonial (Cardoso, 2007).

No que respeita à formação de professores, como diz Manuel Brito Semedo (*id., ibid.*), a formação para o ensino básico era assegurada pela Escola do Magistério Primário, na Praia e no Mindelo, esta escola viria a ser transformada, em 1988, em Instituto Pedagógico (IP), englobando três escolas distribuídas entre Praia, Mindelo e Assomada. Por sua vez, em 2012, o IP passou a ser Instituto Universitário de Educação (IUE), com propósito de ministrar complementos de licenciatura para antigos alunos do IP, entre outros.

Os cursos de formação de professores para o ensino secundário foram criados em 1978 para as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, seguindo-se outras nas áreas das Línguas, Literatura Portuguesa e Cabo-verdiana, Francesa e Inglesa (Cf. Reis, 2019, p. 113). Ainda a Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário, viria a ser transformada no

Instituto Superior de Educação (ISE), em 1995. A Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), criada através da Resolução n.º 53/2000 de 28 de agosto, foi implementada em 2006 por uma Comissão Instaladora, contribuindo para o fomento do ensino superior no país.

Na perspetiva de Carlos Nunes Fernandes dos Reis (2019), os governantes da 1ª República, isto é, que governaram Cabo Verde de 1975 a 1990, tiveram um legado em matéria de educação que apontava os professores, bem com a sua formação e aperfeiçoamento constante, onde a educação ocupa um lugar de destaque no sistema e é encarada como elemento de mudança do sistema social. A formação de Quadros era fundamental e o sucesso da escola era entendida como o sucesso de todo o sistema, no programa do primeiro Governo de Cabo Verde independente de 1975, assumiu-se a preparação de homens como um dos grandes objetivos do Governo. Já Amílcar Cabral publicou no n.º 21 do Boletim “Cabo Verde”, em 1951, a sua visão sobre a educação, onde afirma:

“Toda a educação tem por fim permitir aos homens e às mulheres a realização de uma harmonia com a evolução do seu meio, desenvolver os melhores elementos da sua tradição e facilitar-lhes o acesso a um nível económico e social superior que os coloque em estado de desempenhar cabalmente a sua função no mundo moderno e viver pacificamente.” Em todo o caso, é preciso contextualizar este discurso com o sucesso da escola sob o lema da “cultura moderna” e da igualdade que marcou, na Europa, o seu percurso na época moderna e contemporânea, está-se assim transformando, de alguma maneira em acusação à mesma escola numa época em que as exigências de adequação à complexidade e diversidade se impõem quer no que se refere aos percursos individuais quer no que se refere ao respeito pelos contextos culturais dos diferentes jovens e adultos (Fernandes, 2001, p. 1).

Se, por um lado, é visível que a política inicial de formação de Quadros, de generalização e alargamento da educação escolar, sob a designação da escolarização através da educação teve algum sucesso, particularmente no ensino básico e educação de adulto, este dinamizado essencialmente por mulheres, utilizando os métodos preconizados por Paulo Freire, que chegou a estar na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Apontando ainda a erradicação do analfabetismo, a elevação crescente dos níveis de escolaridade obrigatória, a abertura dos estudos superiores à população e mesmo a democratização do sistema escolar, são alguns dos indicadores de vários ganhos conseguidos até os princípios do ano 2000. Mas, por outro lado, a crítica às limitações, à seletividade e injustiças resultantes desse sistema persistentemente prosseguido pelos estados modernos tem subido de tom incidindo sobre a reprodução das desigualdades sociais, sobre o etnocentrismo cultural, sobre a rigidez curricular e organizativa e, em geral, sobre a impreparação

da escola para responder aos desafios prementes do mundo contemporâneo, complexo e diversificado.

Temos de reconhecer também, com Carlos Nunes (2019), que para Cabral a questão da educação ultrapassa os limites da simples instrução, valorizando particularmente a pessoa humana e o coletivo como parte fulcral da sua ação, a educação não pode demitir-se do sentido humano, dignificador e gerador de participação, na linha de Paulo Freire, que defendeu, na Pedagogia do Oprimido, uma educação que forme seres humanos livres, cidadãos conscientes e não conformados com a situação de pobreza, não obstante manutenção do regime de partido único até os anos 1990 e a situação de pobreza ter-se arrastado e configurado nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), no ano 2000. De resto, é esta visão que marca toda a atividade e a organização pela independência, não obstante a materialização da luta armada, que foi pautada pelos princípios da política e dos valores universais ligados aos direitos humanos.

O boletim “Blufo” (vocábulo balanta para designar crianças e adolescentes), destinado aos pioneiros do PAIGC, sublinha as atividades realizadas em dezembro de 1968, não só para a formação e aperfeiçoamento de professores, como também do intercâmbio realizado entre escolas locais, mas também entre escolas locais e escolas estrangeiras. Com o intuito de impulsionar a formação e aperfeiçoamento dos professores criou-se a Escola Piloto de Conakry, onde existia internatos para alunos órfãos e jardim de infância, mas criou-se também o “Centro de aperfeiçoamento de Professores”, com a duração da formação de um ano.

Aproveitando a boa relação e a cooperação com os países socialistas, muitos jovens foram enviados para formação no exterior, com bolsas de estudo atribuídas por esses países, até 1973, ano em que a Guiné-Bissau proclamou unilateralmente a sua independência, tendo sido formados, no âmbito dessa relação, trinta e seis quadros universitários e quarente e seis quadros médios (Rudbeck, 1974).

Na ótica de Carlos Reis (2019), os dirigentes do PAIGC perceberam desde muito cedo a importância da cooperação como forma de mobilizar recursos para a educação e para a construção social, tendo granjeado um incontestável capital de simpatia internacional. Neste sentido, o Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade (ICS) foi muito importante para iniciar a mobilização de recursos para as atividades sociais nos primeiros anos da independência, destacando-se os apoios na educação de infância, através de uma rede de jardins, mas também na formação profissional, promovendo ações formativas para jovens a quem eram atribuídos comportamentos desviantes.

Contudo, no período pós-independência procurou-se romper com o sistema educativo colonial e criar um sistema de ensino não conservador, voltado para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e espirituais do indivíduo (Carvalho, 1998, p. 8). Neste sentido e no que se refere a reforma curricular, para a elaboração de novos programas no pós-independência (Cf. Carlos Reis, 2019, p.101), apesar da criação de um Gabinete de Estudos para refletir e propor medidas de reforma curricular, não foi possível avançar devido a incapacidade de realização e ausências de alternativas aos textos dos manuais de língua portuguesa e das disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais, não obstante a grande ambição que havia a esse respeito. Quanto à questão linguística, com a publicação dos “Cadernos de orientação pedagógica”, de Dulce Almada Duarte, durante a primeira República, sobre a importância de utilizar a língua portuguesa no ensino, como a “segunda língua”; mas também o Encontro Nacional sobre a língua cabo-verdiana, realizado em Mindelo, de 8 a 16 de abril de 1979 relegam até hoje o crioulo cabo-verdiano a um estatuto de língua materna até a atualidade.

Para Manuela Cardoso (2007) já havia uma certa preocupação com a educação em Cabo Verde quer como meio de formar quadro para a administração quer para a contenção do desemprego e da pobreza, embora atendendo as situações de seca e de vulnerabilidades a percentagem da população que prosseguia os estudos pós-primário permanecia reduzida. Na verdade, as teorias iluministas sobre a importância da instrução no progresso social e económico e a necessidade da sua difusão pela população, sob cuja luz se deram as grandes reformas educativas iniciadas em França a partir da revolução de 1789, embora tenham tido acolhimento em alguns intelectuais influenciados pelas novas ideias como Andrade Figueiredo, Luís António Verney, António Ribeiro Sanches e Teodoro de Almeida, encontraram fortes resistências culturais e políticas que tornaram a sua implantação muito mais problemática na Europa e no resto do mundo. Apesar do enorme otimismo que havia em Cabo Verde, a falta de recurso e as dificuldades económicas seriam outros entraves para a implementação nacional do modelo iluminista.

A educação e o crescimento económico são vistos como indissociáveis, o futuro do país e a sustentabilidade, a empregabilidade e o crescimento da economia são indicadores da ambição da nação cabo-verdiana em relação à educação. No dizer de Carlos Rodrigues, “é na educação e por via dela que a mudança acontece, gerando o desenvolvimento” (2019, p. 109).

O PAICV, criado em 1980, após rutura com a Guiné-Bissau, manteve-se no Governo como partido único até 1990. Durante este período, através do 1º Plano de Desenvolvimento (1982-1985), os objetivos dirigiram-se à melhoria das condições de vida da população e

desenvolvimento das infraestruturas básicas como a agricultura, transportes, comunicações e indústria. A promoção da literacia e da educação para a saúde assim como o incentivo à criação de atividades económicas tornaram-se medidas prioritárias.

O Segundo Plano Nacional de desenvolvimento, que compreende os anos 1986/90, aponta nos objetivos gerais, de acordo com Carlos Rodrigues (2019, p. 36), para uma intervenção mais orientada da oferta e da procura, de forma a alcançar um equilíbrio da resposta da educação ao conjunto de solicitações que resultam das suas funções cultural, social e económica. Perspetiva uma reforma do sistema educativo. Para dar conta da importância da educação no desenvolvimento do país, Correa (1996) argumenta que a educação surgiu como uma área prioritária, intimamente ligada ao desenvolvimento socioeconómico, apontando para a promoção de uma escola cada vez mais aberta ao contexto socioeconómico e às dinâmicas de desenvolvimento através das feiras de profissões ou de visitas às empresas e instituições financeiras. E acrescenta que a Reforma do Sistema Educativo se revelou, no entanto, elitista e, conseqüentemente, injusta ao assumir um carácter totalmente seletivo do prosseguimento na carreira escolar (baseado nos resultados dos exames), a partir do ciclo primário. O ensino secundário generalista, até 1985, concentrava em apenas quatro (4) instituições dos centros urbanos, que eram: Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Santa Maria, na Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. O ensino técnico era apenas administrado na Escola Industrial e Comercial do Mindelo (Escola Técnica).

Daí que seja pertinente, para um posicionamento adequado na questão educativa contemporânea, termos uma visão do seu percurso passado sobre as razões que levaram à construção de um certo modelo curricular, organizativo e político, sobretudo em países onde a instrução escolar se implantou com o objetivo de erradicar um contexto cultural onde o analfabetismo e a censura ideológica à cultura escrita constituíam um paradigma regulador do comportamento político.

### ***3.2.1. A educação e os planos de desenvolvimento nacional (PDN) apresentados na década de oitenta***

Segundo o relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, produzido em 2015, as memórias de miséria e de fome eram recentes em Cabo Verde, num quadro de elevado desemprego, limitadas infraestruturas sociais e económicas, aliadas à escassez de recursos e a elevada vulnerabilidade do país estarão na origem das condições desfavoráveis ao crescimento e

desenvolvimento que se pretendia (2015, p. 14). Neste sentido, o Governo de então executou os dois primeiros planos de emergência: o primeiro foi executado no período 1975-1977 e o segundo em 1978-1980 (este prorrogado até 1982).

Na tentativa de romper com o sistema colonial para afirmar um novo modelo nacional, assente num sistema de ensino que permite formar indivíduos livres e cultos, com maior capacidade para combater o subdesenvolvimento, foi apresentado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), como refere Correia (2008), inseria-se na primeira fase do desenvolvimento essencialmente para a liquidação das sequelas do colonialismo e a criação das condições que pudessem assegurar um crescimento económico acelerado.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento foi aprovado em 1982 e foi executado no horizonte 1982-1985 (Relatório sobre ODM CV, 2015). De entre as várias estratégias traçadas, destacamos a criação das condições para a eliminação do analfabetismo e para a transformação progressiva do sistema de ensino, aproximando a escola da vida social e produtiva; e a criação de condições para o crescimento acelerado, em que os objetivos passariam pela reestruturação e organização do aparelho económico e administrativo do Estado.

As estratégias de eliminação das marcas coloniais circunscreviam-se, por um lado, pelas imensas tarefas e solicitações herdadas do antigo Estado colonial e, por outro lado, pela escassez de recursos e de meios que se encontravam à disposição. Por isso mesmo, a principal preocupação foi voltada para a criação de infraestruturas como forma de alavancar o avanço nacional.

Em relação à política de recursos humanos, isto é, a reorientação da política de formação de quadros médios e superiores no exterior, este foram grandemente limitados ou enviesados. Estas deficiências e limitações prendiam-se com o facto da generalidade das bolsas de estudos disponíveis serem destinadas a estudos de longa duração e no estrangeiro, ao que se devia juntar a falta de alternativas de ensino médio no país; cerca de 80% dos bolseiros que regressaram ao país nesse período tinham um diploma de ensino superior (Correia, 2008).

Na segunda fase foi traçada o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, entre 1986 e 1990 e prorrogado até 1982. Na perspetiva de Correia (2008) a partir dos meados de 1980, Cabo Verde ensaiava, no entanto, uma mudança de orientação económica. Mudança essa, que, atendendo a fragmentação do bloco soviético no final desta década, se tornava praticamente irreversível com a crise do modelo socialista e o conseqüente descrédito dos sistemas de planificação central. Além disso, os objetivos do desenvolvimento económico e do bem-estar do

povo foram difíceis de atingir no plano anterior, chegando mesmo alguns sectores, como o da agricultura (devido a secas permanentes), a revelar sinais de uma diminuição gradual da produtividade. Emergiam-se posteriormente cenários de uma economia de mercado, em que paulatinamente se traduzia na crescente redução do papel interventor do Estado na economia, deixando largos sectores da mesma à iniciativa privada e reforçando o seu papel em áreas prioritárias como as sociais. Desta forma, se poderia interpretar esta tentativa de internacionalização da economia nacional como o reflexo do esforço do governo com caris socialista. O segundo plano nacional de desenvolvimento visava, não só a consolidação dos ganhos conseguidos durante o período do plano anterior, como também o crescimento e a libertação da dependência do país das ajudas externas e das remessas dos emigrantes. Contudo, ambos os planos visavam, no essencial, mobilizar recursos externos e internos para apoiar o desenvolvimento nacional e a construção da Nação tendo no centro o combate à pobreza e a conservação dos recursos naturais com destaque para o solo, a água e a cobertura vegetal (Relatório sobre ODM CV, 2015).

Na educação, conforme Correia (2008), as ações deviam orientar-se no sentido de melhorar a inserção da escola na comunidade e no processo de desenvolvimento; melhorar a qualidade, o rendimento e a funcionalidade do sistema, através de um aumento de professores com habilitações próprias, da construção de novas instalações, da aquisição de novos equipamentos e da redução do analfabetismo.

Quando analisamos as principais reformas na 1ª República verificamos que a educação ocupa uma posição charneira. Teresa Borges (2017) fala na expansão e cobertura escolar do Arquipélago realizado no período compreendido entre 1975 e 1987, do funcionamento e modificação dos programas em 1987 e em 1988, a aposta na formação de professores cabo-verdianos. Dá-se ainda a extinção das Escolas do Magistério Primário da Praia e do Mindelo (EMP) e a edificação descentralizada do IP (Decreto-lei n.º/88), pensada para assegurar sob o signo da equidade de oportunidades a cobertura nacional de formação de professores do EB nos primórdios da independência. Todo este esforço levanta outros desafios, nomeadamente a melhorias de salários, a construção e reabilitação de infraestruturas, e a consequente procura de parceiros internacionais face às necessidades e dificuldades do país. Só assim se percebe o enorme protagonismo de instituições internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), entre outros, desempenhando um papel relevante no processo de infraestruturização, formação de docentes, e na implementação reformas e de projetos curriculares,

com destaque para o Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) executado no período compreendido entre 1987 e 1993, e o Projeto de Extensão e Renovação do Ensino Secundário (PRESE), com início a partir de 1988.

A Constituição de 1980 refere a universalidade da educação, atribuindo-a fundamentalmente 2 grandes papéis: a) a formação integral do homem, o trabalho produtivo que proporciona a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores para uma maior integração e progresso social.

### **3.3. A Reforma educacional na década de 1990**

O início da década de noventa marca, fundamentalmente, a transição do paradigma de um regime dominado pelo partido único, que durou quinze anos, na Primeira República, para um regime democrático e multipartidário, com início em 1991, após a realização das eleições livres e democráticas, dando início a Segunda República.

Conforme consta do Relatório à Conferência Rio+20, produzida em 2012, a educação foi e continua sendo, cada vez mais, um fator de progresso para Cabo Verde, tendo sido reafirmado sempre pelos diferentes Governos, que o principal recurso estratégico de Cabo Verde, são os seus recursos humanos, daí a atenção que, ao longo dos tempos, os poderes públicos têm dispensado ao sector. Assim, o início do período em análise (década de noventa) foi marcado por múltiplas e vastas transformações do sistema educativo, como resposta, à procura de educação por parte da população, a melhoria da qualidade do ensino e a sua adaptação às necessidades de desenvolvimento de Cabo Verde. Porém este período é também marcado pela Declaração Mundial sobre a Educação para todos, na conferência de Jontiem, Tailândia, 1990, aderido por Cabo Verde e com forte influência no sistema educativo dos anos 90.

Segundo Manuela Cardoso (2007) o período da II República coincide com o aperfeiçoamento do conceito de desenvolvimento humano, conferindo maior importância à educação e alfabetização não só para a obtenção das qualificações profissionais como também para o exercício da cidadania. É assim que a Orgânica do Sistema Educativo foi consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º III/90 de 29/dezembro e revista em 1999) estabelecendo as linhas organizacionais da educação em Cabo Verde, estruturando-a em três subsistemas: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário, médio e superior.

A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 veio marcar claramente um novo ciclo no panorama educativo nacional e contribuiu para importantes renovações a nível institucional e nacional. Com a transição democrática a nível político, a democratização da educação passou a constituir também uma prioridade. Embora, muito dependente do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), entre outros parceiros internacionais. Como diz (Vieira, 2019), as grandes opções políticas implementadas no setor da educação passaram a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos experts das instituições financeiras supranacionais. É o início da era neoliberal em Cabo Verde. Neste sentido, parece-nos haver uma certa dicotomia com a construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, que propõe um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, no sentido de dinamizar os valores e a cultura nacional.

Na ótica de Delgado e Melo (2016), a educação depois da independência tinha um papel crucial: fazer com que o cabo-verdiano se identificasse com o seu país, com a sua cultura. No fundo, era importante despertar a consciência de pertença no imaginário do cabo-verdiano, no sentido de valorizar a educação nacional e minimizar as assimetrias existentes. Os autores acrescentam que Cabo Verde apostou na educação como o motor para o desenvolvimento e, não possuindo condições para universalizar a educação nas ilhas, tornou-se imperativo acatar medidas em voga, como condição para que tivesse possibilidades financeiras de instituir a educação pretendida. No dizer de Manuela Cardoso (2007) procurava-se uma educação que desse resposta às necessidades educativas fundamentais integrando aspetos básicos de aprendizagem como expressão oral e escrita, cálculo, entre outros e também conteúdos educativos que permite intervir ativamente na vida social, económica e política. Convém realçar ainda que, na essência desta lógica, encontramos uma herança do antigo regime colonial um ato educativo que tinha como preceito a des-africanização total das mentes dos africanos colonizados e a sua assimilação na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores submissos e acomodados com o status quo imposto. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos (Vieira, 2019).

Para contextualizar a educação a partir dos anos 1990, Carlos Rodrigues (2019) sublinha que, de um modo global, a década de 90 foi marcado por múltiplas e vastas transformações do sistema educativo, como resposta, à procura de educação por parte da

população (número de crianças e jovens no grupo etário 7-18 anos, que passou de cerca de 103700 em 1991 para 119.300 em 1995), destaca ainda a melhoria da qualidade do ensino e a sua adaptação às necessidades de desenvolvimento de Cabo Verde, conseguindo avanços significativos no ensino básico (e secundário) com o alargamento da reforma do sistema de ensino no ano letivo 1995/96 e introdução do ensino obrigatório de seis anos e expansão da escolaridade básica para 8 anos tal como estipulada na nova Lei de Bases do Sistema Educativo.

No seguimento daquilo que vinha a ser feito no período anterior, o analfabetismo em Cabo Verde evoluiu de forma positiva, durante a última década do século XX, fruto das políticas adotadas no sentido de erradicar esse fenómeno que, é sem dúvida, um obstáculo ao desenvolvimento e investimentos feitos no sector. Sendo um fenómeno que no nosso país incide essencialmente sobre as camadas mais velhas da população dados do recenseamento de 2000 apontam para uma redução gradativa do analfabetismo em Cabo Verde que era de 37% em 1990 passando para 25% em 2000. Isso significa dizer que houve uma redução da taxa de analfabetismo na ordem de 12% nos últimos dez anos, ou seja, uma redução de aproximadamente 1,2% ao ano. Com destaque não só para a faixa etária de 15-34 anos, que em 1990 era de 19,0% passando para cerca de 8%, em 2000, ou seja, uma redução de 11% em 10 anos, o que demonstra os efeitos positivos da massificação do ensino básico em Cabo Verde e do combate ao analfabetismo encetado pela Direção Geral da Alfabetização do Ministério da Educação; mas também notar que a taxa de analfabetismo em 1990 era de cerca de 27% no meio urbano, nível esse inferior ao registado no meio rural que era de 46%. Graças ao trabalho feito pelas instituições ligadas a problemática do analfabetismo em Cabo Verde registou-se uma redução substancial tanto no meio urbano como no meio rural, passando para 18% e 35% respetivamente.

Em suma, podemos dizer que a cooperação internacional acaba por ser um importante elemento de ligação entre a alfabetização da população, a universalização e democratização do ensino, embora, atendendo a especialidade do arquipélago, bem como a capacidade de expandir a educação para todas as ilhas e concelhos. Para isso, torna-se necessária haver uma certa harmonia entre o financiamento internacional da educação e as políticas educativas adotadas a nível nacional, onde as organizações internacionais como Banco Africano de Desenvolvimento e o Banco Mundial constituíam os principais financiadores. Observam Delgado e Melo (2016) uma certa dependência do país ora independente para com os organismos internacionais, havendo, portanto, uma relação de poder entre eles. Essa complexa relação de poder faz com que o

financiamento dessas políticas públicas de educação contribuiu para o processo denominado de internacionalização das políticas educacionais.

O novo posicionamento assumido na educação durante os anos noventa confere ao Estado o poder de elaborar, coordenar e executar a política educativa cabo-verdiana, com as principais decisões muito centradas no Ministério da Educação, uma vez que em função desta legislação, no seu artigo 3º, cabe ao Ministério da Educação a coordenação e supervisão da política educativa e do funcionamento do respetivo sistema.

O desenho do novo sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar – abrange os ensinos básico (obrigatório, universal e um total de seis anos de escolaridade), secundário (organizado em três ciclos e um total de seis anos), médio (de natureza profissionalizante), superior (dividido em ensino universitário e ensino politécnico) e modalidades especiais de ensino (referem-se à educação especial e ensino à distância), – e da educação extraescolar que engloba as atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspetiva de integração.

A cooperação internacional assumiu, desde muito cedo, um papel extremamente importante no domínio da educação, os países amigos como Portugal, Cuba, União Soviética atribuíram várias dezenas de bolsas de estudo para o ensino superior; em 1998 e em parceria com a universidade de Coimbra, foram lançados os primeiros cursos de Matemática, Desenho, Física e Biologia; foi iniciado um importante programa de cooperação em matéria de formação e elaboração de manuais ligado à UNESCO; a Cooperação Técnica Portuguesa e a Fundação Calouste Gulbenkian concederam importantes apoios em matéria de educação; o Conselho Ecuménico das Igrejas financiou a construção de várias salas de aula; a cooperação Suíça, graças às relações com Paulo Freire, residente em Genebra, patrocinou o projeto de alfabetização de adultos, envolvendo milhares de cidadãos, especialmente mulheres Carlos Reis (2019, p. 103).

É importante notar que nesta altura tentou-se fomentar a formação superior em países africanos, através de um programa de bolsas atribuídas por organizações norte americanas, mas não teve sucesso, embora ambição e o projeto da criação do ensino superior continuasse sempre presente.

### **3.3.1. O desenvolvimento curricular nos anos 1990**

Para perceber as reformas da última década do século XX, é preciso contextualizar grandes acontecimentos que ocorreram a nível global como a queda do Muro de Berlim, a realização de eleições no leste europeu socialista, o pluralismo democrático e o apoio à iniciativa privada.

Em Cabo Verde os anos 1990 marcam a abertura política com a realização das primeiras eleições livres em 1991, a revisão constitucional, mas também a revisão educacional. Passa assim a constar da agenda do governo quer a ideia de democratização quer a ideia de modernização, o que posteriormente viria a repercutir na nossa educação.

O texto constitucional de 1992, no seu artigo 7.º, estabelece como uma das funções do Estado fomentar e promover a educação, a investigação científica e tecnológica, o conhecimento e a utilização de novas tecnologias, bem como o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana. Se uma das finalidades do Estado é garantir a educação, por sua vez, a função desta, na perspetiva de Varela (2011), passaria pela eliminação do analfabetismo e da educação permanente, da educação superior, da investigação científica, da interligação entre a escola, a comunidade e as atividades económicas, sociais e culturais, do ensino privado, da educação cívica e exercício da cidadania e do conhecimento da história e da cultura cabo-verdianas e universais. O que se reflete no III Plano Nacional de Desenvolvimento (que seria implementado entre 1992 e 1995) quando atribui ao Estado importantes responsabilidades no que tocava a infraestruturação do país e ao reforço do capital humano, reservando aos operadores privados o papel de agentes diretos económicos.

À luz da presente Lei Constitucional de 1992 para além das intervenções diretas a que o Estado está obrigado para assegurar uma boa educação para todos, este deveria permitir que as iniciativas privadas atuassem “em pé de igualdade” e, no dizer de Varela (2011) as medidas de promoção, incentivo e apoio implicam que o Estado crie condições no sentido de outras entidades assumirem iniciativas no campo educacional, em diversos domínios, ou seja, cabe ao Estado: a) Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei; b) organizar a ação social escolar”; c) organizar e garantir a existência e o regular funcionamento de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (Constituição, artigo 78º).

Para Manuela Cardoso (2005) a palavra-chave da II República é o aperfeiçoamento do conceito de desenvolvimento humano, em que a alfabetização e a formação profissional

constituem imperativos para elevar não só os rendimentos como também a prática da cidadania. Esta abordagem ajuda-nos a entender o papel do Estado neste período, onde é lhe atribuído uma atuação no sentido de concretizar os ajustamentos apropriados à emergência de uma economia de mercado e à recuperação económica, assim como equilibrar o desenvolvimento regional do país (Correia, 2008). No âmbito do plano III, evidencia-se uma preocupação com a repartição e aplicação dos recursos, com a participação local, mas importa também salientar a ênfase que o Ministérios das Finanças Pôs no desenvolvimento participativo, dando um especial realce ao processo de desenvolvimento humano: melhoria da instrução, da saúde e da nutrição das populações; a melhoria do ambiente; a diminuição da pobreza; a conquista de mais justiça social e o alargamento de oportunidades de participação no processo de desenvolvimento. Com a tónica na modernização e combate ao subdesenvolvimento, trona-se fundamental a posta na reforma do ensino enquanto um processo contínuo e dinâmico do ajustamento e da adaptação permanente para o desenvolvimento geral, no sentido de alcançar o equilíbrio entre a educação e o contexto social a igualdade de oportunidades, o livre desenvolvimento da personalidade, o direito à diferença e à sua expressão.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país, marca o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento do BM e do BAD, com o adjuvante das novas políticas educativas implementadas pelo novo Governo eleito em 1991; e, segundo Arlindo Vieira (2014), as grandes opções políticas implementadas no sector da educação passaram a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos experts das instituições financeiras supra mencionadas. É o início da era neoliberal e da mercadorização da educação (Pacheco, 2002). Torna-se importante perceber até que ponto a educação cabo-verdiana se afasta, com esta reforma, modelo eurocêntrico dominante em detrimento da aproximação de uma realidade endógena de Cabo Verde.

A Lei de Bases do Sistema Educativa e a política educativa consagra a “formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universalista; contribuir para a formação cívica, mediante a integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspetiva crítica e reflexiva; e promover “atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas atividades económicas, como fatores de progresso e bem-estar e principais objetivos da política educativa (nº 1, art. 10º).

Se a educação nacional deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e comunitárias; deve também por força deste normativo reforçar a identidade cultural, integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, promover a língua materna e manifestação cultural através do sistema educativo. A preocupação com valores universais procura coadunar com valores nacionais, promovendo uma estrita ligação entre a educação e a sociedade, para o efeito foram criadas nos estabelecimentos de ensino um espaço alargado que permitisse uma maior participação dos elementos da comunidade.

Na análise das orientações de política educativa definidas pela Lei de Bases, Varela (2011, p. 9) salienta que o princípio da “funcionalidade da educação” é assumido em termos do contributo da educação para o desenvolvimento, conciliando-se com a perspetiva de contribuir para a realização pessoal do cidadão, consagrada no seu articulado. Maria Andrade (2010) refere com base na reforma iniciada em 1990, que a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) marcou uma nova fase das políticas educacionais no país, em que se procurou melhorar tanto o acesso como a qualidade da oferta escolar. Desta forma, a partir da década de 1990, a rede de ensino secundário foi estendida, paulatinamente, a vários pontos do país, revelando os traços da construção de uma sociedade democrática; ensino básico (escolar e extraescolar) aumentou significativamente o contingente da população estudantil com diploma que estruturou uma longa fila de demanda, exigindo a ampliação da oferta escolar. As iniciativas privadas que se perfila nesta fase vem precisamente colmatar a incapacidade da iniciativa pública para absorver as demandas. Para além disso, as escolas privadas - onde destacamos o pioneirismo de escolas ligadas à igreja católica, entram também numa lógica de acrescentar mais qualidade ao ensino para responder as expectativas da classe média e fazer face regulamentação restritiva de acesso e permanência no ensino secundário.

Investir no sector da educação era percecionado como uma condição sine qua non do desenvolvimento, fator de unidade e de afirmação da identidade nacional (Tolentino, 2006). Constata-se ainda uma grande discriminação no pré-escolar: Apesar de ter sido criada ainda na época colonial, no início dos anos 60, pelo Decreto-lei n.º 45.908 de 10 de setembro de 1964, a educação pré-primária foi suspensa a seguir à independência por se considerar que não havia condições a nível de estruturas que permitissem a materialização dos seus objetivos. Para além de continuar posteriormente com baixa qualidade, concentrava-se nos centros urbanos, favorecendo a entrada atempada das crianças urbanas das categorias sociais mais favorecidas na escola primária e penalizando as que a não podiam frequentar, porque nos termos do referido

Regulamento, as que não tivessem frequentado a pré-primária só podiam entrar no Ensino Primário Elementar (EPE) com 7 anos completados no ano da matrícula (Tolentino, 2006).

Com este normativo foi possível desenvolver no arquipélago dois grandes projetos educativos que marcaram os anos 90, nomeadamente o PREBA (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico) e o PRESE (Projeto de Restruturação e Extensão do Sistema Educativo). Após a concretização destes projetos a educação passa a atender às necessidades educativas fundamentais, integrando aspetos básicos de aprendizagem como a expressão oral e escrita, o cálculo, mas também outros conteúdos que visam capacitar o aluno para intervir ativamente na vida social, económica e política (cfr. M. Cardoso, 2005, p. 220). A par da educação cívica procurava-se também transmitir outros aspetos relacionados a atitudes, valores sociais e culturais que permitisse ao indivíduo elevar a sua qualidade de vida.

O Ensino Básico é universal e obrigatório e tem a duração de seis anos e são asseguradas em regime de professor único, representando um ciclo estruturado em três fases sequenciais, de dois anos para cada fase. Entre outros, tem importante papel de favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade; desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas; despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões; e promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo (LBSE, 1990, art. 19º).

É importante notar que com a generalização do projeto PREBA, em 1995/96, dá-se a reconversão da escolaridade básica, que passa a ser designado EBI (Ensino Básico Integrado) com alteração de 4 para 6 anos, organizados em três fases de dois anos cada. Isto porque o modelo que vinha desde a independência estabelecia o ensino primário de quatro anos e o ciclo preparatório de dois anos. Destaca-se ainda, no âmbito deste projeto, a criação do IP (Instituto Pedagógico) para colmatar a necessidade de formação de professores do Ensino Básico, tendo em conta que haviam muitos professores no sistema com o antigo 4º ano do ensino primário ou o 2º ano do ciclo preparatório.

Não obstante às exigências de criação de condições para a generalização do acesso de todas as crianças à educação pré-escolar; o alargamento do ensino básico de seis para oito anos e a sua estruturação em 3 ciclos, sendo o primeiro de quatro anos e os restantes de dois anos cada; o alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário, numa primeira fase, até

ao 10º ano e, a seguir, até ao 12º (Varela, 2011, p. 10) viria a se tornar uma possibilidade no século XXI.

A partir de 1997 o planeamento assume uma dimensão Estratégica, baseado nas Grandes Opções do Plano, constituindo as duas edições de 1997 e de 2002, pilares da construção da Visão de desenvolvimento de longo prazo de “uma Nação inclusiva, justa e próspera, com oportunidades para todos” conforme consta do Programa de Governo da VIII legislatura (Relatório sobre ODM CV, 2015, p. 14)

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a criação do EBI e a sua respetiva reestruturação, permitiu que, em 2000, a taxa de escolarização líquida atingisse, em média nacional, 96%, com grande evolução do número de alunos. O que mostra também a importância atribuída a este nível de ensino, pelas autoridades nacionais, na década de 90. Apesar de larga melhorias registadas na década de 1990, ainda assim não se conseguiu atingir o nível e a qualidade almejada, quer a nível de investimentos e infraestruturas quer a nível da qualificação e da formação contínua de professores (Cardoso, 2005).

O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida ativa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho. Trata-se de um nível de ensino que se estrutura em três ciclos: no primeiro, correspondente ao “tronco comum” (7º e 8º ano de escolaridade), todos os alunos obrigatoriamente estudam as mesmas disciplinas; ao iniciar o segundo ciclo (9º e 10º ano de escolaridade) o aluno pode optar pela via geral ou via técnica (ensino profissional), mantendo-se as escolhas até o final do terceiro ciclo (11º e 12º ano de escolaridade). Define ainda a Lei de Base no seu artigo 23º que o Ensino Secundário tem a duração de seis anos organizando-se em três ciclos de dois anos cada e importa destacar a introdução do Ensino Técnico, que abrange áreas de formação geral, tecnológica e oficial de acordo com o plano curricular a estabelecer, enquanto que o 3º ciclo é organizado em moldes idênticos. Na ótica de Maria Andrade (2010, p. 86) é justamente essa opção ‘técnica’, introduzida no ensino secundário a partir de 1996, que permite melhor visualizar a interseção entre o sistema educativo e a qualificação profissional.

Durante os 15 anos que seguiram à independência nacional o ensino secundário limitava-se a dois maiores centros urbanos, Praia e Mindelo respetivamente. Só a partir dos anos 90, com a implementação do projeto PRESI, é que foi possível construir novas escolas, iniciando a ampliação e modernização da rede escolar existente. Para fazer face à necessidade de formação

de professor do ensino secundário criou-se o ISE (instituto superior de educação, em 1995 - embora já vinha na prática desde finais dos anos 80 como Escola de Formação de Professores, destinado a formar docentes para este nível de ensino e que viria a permitir o alargamento para o 12º ano, concomitantemente com o aumento da taxa de escolarização. A expansão do ensino secundário com o aumento para o 12º ano estará na origem de uma maior procura do Ensino Superior, particularmente no século XXI, o que no dizer de Manuela Cardoso (2005) estará na origem de assinaturas de protocolos de cooperação com Portugal, mas viria também a proporcionar a instalação de universidades no território nacional, a partir do ano 2001.

Com o Decreto-Lei n.º 50/94 de 22 de agosto introduziu-se o Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional (CNEF), que funciona junto do Ministério do Trabalho, Juventude e Promoção Social, um órgão de carácter consultivo, de composição tripartida e de concertação entre representantes da autoridade pública e os parceiros sociais, no domínio do emprego e formação profissional (DL 1994, art. 2º).

O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento, a sua responsabilidade passa pela realização de tarefas de formação e de ligação às atividades económicas do país. (LBSE, 1990, art. 28º). tem uma duração de pelo menos três anos, podem ingressar os alunos que possuem 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica, no caso dos alunos com 12º ano podem cumprir apenas mais um ano.

A organização do Ensino Superior foi revogada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 113 /V/99 de 18 de Outubro, compreende o ensino universitário e o ensino politécnico: enquanto que ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica; o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Tradicionalmente os cabo-verdianos realizaram os estudos universitários no exterior graças ao sistema de bolsas, financiado tanto no âmbito da cooperação internacional como pelo próprio governo de Cabo Verde, mas, a partir dos inícios deste século passamos a ter forte procura interna com a instalação de várias universidades em Cabo Verde.

### ***3.4. As políticas educativas implementadas no século XXI***

Sabemos que os anos 90 marca o fim da primeira República e do monopartidarismo (PAICV), com a realização das primeiras eleições livres, marcado pelo pluralismo e pela ascensão do MPD (Movimento para a Democracia) no plano político cabo-verdiano. Segundo Arlindo Vieira (2014, p. 133) a década 90, conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os sectores do desenvolvimento, inclusive o da educação baseada na lógica neoliberal economicista, substituindo, doravante, o discurso económico estatizante, outrora informado pela ideologia do Estado-Nação. Reforça com o documento elaborado no quadro do PROMEF (Projeto de Consolidação e Modernização da Educação Formação - 1999), o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação à realidade nacional e as suas demandas.

Para o ano 2000 é importante realçar o encontro internacional de educação para todos, realizados na capital de Senegal – fórum Dakar (2000), cujo objetivo passava para a realização de um balanço dos resultados obtidos a nível da educação para todos (EPT) e desenvolver estratégias que permitissem alcançar os objetivos do desenvolvimento do milénio (ODM, prevista para o horizonte de uma década e meia, de 2000 a 2015. Esta iniciativa estará na origem da elaboração de um conjunto de documentos para o setor da educação como o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) (2002), Plano Estratégico para a Educação (PEE) para o período 2002-2010 (2003). Foi também apresentado no início do novo século outros instrumentos governamentais importantes para a área da educação e desenvolvimento, nomeadamente as Grandes Opções do Plano (GOP), em 2001, o Plano Nacional de Desenvolvimento para o período 2002-2005 e o Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução de Pobreza (DERP), em 2004.

Parece notório que o planeamento tem desempenhado um papel fundamental no sucesso de Cabo Verde até à data. A realização dos primeiros dois planos de emergência (1975-1982) e dos dois planos nacionais de desenvolvimento (1991-2000) permitiu estabelecer as bases do desenvolvimento. A partir de 2000 e particularmente em 2002-2005 com a formulação das Grandes Opções do Plano para 2002-2006, Cabo Verde, concentra-se numa via estratégica de redução de pobreza tendo elaborado e executado já 3 edições do DECRP que têm na Agenda de Transformação e no Programa do Governo as orientações de base (Relatório sobre ODM CV, 2015).

### **3.4.1. Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) – 2002**

O Plano Nacional de Educação para Todos surge assim, como já foi referido, no Quadro de Ação de Dakar que fixa os grandes objetivos da educação para todos até 2015 e das opções políticas nacionais que conferem à educação de base um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e como instrumento de integração e inclusão social (ME/PNEPT, p. 1). O PNEPT está dividido em cinco partes, com destaque para a parte quatro onde fala das Opções Estratégicas do Plano Nacional de Educação Para Todos; e parte cinco onde refere a pequena infância, o ensino básico e alfabetização e educação de adultos. Interessa-nos particularmente o setor da educação em que este plano estabelece as principais estratégias, ações e objetivos que devem ser concretizados até 2010. Contudo, para Alcides da Moura (2009) ressalta a ausência de 3 dos seis objetivos do milénio no plano a saber: as necessidades de aprendizagem para todos os jovens e adultos; a igualdade entre os sexos, no ensino secundário e a melhoria da qualidade da educação. A justificativa parece situar-se no pressuposto de que estes objetivos já teriam sido alcançados e que estariam em harmonia com as políticas desenhadas para o pré-escolar, o ensino básico e para a educação de adulto.

A Educação pré-escolar registava, na década de 1990, alguma melhoria, atingindo taxas de crescimento médio anual da ordem dos 6,8%; já o Ensino Básico Integrado torna-se universal em meados desta década atingindo taxas líquidas de escolarização de 96% nos inícios deste século.

A expansão do EBI registada em meados da década de 90 está na origem de um forte aumento das frequências no Ensino Secundário (ES) a partir de 1997/98. A pressão sobre as poucas estruturas existentes neste nível de ensino, veio obrigar à elaboração de programas específicos de construções escolares e de adaptações que permitiram, em 10 anos, quadruplicar o número de edifícios escolares e quintuplicar o número de professores necessários (ME/PNEPT). Porém, em relação à formação de professor, esta forte expansão do EBI e posteriormente do ES, não foi correspondida pelas políticas de formação que então se desenvolveram com o apoio das Escolas de Formação de Professores. Em todo o caso, parece evidente que a consolidação e o desenvolvimento da educação de base, o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, a melhoria da qualidade do ensino básico, o reforço da formação de professores, e o reforço da equidade regional estão entre os principais objetivos traçados para este nível de ensino.

É importante notar ainda nesta fase a elevada taxa de analfabetismo, que se situava em torno de 25%, e que está na origem da apresentação de uma proposta de redução da taxa de

analfabetismo dos 15% em 2002 para 5%, na faixa etária 15-49 anos e, de 25% para 15% na faixa etária 15 anos e mais, até 2010; e conseqüentemente melhorar a qualidade da alfabetização e educação de adultos.

A Alfabetização e Educação de Adultos é entendida como um meio de participação na conjuntura social, económica, política e cultural do país (ME/PNEPT, pág. 9). Na Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, a educação de adultos foi considerada como “a chave que abre as portas do século XXI”. Ou seja, a educação de adultos deve estar enquadrada no contexto de uma educação moderna, multifacetada e permanente, adequada às rápidas transformações que o mundo está sujeito. Isso ajuda-nos a perceber a evolução da Taxa de Alfabetização da população com 15 anos ou mais em Cabo Verde entre os finais do século passado e princípios do século XXI. Em 2010 a taxa de alfabetização desta faixa etária rondava os 82,9%, havendo maior privilégio para os rapazes que apresentaram 88,4% chegando a superar mesmo a barreira dos 91% em 2013, onde a taxa para as meninas é de 83,4%. Porém, se atendermos a taxa de alfabetização dos jovens de 15-24 anos foi de 97,89%, em 2013, que corresponde a um aumento de 8,7 pontos percentuais em relação a 1990, considera-se que a paridade entre jovens mulheres e homens foi atingida para este indicador. Foi atingida igualmente a escolarização básica universal ao registar-se taxas líquidas de escolarização superiores a 96% tanto entre rapazes como raparigas, apesar de algumas oscilações verificadas (Relatório sobre ODM CV, 2015).

Todo este ganho referido na educação leva Vera Duarte (2006), a destacar igualmente o nível médio de IDH nacional bastante elevado comparativamente a outros países africanos e atribui à educação um peso relativamente grande na melhoria dos índices de desenvolvimento do país. De resto, existe um largo consenso no sentido de considerar que investir na educação é condição fundamental do desenvolvimento humano, e no Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), a Organização Internacional de Trabalho (OIT, 2012). Este organismo tem destacado Cabo Verde como o único país dos PALOPs que se encontra classificado como tendo um desenvolvimento humano de nível médio, posicionando-se no 133º lugar do ranking mundial. Pedro Pires (2015) aponta também os avanços que ocorreram a nível da própria educação, lembrando que em 1974 havia apenas dois liceus em Cabo Verde: uma na Praia e outra em São Vicente; mas atualmente existem 52 Escolas Secundárias espalhadas por todos os concelhos a nível nacional.

Corsino Tolentino (2006, p. 240) para dar conta do percurso da educação nas ilhas afirma que, passados alguns anos depois da independência, a discrepância entre as expectativas e a realidade eram enormes, e a igualdade de oportunidades estava longe de ser conseguida; enquanto Varela (2011) defende que a educação não deverá focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo, mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade. Cita Durkheim (1984, p. 69), para mostrar que “muito longe de a educação ter por objetivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”.

O desenvolvimento é, segundo Sousa Santos (2014), um conceito que surge fundamentalmente para a política e para as ciências sociais no final da Segunda Guerra Mundial, assente na ideia de que todos os países deveriam ser desenvolvidos, mas, infelizmente, a esmagadora maioria deles é subdesenvolvido. Na emergência deste conceito apenas uma meia dúzia de países são considerados desenvolvidos, centrados exclusivamente na Europa e na América do Norte, daí existe uma certa dificuldade, a nível teórico, de perceber a afirmação do conceito numa realidade que lhe é completamente adversa. Assiste-se uma legitimação daquilo que seria uma exceção em regra, o que só pode ser compreendido numa lógica de afirmação de um grande poder, um poder imperial.

#### ***3.4.2. Plano Estratégico para a Educação (PEE) e as reformas educacionais***

O Plano Estratégico da Educação procura traçar dois eixos fundamentais: um primeiro, constituído pela análise dos principais indicadores que caracterizam as tendências de evolução dos diferentes níveis do sistema educativo e das suas projeções para os próximos 10 anos; e um segundo eixo, constituído por um conjunto de grupos de reflexão, tendo a seu cargo temas de análise contextual, de avaliação dos constrangimentos existentes, do papel dos diferentes atores e da visão estratégica para o sector.

Da análise dos documentos observamos que, na linha do Banco Mundial (que fundamenta na ideia de que a educação, o crescimento contribui para a redução da pobreza), as autoridades nacionais atribuem um papel extremamente relevante à educação e o desenvolvimento não só como forma de empoderamento social, mas também como instrumento de combate à pobreza. Daí, várias investigações realizadas procuram responder a pergunta: os investimentos em educação (sobretudo público) contribuem para a promoção do

crescimento/desenvolvimento? E através dessa pergunta surge outra, os investimentos na educação contribui para a redução da pobreza? (Moura, 2009).

Este Plano atribui à educação pré-escolar uma função complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, atribuindo as iniciativas às autarquias e às instituições oficiais e de entidades de direito privado, com o apoio do Estado.

O ensino básico apresenta um total de seis anos com três fases: sendo a primeira uma fase propedêutica e de iniciação, a segunda fase é de formação geral e a terceira fase pressupunha o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos; e o ensino secundário destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida ativa. Esta iniciativa faz-nos lembrar a cultura moderna e as reformas de Passos Manuel de 1836, em Portugal, onde se propõe introduzir uma rutura clara em relação ao ensino anterior que caracterizava como consistindo em “ramos de erudição quase inútil para a cultura das ciências. Ora, ma das dificuldades que surge desde esta reforma para introduzir uma cultura científica no ensino é a inexistência de um corpo docente minimamente qualificado (Fernandes, 1992). No caso de Cabo Verde muitas escolas secundárias, particularmente as do meio rural, não dispunham do terceiro ciclo (11º e 12 anos) ou das áreas científicas muito por falta de um corpo docente qualificado ausência de materiais pedagógicos. O PEE estipula, à luz da legislação vigente, que o ensino secundário tem a duração de seis anos e é constituída por uma a via geral e outra via técnica. A política curricular em Cabo Verde caracteriza-se, nesse período, por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da reforma no subsistema do Ensino Básico (Portaria nº 53/93), e uma conseqüente procura social do Ensino Superior, não obstante os destaques para as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes desta pressão, que consta em Grandes Opções do Plano.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico visando assegurar uma preparação científica, cultural e técnica, de nível superior que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

A elaboração deste plano visa priorizar o desenvolvimento e a redução da pobreza, uma vez que estas medidas tendem a valorizar os recursos humanos no sentido de aumentar as suas capacidades para combater a pobreza e, desta forma, refere Alcides da Moura (2009) governo

define o reforço da formação profissional como uma política essencial na política de redução da pobreza. O que leva a defender uma perspetiva sistémica combate das desigualdades sociais.

Segundo Arlindo Vieira (2014), de 2004 até 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que caracteriza atual mudança curricular, em Cabo Verde, está consagrado no documento normativo (Decreto-Lei n° 32/2009, de 14 de setembro) que regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Este decreto destaca o papel do Documento Orientador da Revisão Curricular, cuja redação se inicia em julho de 2005, com importantes ajustamentos na organização curricular constantes do PEE de 2003. Importa dar notas que entre os problemas detetados para a revisão curricular figuram os seguintes:

- Desfasamento entre o perfil de saída dos alunos por fase/ciclo previsto, real e o perfil esperado/desejado pelos professores e pela sociedade.

- Relação problemática entre a língua nacional (crioulo cabo-verdiano) e a língua oficial, veicular (língua portuguesa), que se revela na ineficácia dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados e no rendimento dos alunos, sobretudo no ensino básico;

- Manuais de ensino desatualizados e desadaptados ao princípio de integração (fase no ensino básico);

- Fraca exploração das potencialidades das crianças assim como as condições locais da escola para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos na área de expressões;

- Certa desarticulação entre os conteúdos programáticos das disciplinas dos diferentes ciclos do ensino secundário sobretudo no 2º e 3º ciclos, visto serem na sua maioria produzidos para a realidade educativa de Portugal de onde são importados;

- Fraca ou nenhuma atenção às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (segundo censo da população de 2000, 46% dos deficientes com 15 e mais anos é analfabeto;

- Desadequação das condições existentes para a implementação dos programas e as exigências aos mesmos, em termos de recursos materiais, infraestruturas, humanas e financeiras.

Uma das novidades consagradas no Decreto-Lei n° 32/2009, de 14 de setembro, é a extinção do 1º ciclo de Ensino Secundário, dando lugar a um novo ciclo de informação e sensibilização, com características de consolidação da escolaridade básica que se quer alargada para 8 anos. Para Arlindo Vieira (2014) faz todo o sentido estas alterações uma vez que os objetivos da consolidação e orientação escolar e profissional passa para o ensino secundário (9º e 10º anos) de forma a proporcionar uma adequada orientação escolar e profissional, mas atribui

também ao último ciclo do ensino secundário uma vocação de especialização e de preparação dos alunos para o ensino superior.

Estipula ainda no referido normativo a consolidação do ensino da língua portuguesa, a promoção da cultura e da arte cabo-verdiana, o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, o fomento do ensino experimental, das práticas laboratoriais e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para os ensinamentos básico e secundário.

A pertinência social que é conferida ao ensino secundário passa pela uniformização e pela eficácia como se pode ver no DORC (2006), em vários aspetos:

I. Vinculação da escola secundária com o mundo do trabalho, a educação técnica e tecnológica e a formação superior;

II. Estruturas curriculares que respondam à heterogeneidade das situações e à diversidade do público-alvo;

III. Formação de professores em pedagogias adequadas aos jovens e diversas modalidades

de formação que utilizem e ensinem a utilizar um conjunto muito variado de estratégias de ação pedagógica.

Quanto ao ensino técnico foi também objeto de algumas modificações que lhe permite maior consolidação no percurso escolar e ligação profissional, contribuindo para melhor capacitação de quadros intermédios que cumpram as novas exigências do desenvolvimento (DORC, 2006).

### ***3.4.3. O programa Mundu Novu e a modernização do sistema de ensino***

O Decreto-legislativo n.º 2/2010 revê as Bases do sistema educativo, que foram anteriormente aprovadas pela Lei 103/III/90, de 29 de dezembro, tendo sido esta também revista pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro.

O normativo põe em relevo as perspetivas humanista, axiológica, universalista e progressista da educação; mas também a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana”, enquanto primeira língua de comunicação oral e manifestação privilegiada da cultura e da identidade, “visando sua utilização oficial, a par da língua portuguesa”. Por outro lado, estabelece que a política educativa deve “promover a investigação, a criatividade e a inovação com vista à elevação do nível de conhecimento e de qualificação dos cidadãos, enquanto fatores de desenvolvimento nacional (Varela, 2011).

Entre os objetivos específicos de política educativa, além da generalização do acesso de todas as crianças à educação pré-escolar; o alargamento do ensino básico de seis para oito anos, sendo universal, obrigatório e gratuito, embora deixa a regulamentação das condições da gratuidade para um Decreto-Lei posterior, o que inicialmente aumentou os encargos da família com esta medida; houve também garantias de alargamento da escolaridade obrigatória ao ensino secundário, numa primeira fase, até ao 10º ano e, ao mesmo tempo, estabelece que o Estado iria promover a criação de condições para alargar até o 12º; a iniciação à aprendizagem de línguas estrangeiras desde a educação pré-escolar. Em todo o caso, o que vamos aqui destacar é a promoção das tecnologias educativas, com suporte nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como forma de garantir a elevação da qualidade e da eficácia do ensino, a emergência e a consolidação da sociedade do conhecimento, a elevação do nível científico e tecnológico da sociedade e o exercício de uma cidadania participativa, crítica e interveniente (LBSE, 2010, art. 60º). É preciso ter em atenção a aprovação feita pelo conselho de ministros na sessão ordinária de 06 de outubro de 2005 do PESI (Programa Estratégico para a Sociedade da Informação), onde se destaca o papel da economia digital, da governança eletrónica, do papel das TIC ao serviço dos objetivos estratégico de Cabo Verde ou da TIC nas escolas, entre outros. A grande intenção foi exteriorizada pelo Governo de então, que realçava a transformação das ilhas num país moderno, competitivo, com coesão e justiça social e com qualidade ambiental (PESI, 2005, p. 15). Neste documento o grande objetivo da TIC nas escolas passaria por alunos do ensino básico e secundário, no sentido de aumentar as suas capacidades tecnológicas, mas também era fundamental a massificação do acesso ao ensino secundário, principalmente nas zonas rurais, através da informatização e ligação das escolas, no aumento das qualificações dos professores através de formação permanente a distância e de um maior acesso à informação e troca de experiências. Porém, no meio rural não se encontrava criadas as condições básicas de comunicação e tampouco as condições para a formação de professores – que geralmente é garantida pelo centro urbano.

Propunha-se modernizar as escolas, dotando-as com equipamentos tecnológicos, bem como formação em TIC e formação permanente dos professores do ensino primário e secundário. De acordo com Adriana Mendonça (2014) a par do investimento da universidade em prol do desenvolvimento de uma educação enriquecida pelas TIC, um pouco na sequência do plano de ação do PESI, o Governo de Cabo Verde lançou, em Março de 2009, o Programa *Mundu Novu*, um programa a ser implementado inicialmente em 5 anos, com várias fases de execução, a ser

financiado em coparceira Governo/Parceiros de Cabo Verde e que dá orientações estratégicas claras para uma mudança de paradigma de ensino, visando a introdução de Tecnologias de Comunicação e Informação no sistema de ensino cabo-verdiano. O Núcleo Operacional da Sociedade de Informação (NOSI) desempenha um papel muito relevante no sentido de propor e executar, com apoio de outros parceiros internacionais, medidas e políticas nas áreas da inovação, da sociedade de informação e da governação eletrónica.

O programa *Mundu Novu* tem por objetivo modernizar o processo de ensino através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, criando um novo paradigma de ensino interativo, com o intuito de: i) melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; ii) aumentar significativamente o nível de conhecimento dos cabo-verdianos; iii) tornar Cabo Verde mais competitivo na economia global; iv) promover a equidade social na Sociedade da Informação. E, para melhor compreensão, Jorge Lopes (2009) procura sintetizar as três vertentes principais: desenvolvimento das pessoas e das suas competências (ênfase no sistema educativo); fomento da competitividade e do modelo de desenvolvimento do país (ênfase no sector económico); redução das assimetrias sociais e da infoexclusão (ênfase no sector social), tendo em atenção modernizar o processo de ensino em Cabo Verde.

A experiência piloto arrancou em 2009, em duas escolas secundárias de Cabo Verde - Abílio Duarte na Praia e Jorge Barbosa em São Vicente, ambas localizadas em dois dos principais centros urbanos do país, e onde foram previamente criadas as condições quer de infraestruturas quer de recursos humanos. Este período marca também o início da introdução do Sistema Moderno de Gestão Escolar (SIGE), que veio possibilitar maior uniformização na gestão escolar como também maior ligação entre as escolas e o ME, um a vez que este passa a ter maior privilégio no acesso das informações produzidas nas escolas que adotam este novo sistema.

No plano curricular, com as reformas de 1990 já era permitido disciplina de Utilização de Computadores, como opção, a partir do 9º ano do Ensino Secundário, mas esta disciplina só foi lecionada nos dois últimos anos do Ensino Secundário devido a falta equipamentos ou de professores formados para o efeito. Contudo, com a atual revisão curricular, em curso, prevê a introdução da mesma disciplina, mas com uma designação diferente, Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, a partir do 7º ano, ou seja, do ensino básico. Como refere Ângela Vaz (2013, p. 25) a introdução da referida disciplina foi feita sob pretexto da modernidade e ambiciona não somente o contacto com as tecnologias como também procura desenvolver nos alunos competências de literacia digital, pelo que se deve procurar saber quem poderia lecionar esta

disciplina. Para além de ser uma realidade relativamente recente, considera-se que subsistem ainda défices a nível de infraestruturas e ou recursos humanos nas escolas que condicionam a sua real integração.

As operadoras de comunicação nacional também foram chamadas a participar neste processo e, conforme consta do plano de acesso a equipamentos, comprometendo-se a comprometeram-se a disponibilizar equipamentos terminais de acesso a internet para professores e alunos dos níveis de ensino Secundário e Superior, designadamente computadores portáteis, Tabletes e Telefones inteligentes. Assim, como base em nove pilares de intervenção, onde sobressalta o pilar 5 – Capacitar para Inovar – em que se procura desenvolver o capital humano e orientar o sistema de ensino/ formação para as áreas prioritárias do desenvolvimento, e das Sete Vertentes do Modelo Conceptual do programa PESI, onde destacamos a Governança Eletrónica, a Economia Digital, e as novas competências, constatamos que se trata de um modelo orientado para o desenvolvimento por priorizar a modernização da máquina do Estado; o desafio económico de implementação destas vertentes ao menor custo possível e de aumento sustentável da produtividade e competitividade nacional; e o desafio social de endereçar diretamente as novas funcionalidades e potencialidades geradas pelas TIC a aspetos de impacto imediato na qualidade de vida da população respetivamente.

Este novo Governo também já se comprometeu com a criação de um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que oriente os jovens para um mundo globalizado através da aprendizagem ao longo da vida, da cultura de investigação e inovação (Plano estratégico de Cabo Verde, 2017).

#### **3.4.4. A Educação no século XXI e a emergência do Ensino Superior**

É importante notar com Manuela Cardoso (2007) o sistema educativo cabo-verdiano, não obstante as influências internacionais, recebe um grande impulso nos anos 1990 com a implementação do PREBA (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico) e o PRESE (Projeto de Reestruturação e Extensão do Sistema Educativo, juntamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 103/III/90), alterado pela Lei n.º 113 /V/99, que regula o Ensino Superior.

Nas últimas décadas do Século XX, a política educacional voltou a centrar-se nos princípios democráticos da qualidade, equidade e acesso. Foi atribuído um papel fundamental à educação na formação do cabo-verdiano, sendo anunciada como instrumento primordial para o desenvolvimento do país por forma a contribuir para a sua construção e modernização. Ana

Ferreira (2015) parte do princípio que evolução da Educação e os desafios de desenvolvimento económico e social em Cabo Verde trazem, com cada vez maior acuidade, a questão da qualidade da Educação. O país procura manter uma melhor inserção no grupo de países de rendimento médio e no mundo global e está fortemente influenciado pelas agendas transnacionais para a Educação e para a Economia. Refere-se ainda a que avaliação da reforma educativa da década de 90, realizada entre 2000 e 2002, no âmbito do Projeto de Modernização da Educação e Formação, colocou o acento “nas práticas pedagógicas monótonas, repetitivas, centradas no professor” (Ministério da Educação de Cabo Verde, 2002, p. 161), assim como na dificuldade deste em gerir turmas compostas. Manuela Cardoso (2007) sublinha a importância dos indivíduos em se adaptarem às rápidas mutações sociais e económicas impostas pelas tecnologias da informação e da comunicação em função dos custos e da produtividade. Outro aspeto destacado é a rigidez e o desfasamento do currículo da realidade cabo-verdiana no que toca ao desenvolvimento, tendo como pano de fundo a revisão curricular, a formação dos professores e a promoção da autonomia das escolas secundárias. Pedimos emprestados as expressões de José Augusto Pacheco (2011), para realçar o papel da globalização enquanto um referente para as políticas de homogeneização do currículo, especialmente ao nível do currículo prescrito, contribuindo desta forma para a diversidade das práticas de formação, além de contribuir também para reforçar a centralidade do currículo como motor de conhecimento, especialmente no que diz respeito a educação básica enquanto alvo prioritário das políticas de educação, expressas através das indicações de áreas curriculares e de metas a atingir no plano nacional e internacional.

Tudo isto tem conduzido nas escolas não só a diminuição da sua autonomia, como também as torna mais responsabilizadas pelos resultados académicos dos seus alunos de acordo com José Augusto Pacheco e Micaela Marques (2015).

Fica evidente a importância atribuída ao conhecimento, à educação e à formação em Cabo Verde. Ao compulsar os Anais do III Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, sob o tema Teorias e práticas educativas na formação de professores – Desafios para o século XXI, dá-nos conta da existência de “tensão essencial” entre tradição e inovação que se podem situar atualmente os desafios da formação de professores para o séc. XXI em Cabo Verde.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 veio também estabelecer como princípio satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o

enfoque da educação para todos através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover a equidade no sentido de proporcionar a educação básica para todas as crianças, jovens e adultos; já em abril do ano 2000, reunidos em Dakar, os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade. Passados dez anos da realização da conferência mundial de educação para todos, em Jomtien, Tailândia, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação, o que explica a avaliação dos progressos alcançados promovida pela UNESCO em todo o mundo. O Fórum Mundial de Dakar constitui indubitavelmente um símbolo muito importante na luta pela universalização da educação, entendida como elemento central na conquista da cidadania. O que leva Ferreira (2013) a olhar para Cabo Verde como um laboratório de experiências curriculares, introduzidas por diferentes organizações internacionais. Na primeira década do século XXI foram registadas significativos progressos na expansão do ensino primário, secundário e ensino superior, contudo encontramos muitas discrepâncias tanto no interior de cada ilha como a nível nacional. Tendo em conta a cooperação internacional com o Banco Mundial e com o intuito de promover a modernização da educação em Cabo Verde, foi implementado o projeto PROMEF (Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação) no sentido de desenvolver o sistema educativo e fomentar a formação técnica através de criação de uma mão de obra qualificada capaz alcançar as metas económicas e sociais de Cabo Verde.

Segundo Arlindo Vieira (2019), no documento elaborado no quadro do PROMEF (1999), tal como já foi referido, o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação a realidade nacional e as suas demandas. Tratar-se-ia de uma proposta político-pedagógica inovadora que se apresentava como um desafio a todos os agentes sociais envolvidos na construção social da escola e da educação em Cabo Verde. Os profissionais nacionais auxiliados por consultores internacionais procuraram uma reforma educativa baseada na qualidade e na eficiência da educação que vá de encontro com a mundividência nacional. A grande preocupação que consta do PROMEF (2003) tem haver com a maior flexibilidade do currículo e a sua relação com a geografia da mudança social e económica do país.

Foi muito importante o papel do Instituto Pedagógico na formação de professores quer nos anos 90 quer nos primeiros anos do século XXI, como realça Carvalho (1998), o Instituto Pedagógico preparou-se para uma reconversão, considerando que a função terminal do ensino

básico de seis anos tende a desaparecer virtualmente com o prolongamento da escolaridade obrigatória e a instauração de um ensino secundário generalizado, apostando tanto na formação contínua de Professores como na sua integração paulatina no ensino superior, esta foi parcialmente cumprida com a criação do Instituto Universitário da Educação em 2012, em regime de instalação a partir de 10 de Setembro de 2014 (dois anos após o início do seu funcionamento).

Inicialmente o cenário de elevada procura dos serviços do Pré-escolar, consequência da interiorização da importância desse nível do ensino no desenvolvimento global da criança e na sua preparação para a vida escolar está na origem, por um lado, do aumento da procura e do crescimento acelerado do sistema e, por outro lado, provoca a rutura e agrava as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional (GOP, 2002-2005).

Como resposta a esta realidade assinalamos com Arlindo Vieira (2019, p. 60) a elaboração de um conjunto de instrumentos de planificação geral e do setor da Educação, de entre as quais destacam-se as Grandes Opções do Plano (GOP, 2002-2005), o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2003-2005), quase concomitante com o Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP, 2004-2007) que focaliza as medidas de política para a redução da pobreza face ao seu agravamento, divulgado pelo Inquérito as Despesas e Receitas Familiares (INE, 2001-2002), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o QUIBB-CV (2006) e, mais tarde, o DECRP II (2008-2011), a Estratégia de Transformação Económica (ETE, 2009-12). Entre os segundos refiram-se o Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT 2003-2010), absorvido pelo Plano Estratégico da Educação (PEE, 2003 – 2013), que estabelece as medidas de política educativas indispensáveis ao desenvolvimento e expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD, 2000-2015).

Um dos grandes destaques da última década é, segundo Ana Ferreira (2015), a retoma dos princípios da Avaliação por Competência (APC), embora sem a nomearem o que nos leva a considerar as instituições educativas cabo-verdianas não só como lugares de experimentação de inovações curriculares, mas de jogos de interesse pela difusão de uma certa visão do mundo, de normas e modelos de soluções aos problemas, pelas organizações internacionais. Salvaguardando a polissemia do termo competência e citando Tilman (2008) remete a sua origem ao mundo do trabalho e às empresas, que se revelam através de duas dimensões importantes: a funcional (tornar capaz de realizar um certo número de tarefas) e a utilitária funcional (tornar capaz de realizar um certo número de tarefas) e a utilitária, no sentido de aproximar os saberes académicos ao ambiente/contexto do aluno (Delorme, 2008).

A desarticulação entre ciclos de ensino, os desfasamentos entre a língua oficial e nacional, as discrepâncias entre o método de ensino e os rendimentos esperados por parte dos alunos, a desatualização dos manuais escolares e desarticulação com as diferentes fases de integração no Ensino Básico, ausência de condições e melhores condições locais de aprendizagem, falta de rigor científico e desordenação dos conteúdos programáticos no Ensino Secundário, incapacidade de integração de crianças com necessidades educativas especiais, elevada desadequação entre as condições físicas do parque escolar e o nível de exigência do Governo, levou a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS) a contratar consultores para a elaboração do Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC), em 2005, como forma de superar os problemas detetados. Aliás, para Arlindo Vieira (2019), o período, de 2004 até 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que decreta a mudança curricular, em Cabo Verde, consagrado no documento normativo, Decreto-Lei no 32/2009, de 14 de setembro, que regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas medidas de políticas estariam subjacentes aos princípios da pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade. O normativo procura regular o princípio da educação inclusiva, introduziu o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré-escolar e a revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico; relativamente ao Ensino Secundário foram redefinidos e reestruturados os objetivos e as novas finalidades do 1.º e 2.º ciclos (7º ano a 10º anos) e do 3º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades. Para perceber melhor as reformas curriculares é importante ter presente que a “curricularização” (Pacheco, 2009) das reformas educativas resulta em alterações que não interferem com mudanças estratégicas e inovadoras e tende a ganhar peso com as diretivas e regulamentos europeus de caráter vinculativo ou prescritivo para os Estados-Membro, eivadas por forças com epicentro nos países mais influentes, cultural e economicamente (Azevedo, 2009).

Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio, que altera a LBSE revista em 1999 procura preservar a identidade nacional e a coesão social. Neste documento, além de oficializar o Ensino Básico de 10 anos de escolaridade, impondo um processo de ajuste da educação escolar, com o sentido de provocar mudanças e inovações, destaca-se também 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

fatores de desenvolvimento e de inserção competitiva do país no mercado mundial. O que leva Pacheco (2001) a afirmar que o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas, em que Cabo Verde não é uma exceção, defendendo também o currículo como um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, ainda que as políticas curriculares instituídas refletem a atenção e o acompanhamento das tendências, desafios e expectativas mundializadas, num percurso de construção e melhoria permanente, permeável a estas mudanças, desde a construção do sistema educativo nacional.

Ana Cristina Ferreira (2013) procura mostrar, através de uma abordagem sociopolítica, que modelo de Abordagem por Competências (APC), difundido pelas organizações internacionais, é inserido na agenda institucional e na política educativa enquanto solução privilegiada para a melhoria da qualidade das aprendizagens e pela busca de uma melhor inserção no grupo de países de rendimento médio ou no mundo global.

A Resolução n.º 112/2013, de 1 de novembro, que aprovou a Carta de Política Integrada de Educação Formação Emprego e a Carta de Política Educativa de 2015-2025, visando a articulação entre os sistemas de educação, formação e emprego, no sentido de “promover a competitividade, a produtividade e a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho” (Vieira (2019, p. 61). Que observa as características de formações oferecidas quase sempre com um carácter tecnológico e/ou profissionalizante, a ser complementadas por formações específicas para a obtenção de certificados profissionais e que se acredita conferir a capacidade e competências para a dinamização do autoemprego, relegando o papel da formação e os valores cívicos para o um segundo plano ou para um espaço insignificante no currículo escolar, onde se procura privilegiar antes a dotação dos recursos para a melhoria dos resultados escolares através da modernização e conseqüente promoção do processo de ensino e aprendizagem.

### **3.5. Uma síntese**

Como considera Paulo Madeira (2015), a construção da Nação cabo-verdiana decorreu de processos históricos, de movimentos culturais e da formação de uma consciência nacional, resultante da convergência entre os diferentes contingentes populacionais, nomeadamente europeus e africanos, em consonância com Jorge Carlos Fonseca, para quem muito antes da independência já existia uma Nação em Cabo Verde, mais ou menos sólida com “critérios de identidade próprios, designadamente a língua, o modo de ser e de estar, as tradições e a cultura” (Fonseca, 2012, p. 47). Neste sentido, a história de Cabo Verde inscreve-se na história geral do

império português, com cinco séculos de ligação sensivelmente, do povoamento do arquipélago à sua independência política, resultante não só do 25 de abril em Portugal, mas também da luta armada que reforçou a unidade Guiné-Cabo Verde e outras colónias africanas.

A (re)africanização das antigas colónias parece evidente com a descolonização, porém, encontrar um novo modelo de desenvolvimento não foi tarefa fácil, tendo em conta a situação de atraso do país. Para descrever a herança colonial em Cabo Verde, Carlos Rodrigues (2019, p. 34) refere que desde o período da sua descoberta, em 1460, até aproximadamente o final do século XIX, o investimento da metrópole na educação em Cabo Verde foi insignificante.

A Revista de Educação, de julho de 1913, informava que “segundo a estatística oficial de 1911 publicada em 1912 no Boletim da Província, a percentagem dos analfabetos atinge na quase totalidade das freguesias mais de 85%, chega a atingir 95% em algumas, na época da 1.<sup>a</sup> República Portuguesa!”

Durante o Estado Novo, os indicadores do analfabetismo, em Cabo Verde, foram publicados no Boletim Oficial, de 25 de agosto de 1931, que apontava para 68% de analfabetos (Carvalho, 2015, p. 41). Contudo, segundo recentes dados estatísticos oscilava entre 65 e 70% (Cabo Verde, Boletim de Propaganda e Informação, Junho, 1953: 20-21), ainda assim, Maria Adriana Sousa Carvalho aponta para dados que oscilavam entre 70 e 85%, não obstante, a propaganda colonial ter ostentada, no Catálogo da Exposição Colonial Portuguesa, inaugurada no Porto em 16 de junho de 1934, como troféu da aculturação, uma taxa heroica de analfabetismo inferior a 25% para alimentar o mito do cabo-verdiano letrado (Carvalho, 2015).

Impunha-se então encontrar estratégias que permitissem relançar o desenvolvimento e que fossem diferentes do anterior modelo eurocêntrico. No seguimento do projeto do PAIGC, os líderes políticos viram na educação a possibilidade de reverter não só o atraso escolar, como também o atraso económico. Elter Carlos, citando Paulo freire (que desenvolveu excelente trabalho na Guiné Bissau e que esteve também em Cabo Verde) e a sua obra “Pedagogia do Oprimido” (publicada pela primeira vez em 1970), procura mostrar que este era, por um lado, consciente de que a educação não consegue resolver todos os problemas da humanidade, mas, por outro lado, deixou-nos também a missão de (re)inventar o seu pensamento, de reinterpretar as categorias antropológicas exibidas no seu pensamento pedagógico-político, o que não deixa de ser uma atitude vigilante para qualquer educador que, verdadeiramente, prima pela emancipação do sujeito educativo e da sociedade onde este está inserido, mormente nesta contemporaneidade marcada pela globalização e pela exclusão social. A educação não deve ser prisioneira de uma agência de

“reprodução social”, procurando antes conceber um espírito crítico e livre. A incapacidade de criar/inventar novos modelos, as extremas dificuldades económicas e a rutura política preconizada na Guiné, com o golpe de estado, seriam determinantes para uma reaproximação formal da Europa através de sucessivas cooperações, com reforço do seu modelo económico. Este modelo vem sendo posto em causa a partir da segunda metade do século XX com o impacto do crescimento económico a nível mundial e que culminaram no lançamento do relatório intitulado *The Limits of Growth*”, no Clube de Roma, em 1972, defendida pelo cientista e economista romeno, Nicolas Georgescu-Roegen, que aponta para o conflito entre o crescimento económico e a preservação dos recursos naturais. Este modelo procura redirecionar o modelo social vigente através de mudanças profundas na cultura, nos valores e na mentalidade dominante das sociedades de consumo massivo. Por outro lado, a globalização define as políticas educativas através de conceitos-chave e impõe padrões para a sua implementação, não pelos processos, mas pelos resultados (Martins & Carvalho, 2013).

O Decreto-Legislativo nº 2/2010 introduz como novidade as tecnologias de informação e comunicação e a sociedade do conhecimento. Sabendo que “as novas tecnologias fizeram entrar a humanidade na era da informação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado” (Delors, 1996, p. 35). Daí que Bartolomeu Varela (2011) tenha procurado mostrar que Cabo Verde não se encontra imune às tendências que têm marcado as políticas educativas e curriculares no contexto global, o que não impede a existência de especificidades no processo de mudança educacional no arquipélago, além de Arlindo Vieira (2019, p. 61) falar da necessidade de promover as competências socioeducativas e de preparação da criança e adolescente para a integração numa sociedade competitiva e globalizada.

Constatamos desta forma que as heranças recebidas do período colonial, particularmente a imagem de um país atrasado, vulnerável e com muitas debilidades económicas ajudam a compreender melhor e contextualizar as sucessivas reformas educacionais que ocorreram em Cabo Verde no período revolucionário e pós-colonial. Pedro Pires (2020) fala da independência como um momento de rutura com o sistema colonial e, ainda assim, o nosso modelo de educação não conseguiu desligar totalmente do modelo ocidental, particularmente de Portugal. António Correia (2016) refere a ideia de acesso à educação e acesso ao ensino superior como uma das ideias fecundadoras da nossa independência, destaca ainda Adriana Carvalho (2016) a sabedoria que o Governo pós-colonial teve no sentido de dar continuidade e

desenvolvimento às instituições de formação que vinham do regime colonial. Tudo isso ajuda-nos a entender que mesmo após a independência nacional, aliado ao projeto de unidade com a Guiné e com a África, não soubemos afirmar um modelo próprio para a educação no arquipélago, procurando adotar em alternativa um modelo iluminista do século das luzes, com etapas muito semelhantes daquelas que percorreu o país colonizador, estabelecendo a educação como um elemento compensatório da pequenez do arquipélago. Na verdade, como refere Fernandes (2001) as teorias iluministas sobre a importância da instrução no progresso social e económico e a necessidade da sua difusão pela população deram grandes reformas educativas iniciadas em França a partir da revolução de 1789. Acrescenta Ferreira Gomes “o Marquês de Pombal adiantando-se nesse domínio a quase todas as nações da Europa, criou um sistema estatal e laico, sistema que integrava aquilo que hoje designamos por ensino primário, por ensino secundário (clássico e profissional) e por ensino universitário” (1982, p. 5-6), o mesmo modelo que encontramos atualmente espalhados nos países descolonizados. De outro modo se poderia dizer que os caminhos de modernização do ensino são bastante semelhantes na Europa e no arquipélago. Segundo Fernandes (2007) a escola é um instrumento utilizado para a construção do estado moderno unitário e por isso tem uma dimensão nacionalista visível. Por outro lado, foi o meio usado pelo Estado para o desenvolvimento e transformação das sociedades tradicionais, francesa e alemã, de base agrária para as transformar em estados industrializados de ponta. Jorge Brito (2016) mostra também que o Ensino Superior só ganhou a sua relevância devido ao desenvolvimento, à luz da teoria que considera o Ensino Superior como o motor de desenvolvimento ou a sua consequência, admitindo que seja as duas coisas ao mesmo tempo e de uma forma sinérgica resultante de um vaivém constante. Contudo, no nosso caso, apesar do salto para um país de rendimento médio, continuamos ainda longe de alcançar o almejado desenvolvimento e pertencendo a uma economia global.

Ao analisar os discursos interno em torno da escola se poderá perceber a importância que foi atribuída à educação e, atendendo o documentário “Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência (2016)”, vê-se que a educação é considerada um desígnio nacional, daí resulta uma aposta forte no combate ao analfabetismo no sentido de reduzir as suas elevadas taxas verificadas em 1975 (a volta de 70%), tendo conseguindo uma diminuição significativa de 40% em 40 anos. Tudo isto foi conseguido, em grande parte, devido aos métodos de Paulo Freire aplicados no programa de formação e educação de adultos (Varela, 2016). Ao problematizar o conceito de desenvolvimento e, concomitantemente, da relação entre educação e

desenvolvimento, Ferreira (2020) procura mostrar que é fundamentalmente no âmbito desta relação que têm sido, em grande parte, abordadas as questões da Educação de Adultos.

A década de 1990 é marcada pela democratização política, mas também pelo esforço de democratização do ensino, mais concretamente o Ensino Básico, traduzido pelo grande esforço de expansão. Vera Duarte e Maritza Rozabal (2016) põe a tónica na maximização do Ensino Básico vista como a grande revolução da pós-independência, que confere a democratização de acesso, constituindo a educação não só um elemento modificador da vida das pessoas como também um principal instrumento de combate das desigualdades sociais. Para alcançar os objetivos propostos o Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento e a União Europeia foram os grandes parceiros no âmbito das ajudas internacionais.

Após a independência e com a saída dos professores portugueses do arquipélago, Jorge Brito (2016) fala da necessidade de formação de professores do ensino secundário e da criação da escola para a formação de professores, em 1979, que exigisse também um nível denominado pós-secundário ou o ensino superior. Entretanto, Maria Adriana Carvalho (2016) fala de um cenário internacional desfavorável na década de 1980 para o Ensino Superior, na medida em que considera ser quase impossível, naquela altura, conseguir o financiamento para o Ensino Superior porque as instâncias internacionais consideravam que investir neste nível de ensino não tinha retorno e era uma forma de desperdiçar dinheiro em África, ao contrário do investimento na educação primária, onde o retorno era mais alto.

No século XXI com a introdução do Plano Estratégico de Educação, em 2003, apresenta-se o diagnóstico das fragilidades institucionais decorrentes de um crescimento acelerado da nossa população. As fortes pressões sobre o orçamento, associado a tendência de diminuição da ajuda pública para o sector põe em causa o financiamento do sistema e da sua sustentabilidade (PEE, 2003). Apontando ainda para as desigualdades sociais e geográficas na educação pré-escolar, onde apenas 5% dos agentes educativos têm formação suficiente e adequada; elevadas taxas de repetência, no ensino básico, no final da 1ª fase, a grande percentagem de professores sem qualificação para lecionar do 1º ao 6º ano, constituíam a principal razão pela qual o insucesso escolar médio no ensino básico situa-se na ordem dos 12%; falta de formação de professores no ensino secundário, desadequação curricular, ensino demasiado teórico e pouco experimental; e a nível do ensino superior os cursos existentes nem sempre correspondiam às reais necessidades do desenvolvimento económico e social, e as atividades de investigação científica continuavam inexpressivas, numa altura em que continuava por organizar e regulamentar o funcionamento da

Universidade de Cabo Verde. Daí, o Plano Nacional de Desenvolvimento (aprovado para o período 2003-2005), e o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (2003-2010), constituíram as principais medidas de política indispensáveis ao desenvolvimento e à expansão do sistema educativo nacional (PEE, 2003).

Em Grandes Opções do Plano, a educação científica e tecnológica é identificada como condição para o desenvolvimento e uma nova vantagem comparativa entre países e regiões (GOP, 2001), o que exige uma modernização do sistema educativo.

No pré-escolar entre 2000 e 2001 a taxa média de cobertura situava-se em 63,1% dos 3 aos 5 anos, com um rácio de 31 alunos por sala de aula; já o ensino básico espelha melhorias significativas, registando uma taxa líquida de escolarização na ordem dos 96% e a taxa bruta de 117%, (ii) o acesso quase igualitário de meninas e meninos, obtendo taxas de 49% e 51%, respetivamente, sendo o índice de paridade (F/M) em torno de 0,96, o rácio professor/aluno é de 28, e o de aluno sala aproxima-se dos 50, com 30% de professores sem qualificação pedagógica (PET, 2002, p. 35). O que leva a propor como orientação nacional a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, correção das disparidades no acesso à escolaridade obrigatória, melhorar as atividades de formação de professores, entre outros (*ibid.*, p. 45).

O Relatório, de 2014, regista importantes progressos de realização dos objetivos em todas as áreas de atuação em Cabo Verde, embora alerta para alguns desequilíbrios locais e regionais. Em todo o caso, assegura que a escolarização básica universal foi assegurada desde 2000, houve um aumento de 21.3 pontos percentuais da taxa líquida de escolarização (de 71,5% para 92.8% entre 1990 e 2013/2014); com a redução da pobreza extrema, passando de 49% em 1990 para 26,6% em 2007; e apresenta resultados positivos no desenvolvimento social e económico do país (Relatório ODM CV, 2015)

É interessante ainda notar que o ensino básico para adultos, embora consta do texto do último plano estratégico de Cabo Verde não aparece nada a respeito no plano de ação (Plano estratégico de Cabo Verde, 2017).

De acordo com o Relatório à Conferencia Rio +20 (2012), a educação foi e continua sendo, cada vez mais, um fator de progresso para Cabo Verde, tendo sido reafirmado sempre pelos sucessivos Governos. Embora o país se encontra muito fragmentado em pequenas ilhas, não está imune dos modelos e das influências que ocorrem a nível global. Os vários planos adotados em Cabo Verde revelam isso mesmo, Varela (2011, p. 26) realça que a magnitude das

mudanças educativas deveria ir além da mera “revisão curricular”, no sentido de se adequar aos imperativos atuais do desenvolvimento da educação em Cabo Verde.

## **CAPÍTULO IV - AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS TEORIAS PÓS-COLONIAIS**

Este capítulo procura apresentar alguns contributos sobre o modo como o conhecimento e a educação vem sendo construído a partir de uma perspetiva eurocêntrica, com reflexos à escala global e da necessidade de mudança de paradigma. Neste sentido, as epistemologias do Sul apontam para a necessidade de diálogo entre todas as formas de produção de conhecimento e as teorias pós-colonial realçam a importância da emancipação do conhecimento herdado do colonialismo, tendo a educação em ambos os casos um papel central. Na medida em que constitui um suporte teórico para o estudo empírico, destaca-se pelo seu carácter atual e inovador, mas também por uma perspetiva crítica em relação à educação e o desenvolvimento. O facto do país objeto de estudo empírico constituir um pequeno Estado insular exige alguma reflexão, tendo em conta que apresenta vulnerabilidades muito específicas, mas também constitui importante fator de resiliência. Atendendo a este quadro, o ponto 4.1. apresenta a forma como o conhecimento, e consequentemente a educação, tem sido construído durante séculos a partir de um determinado paradigma, e o ponto 4.2. revela os sinais de crise deste paradigma através dos sinais verificados no conteúdo do conhecimento científico – ponto 4.2.1. Como complemento e alternativas apresentamos no ponto 4.2. as epistemologias do Sul e no ponto 4.3. uma curta síntese conclusiva. É apresentado no ponto 4.4. a teoria pós-colonial e estudos subalternos como uma nova abordagem epistemológica e no ponto 4.5. faz-se uma síntese da problemática.

### **4.1. Os cinco séculos de construção das Epistemologias do Norte**

Desde o início da civilização, o ser humano tem lutado para compreender o universo e construir uma linha de pensamento. Os antigos procuraram respostas a partir apenas da razão, limitada pelas crenças em deuses e num universo geocêntrico. A determinação de Eratóstenes em estabelecer a circunferência da terra e o movimento do sistema planetário de Ptolomeu não lançaram luz sobre questões mais fundamentais. No Renascimento, Copérnico, Kepler, Galileu e Newton iniciaram uma revolução no pensamento. Eles juntaram a medição e o conceito de lei física universal à razão e à superstição. A ciência nasceu, iniciando descobertas, que, atualmente nos leva a uma reflexão séria sobre as Epistemologias do Conhecimento.

O termo Epistemologia, segundo o Dicionário de Filosofia Escolar de Aires Almeida (2009), significa a disciplina tradicional da filosofia, também conhecida por teoria do conhecimento, que trata de problemas como “o que é o conhecimento?”, “o que podemos

conhecer?”, “qual é a origem do conhecimento?”, “como justificamos as nossas crenças?”, envolvendo um conjunto de noções relacionadas entre si, como “conhecer”, “perceber”, “prova”, “crença”, “certeza”, “justificação” e “confirmação”, entre outras.

O termo deriva de *epistémé*, termo do antigo grego que significa conhecimento. A esse termo opunha-se o termo *doxa*, que significa *opinião*. Isto porque, como Platão começou por sublinhar, não é possível conhecer falsidades, sendo contudo possível – e até frequente – ter opiniões falsas. Assim, um dos problemas que desde logo se coloca é o de saber como se alcança o conhecimento e se evita a mera opinião. A célebre teoria das ideias de Platão continha uma resposta para esse problema. Para Platão, só através de um processo racional de afastamento das impressões sensíveis somos conduzidos à contemplação das Ideias perfeitas, de que os objetos captados pelos nossos sentidos são simples cópias imperfeitas. É nas Ideias que reside a verdade, pelo que o chamado “conhecimento sensível” não deve, em rigor, ser considerado conhecimento. A discussão acerca do papel dos sentidos na formação do conhecimento e na justificação das nossas crenças acabou por dar lugar a duas grandes doutrinas epistemológicas rivais: o empirismo e o racionalismo.

Empiristas como os britânicos Locke, Hume e Berkeley defendem que todo o conhecimento substancial provém da experiência sensível, enquanto os racionalistas, como o francês Descartes e o alemão Leibniz, consideram que o conhecimento, se corretamente entendido, deve exibir as marcas da universalidade (*ver* universal) e da necessidade (*ver* necessário), características que de modo algum dependem da experiência. Assim, para os racionalistas nem todo o conhecimento deriva da experiência sensível. Kant, procurou determinar com exatidão como se constitui o conhecimento, concluindo que este depende tanto da matéria fornecida pelos sentidos como das formas *a priori* do pensamento a que os dados sensíveis têm de se submeter. Kant opõe-se assim tanto ao empirismo como ao racionalismo tradicional.

Importa sublinhar ainda uma conceção estabelecida no Dicionário Básico da filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2008), onde estabelecem que o problema central, que define estatuto geral da Epistemologia, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registo, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos.

O termo epistemologia, segundo Boaventura Sousa Santos, corresponde aproximadamente ao que em alemão se designa como *Erkenntnistheorie* ou *Erkenntnislehre*.

Centrando-se inicialmente na crítica do conhecimento científico, a epistemologia hoje tem a ver com a análise das condições de identificação e validação do conhecimento em geral, e também como crença justificada. Portanto, tem uma dimensão normativa (2018).

Referimos a Epistemologia do Norte em oposição à Epistemologia do Sul e para falar em torno de um modelo racionalista de conhecimento científico e acadêmico, teorizado pelo Professor Boaventura e que se desenvolveu em torno de teorias que possibilitassem não só uma maior dominação da Natureza, como também uma grande prosperidade empresarial.

Olhando para a realidade atual, Sousa Santos aponta o Século XVI como o período de nascimento dos cientistas modernos, referindo que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planck a Poincaré e Einstein (2018).

Se pudéssemos voltar no tempo conseguiríamos perceber melhor a atual mundividência científica e, certamente, encontraríamos uma linha de pensamento basilar para a formação do conhecimento moderno, a *Physis grega* que concebia a Natureza como Ser móvel. Neste sentido, todas as substâncias pertencentes ao mundo físico, tanto as terrestres como as celestes, são móveis (e movem-se por si mesmas). O mundo é concebido como um ser vivo, é um mundo marcado pelo movimento espontâneo como se pode ler na Física de Aristóteles.

Convém destacar 3 aspetos em Aristóteles que consideramos essenciais na forma como se concebia a Natureza, nomeadamente:

- A visão da natureza como a totalidade das coisas naturais e como princípio essencial;
- Como um ser vivo organizado hierarquicamente e que pode ser conhecido pela matemática e pela observação mediante o uso da razão;
- Conceção finalista – o cosmos tem uma finalidade que lhe é intrínseca – o Bem ou Amor.

No período de Renascimento começa a haver um certo “distanciamento” da concepção anterior, assinalada nas afirmações de Roberte Lenoble sobre a magia e o poder, que passamos a citar:

“Não procuremos entre eles [renascentistas] um prenúncio da nossa ciência moderna! Alguns historiadores julgaram encontrá-lo, mas às custas de um erro que os extraviou. Digamos em resumo que amaram apaixonadamente a Natureza, que se viraram para ela com uma curiosidade infinita. Mas abandonaram a única regra que fora até então proposta para a compreender, a de Aristóteles e dos escolásticos, e não encontraram outra para a substituir. Assim sendo, o seu amor pela Natureza,

muito embora bastando para criar uma literatura e uma arte, perde-se, na ciência, em devaneios surpreendentes. Amaram a Natureza, não a conheceram”. (1990, p. 234).

O ser humano alcança, nesta época, um lugar privilegiado no mundo das criaturas, pois o papel criador do ser humano, ao nível do conhecimento, aproxima-o de Deus. Por isso, ocupa o lugar intermédio entre Deus e Natureza, ligando o superior ao inferior, o inteligível ao sensível.

Neste enquadramento o poder do ser humano significa conhecimento e liberdade. O poder do livre-arbítrio significa igualmente a possibilidade do ser humano se autorrealizar (perdendo-se ou salvando-se consoante se afasta ou aproxima do divino), de se autoproduzir.

Em 1543 na sua obra *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, Nicolau Copérnico desloca a terra do centro do universo e explica os movimentos planetários tendo em conta o sol. O Heliocentrismo acabaria por diminuir ainda mais a importância da terra e ensinar ao homem a sua pequenez como, de resto, Boécio já o tinha feito.

O fundamento desta posição passa por destruir a ideia de centro que, por sua vez, destrói, também, a ideia do cosmos como um organismo. Um organismo implica órgãos separados (terra, água, ar, fogo, éter; mundo supra e sub-lunar). Na ‘nova’ cosmologia não há diferenças qualitativas. A matéria é uniforme (as diferenças são geométricas) e o movimento aplica-se a todo o cosmos (as leis estudadas e aplicadas na terra valem para todo o cosmos). Desta forma, e, como refere também Boaventura em linha com Espinosa, o conceito de Natureza como ser vivo a quem pertencemos deixa de existir e com esta viragem a natureza passa a pertencer ao ser humano e não o contrário.

Recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa perceção visual provoca ruturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrono com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita.

Convém lembrar, pelas palavras de Morton, que nós temos conhecimentos de muitas coisas porque os vemos, ouvimos, cheiramos e os tocamos. Assim qualquer consideração sobre os modos pelas quais, nos adquirimos as nossas crenças deve discutir a perceção, o uso dos nossos sentidos para aprender coisas sobre o mundo a nossa volta (1997). É universalmente

reconhecido que os nossos sentidos constituem a nossa primeira porta de entrada do conhecimento e, no nosso quotidiano, recorremos constantemente e essencialmente ao conhecimento sensorial.

É importante notar que o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se, de acordo com Boaventura, a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, e só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes (2018).

Sendo um modelo global, a racionalidade científica, tal e qual conhecemos até este momento, é também, segundo o autor, um modelo totalitário, na medida em que além de procurar estabelecer a demarcação entre ciência e não ciência (por exemplo do senso comum e das pseudociências), nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Rejeita-se liminarmente tudo o que não se inscreve no conhecimento científico/racional como é o caso do conhecimento tradicional e das chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

A nova forma de conceber a Natureza tem uma característica fundamental e a que melhor simboliza a rutura do atual paradigma científico com os que o precedem e, é fundamental, a consciencialização fragmentação do campo teórico e da necessidade de partilhar as diferentes formas de conhecimento, por forma a transformar-se numa verdadeira “ecologia do saber”. Este conceito seria assim a proposta com a qual Santos (2018) avança para confrontar a lógica da monocultura do conhecimento científico e do rigor do saber, identificando outros conhecimentos e critérios de rigor e validade que operam de forma crível em práticas sociais pronunciadas inexistentes através da razão metonímica.

Outra grande rutura operada nos séculos XVI e XVII reside na passagem duma razão estética (visão contemplativa e mágica da natureza) para a razão técnica (domínio prático da racionalização maquinal).

Foi no século XVII com Francis Bacon, por muitos considerado o fundador de uma nova metodologia científica que se desenvolve o ‘novo’ método indutivo-experimental. E, defende assim, a reformulação do conhecimento através da adoção de uma matriz empirista e experimental, do método indutivo e do combate aos *ídola*. Opõe-se à filosofia escolástica, por considerar que ela se

esgota em disputas verbais sem utilidade, e visa reorientar o conhecimento para o domínio da natureza. Daí a sua célebre afirmação: “O conhecimento humano e o poder coincidem; quando não se conhece a causa não se consegue produzir o efeito. Só se vence a natureza obedecendo-lhe; e o que na observação funciona como causa na obra funciona como regra” (*Novum Organum*, 1933, I, 3.).

No dizer de Santos (2008, p. 23-24), cientes [homens modernos] do que o que os separa do saber aristotélico e medieval ainda dominante não é apenas nem tanto uma melhor observação dos factos como sobretudo uma nova visão do mundo e da vida, os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade.

Ainda na modernidade, Galileu defende que a natureza está escrita em linguagem matemática (triângulos, círculos, etc.) torna claro que está a:

1. Distinguir as qualidades primárias, o que é mensurável e quantitativo, das qualidades secundárias, o que é subjetivo e qualitativo. A partir daquele momento só é científico o que for mensurável e recusa todas as outras formas de conhecimento.

2. A natureza é uma máquina, logo uma matéria inerte. Já não é um organismo nem autocriadora. Os seus movimentos já não são explicados por causas finais, mas apenas pelas causas eficientes.

3. Ser humano e a natureza são radicalmente distintos. A natureza é mera quantidade inerte e o ser humano, ao possuir um espírito, transcende a natureza. Estavam assim lançadas as bases para a separação entre a ciência moderna e as outras formas de conhecimento.

Descartes encarrega-se então de fundamentar metafisicamente o pensamento galilaico, principalmente no que concerne ao discurso racional. Desta forma, estabelece o matematicismo e o método algorítmico marca e delimita todo o conhecimento racional. Através das suas regras simples e automáticas, o ser humano pode reconstruir, no pensamento, os objetos e assim conhecer, via lei, as suas propriedades inerentes. O acesso à verdade depende, assim, do estrito cumprimento dos passos estabelecidos.

O mecanicismo atinge a sua expressão máxima na teoria da *bête-machine* e na ideia da natureza como pura extensão.

Com a autonomia estabelece ainda que a verdade é fruto da construção humana e, por isso, deve ser conquistada pelos seus meios.

Considerado pai da Filosofia Moderna, o filósofo desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. Como bem salienta Einstein no prefácio ao *Diálogo sobre os Grandes Sistemas do Mundo* (1970, p. XVII), Galileu esforça-se denodadamente por demonstrar que a hipótese dos movimentos de rotação e de translação da terra não é refutada pelo facto de não observarmos quaisquer efeitos mecânicos desses movimentos, ou seja, pelo facto de a terra nos parecer parada e quieta. Por outro lado, é total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana “o senhor e o possuidor da natureza” (1933). O ser humano é o ‘engenheiro’ ou ‘arquiteto’, é o ‘técnico’ capaz de penetrar nos segredos de Deus e colocando-se no seu lugar compreender a forma como o mundo foi criado. A desvalorização da natureza conduz, em contrapartida, à exaltação do homem.

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. Assim, por um lado, conhecer significa quantificar e, por outro lado, o método científico assenta na redução da complexidade.

Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Já em Descartes uma das regras do Método consiste precisamente em “dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver” (1984, p. 17). A divisão primordial é a que distingue entre “condições iniciais” e “leis da natureza”. As condições iniciais são o reino da complicação, do acidente e onde é necessário seleccionar as que estabelecem as condições relevantes dos factos a observar; as leis da natureza são o reino da simplicidade e da regularidade onde é possível observar e medir com rigor. Esta distinção entre condições iniciais e leis da natureza nada tem de “natural”. Como bem observa Eugene Wigner, é mesmo completamente arbitrária (1970, p. 3). No entanto, é nela que assenta toda a ciência moderna. Ainda, segundo Wigner, a descoberta das leis da natureza assenta no princípio de que a posição absoluta e o tempo absoluto nunca são condições iniciais relevantes. Este princípio é o mais importante teorema da invariância na física clássica (1970).

No mesmo período, Espinosa defende o monismo substancial (Apenas existe uma substância infinita, Deus ou Natureza – *Deus sive Natura*). Desta substância resultam os dois atributos próprios do ser humano (pensamento e extensão) e, assim, procurava resolver o dualismo cartesiano. Porém, o seu pensamento foi associado ao panteísmo e determinismo (pois tudo decorre necessariamente da ideia de Deus), acabando assim por não receber os devidos créditos por parte da comunidade científica.

Newton simboliza o fim de uma etapa filosófica e o início de outra: a da independência e do poder da ciência (em particular, do influxo que ela exerce sobre a sociedade humana).

A natureza passa a ser considerada uma grande máquina que pode ser conhecida em cada uma das suas partes através da observação e da experimentação. Poderão elaborar-se leis e princípios explicativos universais, necessários (invariantes) e objetivos que expliquem o funcionamento mecânico da natureza.

As dicotomias científicas da modernidade são as mesmas dicotomias que hoje enfrentamos. No entanto, para aludir esta realidade, Boaventura cita Rousseau, o seu celebre *Discours sur les Sciences et les Arts* (1750), onde formula várias questões enquanto responde a que, também razoavelmente infantil, na perspectiva do autor, lhe fora posta pela Academia de Dijon (2008, p. 16). A última questão procurava saber se o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes?

Para responder Rousseau recorreu as seguintes perguntas não menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível a maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não.

As conclusões do filósofo austríaco, Ludwig Wittgenstein apontam no mesmo sentido e reforçam claramente a resposta de Rousseau com a seguinte afirmação: “Sentimos que, mesmo que todas as possíveis questões científicas fossem respondidas, nossos problemas vitais não teriam sido tocados. Sem dúvida, não cabe mais pergunta alguma, e esta é precisamente a resposta” (1958).

Sousa Santos também realça que duzentos anos volvidos, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que a ciência moderna

produziu. Perdemos a confiança epistemológica e instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder (2018). No dizer do professor Costa Pinto, vivemos hoje um grande paradoxo: vivemos empanturrado de tudo, mas, vivemos ao mesmo tempo, com um enorme vazio existencial – é o que designamos como o paradoxo dos tempos modernos.

A partir do Séc. XVII, com o iluminismo francês, as ‘luzes naturais’ passam a ser: a razão, a imaginação e a vontade. São as faculdades que permitem ao ser humano conhecer o mundo. Opõem-se às ‘luzes sobrenaturais’ ou revelação. Foi com esta corrente, constituído por muitos e variados autores (D’Alembert, Voltaire, Rousseau, etc.) que surgiram um conjunto de ideias-chave comuns:

- Progresso – A sua confiança na humanidade expressa-se primordialmente na fé que depositam no progresso.

- Educação – Valorizam-na extremamente, quer para combater o obscurantismo, que deriva da ignorância, quer por preocupações pedagógicas – o ser humano é maleável.

- Perfetibilidade – O indivíduo é fruto da sua época, sendo, por isso, possível reconstruir e reformar a sociedade.

- Laicismo – Combatem o que consideram ser a intolerância e o dogmatismo da Igreja. Defendem a separação da Igreja e do Estado. São na sua maioria deístas.

O paradigma dominante, enraizado na modernidade, tem sido alvo de duras críticas, de entre as quais a de Boaventura, onde estabelece que o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar (2018).

O racionalismo cartesiano e o empirismo baconiano vieram consolidar o positivismo Oitocentista e, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas.

Desta forma, nas palavras de Boaventura procurava-se consolidar dois aspetos: primeiro, aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; segundo, durante muito tempo marginal mas hoje cada vez mais seguido, consistiu em reivindicar para as ciências sociais

um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação a natureza.

Estas duas concepções têm sido consideradas antagónicas: a primeira parte do pressuposto que as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento universalmente válido e, de resto, o único válido. Portanto, por maiores que sejam as diferenças entre os fenómenos naturais e os fenómenos sociais é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros. O que torna mais difícil o cumprimento do cânone metodológico e menos rigoroso o conhecimento a que se chega, estuda os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais, ou seja, para conceber os factos sociais como coisas, como pretendia Durkheim (1980), reduzindo os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis.

As causas do aumento da taxa de suicídio na Europa do virar do século não são procuradas nos motivos invocados pelos suicidas e deixados em cartas, como é costume, mas antes a partir da verificação de regularidades em função de condições tais como o sexo, o estado civil, a existência ou não de filhos, a religião dos suicidas (Durkheim, 1973).

As ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (Nagel, 1961).

Na teoria das revoluções científicas de Thomas Kuhn (1990) o atraso das ciências sociais é dado pelo carácter pré-paradigmático destas ciências, ao contrário das ciências naturais, essas sim, paradigmáticas. Enquanto, nas ciências naturais, o desenvolvimento do conhecimento tornou possível a formulação de um conjunto de princípios e de teorias sobre a estrutura da matéria que são aceites sem discussão por toda a comunidade científica, conjunto esse que designa por paradigma, nas ciências sociais não há consenso paradigmático, pelo que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido.

A segunda vertente reivindica para as ciências sociais um estatuto metodológico próprio.

Os obstáculos que há pouco foram enunciados são, segundo esta vertente, intransponíveis. Para alguns, e a própria ideia de ciência da sociedade que esta em causa, para

outros trata-se tão-só de empreender uma ciência diferente. O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenómenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

Esta conceção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista e assenta na tradição filosófica da fenomenologia e nela convergem diferentes variantes, desde as mais moderadas (como a de Max Weber) (1968) até as mais extremistas (como a de Peter Winch) (1970).

Podemos, pois, concluir com Boaventura que ambas as conceções de ciência social pertencem ao paradigma da ciência moderna, ainda que a conceção mencionada em segundo lugar represente, dentro deste paradigma, um sinal de crise e contenha alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico.

Importa referir o alerta de Wittgenstein que as proposições matemáticas, tal como as lógicas, não dizem nada (1958). Estas proposições não falam sobre o mundo nem sobre a sua estrutura, mas também não fala sobre a sua origem tampouco sobre a sua finalidade.

É importante perceber que nas perspetivas de Sousa Santos e de outros autores, quer o conhecimento científico, quer o conhecimento das ciências sociais são importantes, mas não são suficientes para a produção de conhecimento necessário que permita transformar o mundo e criar um novo paradigma mais holístico. Pelo contrário, acredita que o conhecimento académico e o conhecimento de ciências sociais devem ser partilhados com outras formas de conhecimento que existem na sociedade como o conhecimento popular, o conhecimento cultural, conhecimento religioso (dos quilombolas, dos indígenas, dos africanos), etc. Este encontro epistemológico, não só é necessário como também é desejável, mostrando que a conciliação é possível e terá como resultado uma nova forma de conhecimento, designado por Boaventura como a “ecologia de saberes” que abarca a totalidade dos conhecimentos existentes.

## **4.2. Os sinais de crise do atual paradigma científico**

Ao longo da história são vários os momentos de crise que podemos identificar como fatores de mudança do edifício teórico de conhecimento. Thomas Kuhn estabelece na “estrutura das revoluções científicas”, que as crises estão na origem da emergência das teorias científicas (1990). A crise é assim uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias e estão na origem das dificuldades que geram tentativas de reajustar ou modificar os pressupostos base do paradigma vigente. As crises debilitam os estereótipos e promovem os dados que, eventualmente conduzirão à reconstrução da área de investigação com base em novos pressupostos.

O atual paradigma científico também não está imune à contradição das teorias científicas e conseqüente situações de Crise ou de rutura. Como constata Sousa Santos (2018), na ciência moderna a rutura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum

Se levarmos em consideração o ponto de partida do atual paradigma veremos que a conceção mais clássica ou iluminista entre a ciência e a sociedade assentava no “Modelo linear de desenvolvimento”, no qual mais ciência se traduzia em mais tecnologia e mais tecnologia favorecia a obtenção de mais riqueza e de mais bem-estar social. A ciência era encarada como uma atividade humana institucionalizada que permitia a aquisição de conhecimento comprovado, partilhado e aceite publicamente, e que resultava da aplicação do pensamento racional à experiência, a partir da observação e de experiências que aplicavam as leis, matematicamente expressas, que regiam as regularidades do universo. O seu caráter repetitivo, refutável e reducionista, recorrendo a variáveis para controlar e assegurar que os resultados surgissem a partir das ações do investigador, assegurava a sua objetividade, certeza, neutralidade e autonomia (Checkland, 1999).

Mas, por estas e por outras ambiguidades, que a seguir elencaremos, consideramos que o modelo, predominantemente empírico já deu tudo o que tinha de melhor para oferecer à sociedade, desde o Renascimento e da modernidade até os nossos dias. Não restam dúvidas que o que a ciência ganhou em rigor nos últimos quarenta ou cinquenta anos perdeu em capacidade de autorregulação. Aliás, Sousa Santos (2018) indica de forma contundente os problemas ou os sinais que apontam para uma crise do atual paradigma científico dominante e preconiza a emergência de um novo paradigma de produção epistemológica. Todos os sinais, apresentados

pelo autor, leva-nos a crer que estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. Dessa crise, começamos por referir duas características fundamentais: primeira, não é só uma crise profunda como irreversível; segunda, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará. A mecânica quântica trata-se de uma teoria que descreve o comportamento da matéria e a radiação à escala atômica e subatômica. Ora, o comportamento à escala microscópico revela-se misterioso e, tal como na relatividade, é preciso abandonar conceitos enraizados.

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições.

Distingue-se entre condições sociais e condições teóricas. Começando pelas condições teóricas, a primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

Einstein constitui o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna. Partindo da teoria de Maxwell, desenvolve novas ideias sobre o espaço e o tempo. Maxwell havia demonstrado que a luz era uma forma de radiação eletromagnética, sendo crença generalizada que, tal como o som se propaga no ar ou as ondas na água, assim a luz se propagava no éter. Assim, ele defendeu que a velocidade da luz é constante (300.000km/s) e não era afetada pela corrente de éter (que Einstein negava existir).

É importante notar que o pensamento mais profundo de Einstein é o da relatividade da simultaneidade. Einstein distingue entre a simultaneidade de acontecimentos presentes no mesmo lugar e a simultaneidade de acontecimentos distantes, em particular de acontecimentos separados por distâncias astronómicas. Em relação a estes últimos, o problema lógico a resolver passa pelo seguinte: como é que o observador estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço? Certamente por medições da velocidade da luz, partindo do pressuposto, que é fundamental a teoria de Einstein, que não há na natureza velocidade superior à da luz. No entanto, ao medir a velocidade numa direção única (de A a B), Einstein defronta-se com um círculo vicioso: a fim de determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Com um golpe de génio, Einstein rompe com este círculo, demonstrando que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão-só ser definida. Einstein coloca

também em causa a noção tradicional da gravidade como uma força invisível. A gravidade não funciona como uma atração invisível entre corpos, mas como uma distorção no espaço-tempo (Santos, 2018).

Esta teoria veio revolucionar as nossas concepções de espaço e de tempo. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir.

Lembramos que Newton representa o culminar de milhares de anos de esforço compreensivo acerca da dinâmica da natureza. Nesse sentido, Newton simboliza o fim de uma etapa filosófica e o início de outra: a da independência e do poder da ciência (em particular, do influxo que ela exerce sobre a sociedade humana). Os dois pilares metafísicos são a simplicidade e uniformidade da natureza. A partir deles estabelece como qualidades dos corpos a extensão, dureza e movimento. Estabelece a Natureza como uma grande máquina que pode ser conhecida em cada uma das suas partes através da observação e da experimentação. Poderão elaborar-se leis e princípios explicativos universais, necessários (invariantes) e objetivos que expliquem o funcionamento mecânico da natureza.

A partir de Einstein dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutra sistema de referência. As leis da física e da geometria assentam em medições locais. “Os instrumentos de medida, sejam relógios ou metros, não tem magnitudes independentes, ajustam-se ao campo métrico do espaço, a estrutura do qual se manifesta mais claramente nos raios de luz” (1970, p. 68).

Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica fê-lo, numa segunda condição teórica, da crise do paradigma dominante no domínio da microfísica.

Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Como ilustra Wigner, “a medição da curvatura do espaço causada por uma partícula não pode ser levada a cabo sem criar novos campos que são biliões de vezes maiores que o campo sob investigação” (1970, p. 7).

Bohr procurou resolver o problema do modelo do átomo. Desenvolveu um modelo atómico onde supôs que os eletrões giravam em órbitas circulares muito definidas.

A ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg, que formulou o princípio de incerteza: para predizer a posição e a velocidade

futuras de uma partícula, é necessário poder medir com precisão a sua posição e velocidade atuais. A maneira óbvia para conseguir é fazer incidir luz na partícula. O que vai perturbar a partícula. Quanto mais se tenta medir a posição da partícula, menos precisa é a medida da sua velocidade e vice-versa. Assim, não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra (Heisenberg, 1971 e s/d). Este princípio, é, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas; por outro lado, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir. Por último, a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde os seus contornos dicotómicos e assume a forma de um *continuum*.

O rigor da medição posto em causa pela mecânica quântica será ainda mais profundamente abalado se se questionar o rigor do veículo formal em que a medição é expressa, ou seja, o rigor da matemática. Em todo o caso, como consequências da mecânica quântica resulta o princípio da incerteza, que marcou o fim do sonho de uma

teoria científica e de um modelo do Universo completamente determinista. A probabilidade e a imprevisibilidade tornam-se elementos inevitáveis na prática científica.

Temos assim quatro forças fundamentais da natureza: primeira, a gravitacional – mantém junto o sistema solar e a galáxia; segunda, a eletromagnética – luz, radar, rádio, micro-ondas, etc.; terceira, nuclear fraca – governa a decadência radioativa dos elementos; quarta, nuclear forte – faz brilhar o sol e as estrelas, explica as ligações nucleares. Assim, vivemos hoje tão-só o sonho da teoria única, uma teoria que se espera que venha a resumir estas quatro forças numa única, simples e coerente equação. Seria uma teoria filosófica e esteticamente agradável e teria implicações práticas importantes.

A terceira característica, também muito relevante, da condição da crise do paradigma aponta para o teorema da incompletude (ou do não completamento) e os teoremas sobre a impossibilidade, em certas circunstâncias, de encontrar dentro de um dado sistema formal a prova da sua consistência vieram mostrar que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o carácter não-

contraditório do sistema. Se as leis da natureza fundamentam o seu rigor no rigor das formalizações matemáticas em que se expressam, as investigações de Godel vem demonstrar que o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento. A partir daqui é possível não só questionar o rigor da matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias.

A própria filosofia da matemática, reconhece hoje que o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de seletividade e que, como tal, tem um lado construtivo e um lado destrutivo.

A quarta característica da condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos vinte anos. A título de exemplo, menciona-se as investigações do físico-químico Ilya Prigogine.

A teoria das estruturas dissipativas e o princípio da “ordem através de flutuações” estabelecem que em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução explica-se por flutuações de energia que em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que, por via de mecanismos não lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico. Esta transformação irreversível e termodinâmica é o resultado da interação de processos microscópicos segundo uma logica de auto-organização numa situação de não-equilíbrio. A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia.

A importância desta teoria está na nova conceção da matéria e da natureza que propõe, uma conceção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. A teoria de Prigogine recupera inclusivamente conceitos aristotélicos tais como os conceitos de potencialidade e virtualidade que a revolução científica do século XVI parecia ter atirado definitivamente para o lixo da história. Mas, a importância maior desta teoria está em que ela não é um fenómeno isolado. Faz parte de um movimento convergente, pujante sobretudo

a partir da última década, que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar que Jantsch designa por paradigma da auto-organização e que tem aflorações, entre outras, na teoria de Prigogine, na sinérgica de Haken (1985), no conceito de hiperciclo e na teoria da origem da vida de Eigen, no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela (1973), na teoria das catástrofes de Thom (1985), na teoria da evolução de Jantsch, na teoria da “ordem implicada” de Bohm (1988) ou na teoria da matriz-S de Chew e na filosofia do “bootstrap” a ela inerente.

Outro conteúdo desta reflexão tem ainda a ver com o conceito de lei e o conceito de causalidade que lhe está associado. A formulação das leis da natureza funda-se na ideia de que os fenómenos observados independem de tudo exceto de um conjunto razoavelmente pequeno de condições (as condições iniciais). As leis têm assim um carácter probabilístico, aproximativo e provisório, bem expresso no princípio da falsificabilidade de Popper.

No Modelo Nomológico-Dedutivo, utilizado pelas ciências, as explicações científicas de acontecimentos são argumentos dedutivamente válidos. Uma das premissas indica uma regularidade ou lei da natureza e outra descreve as condições iniciais. Explicar um acontecimento é mostrar que, em virtude de certas regularidades ou leis, um acontecimento tinha de ocorrer dada a realização de certas condições iniciais. A inovação de Popper consiste na introdução da Falsificabilidade como critério de demarcação, isto é, uma teoria é científica se, e somente se, for falsificável, ou seja, pode vir a ser refutada pela experiência (o enunciado (a) não é falseável, logo não é científico). Como critério de justificação estabelece que uma teoria está justificada ou corroborada se, e somente se, resistir às mais severas tentativas de falsificação. Aqui basta um enunciado contrário ou um único caso contrário para a teoria estar definitivamente falsificada (1992, p. 41-44).

Na biologia, antes do desenvolvimento da biologia evolucionista, concebiam-se os seres vivos como tendo sido criados diretamente por Deus. A ordem natural estava, deste modo, fixa. A sua estabilidade é onto-teológica. A ideia de transformação ou evolução das espécies é inconcebível. Atualmente, as interações entre fenómenos e formas de auto-organização em totalidades não mecânicas são mais visíveis, mas também nas demais ciências, a noção de lei tem vindo a ser parcial e sucessivamente substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, pela noção de processo. É o declínio da hegemonia da legalidade e concomitantemente o declínio da hegemonia da causalidade. O questionamento da causalidade nos tempos modernos vem de longe, pelo menos desde David Hume e do positivismo lógico.

Segundo David Hume, a causalidade, enquanto relação objetiva, é apenas uma questão de associação constante: um acontecimento causa outro se, e só se, os acontecimentos do primeiro tipo estiverem constantemente associados aos acontecimentos do segundo tipo. Esta análise gera, contudo, alguns problemas. Primeiro, há a questão da distinção entre genuínas leis causais da natureza e associações acidentalmente verdadeiras: se um parafuso da minha mesa pode muito bem-estar constantemente associado ao facto de ser feito de cobre, sem que seja verdade que esses parafusos sejam feitos de cobre porque fazem parte minha mesa. Em segundo lugar, há um problema quanto à direção da causalidade: como distinguimos nós as causas dos efeitos, dado que uma associação constante de acontecimentos do tipo A com acontecimentos do tipo B implica imediatamente a associação constante de acontecimentos do tipo B com acontecimentos do tipo A? E, em terceiro lugar, há a questão da causalidade probabilística: será que as causas têm de determinar os seus efeitos, ou é suficiente que elas estejam probabilisticamente (e não “constantemente”) associadas a eles? (Papineau, 1995, p. 809).

O advento da mecânica quântica (e em particular a infirmação empírica da desigualdade de Bell) persuadiu a maioria dos filósofos da ciência da falsidade do determinismo. De acordo com isto, procuraram desenvolver modelos de explicação causal segundo os quais as causas se limitam a tornar prováveis os seus efeitos, em vez de os determinar. O primeiro destes modelos, influenciado pela análise de Carl Hempel da explicação “indutivo-estatística” exigia que as causas conferissem aos seus efeitos uma probabilidade alta. Contudo, embora fumar inequivocamente cause o cancro, nunca o torna altamente provável. De modo que os modelos mais recentes apenas exigem que as causas aumentem a probabilidade dos seus efeitos, mesmo que apenas seja de um valor baixo para um valor ligeiramente menos baixo. Os modelos de causalidade probabilística precisam de se precaver contra a possibilidade de as associações probabilísticas entre acontecimentos poderem ser espúrias em vez de genuinamente causais, como a associação entre o ponteiro de um barómetro baixar e a chuva subsequente. É uma questão em aberto a de saber se tais associações espúrias podem ser rejeitadas por meios puramente probabilísticos, ou se é necessário introduzir-se critérios não probabilísticos.

De acordo com M. Ruse (2002), o Século XX foi o século da ciência, de grande ciência: teoria da relatividade, mecânica quântica, a dupla hélice, a tectónica das placas e muito mais. Foi, além disso, o século do cientista, uma vez que governos, fundações e indústria investiram vastas somas de dinheiro no empreendimento, criando verdadeiras fábricas de investigadores, técnicos, estudantes, administradores e coordenadores, todos eles dedicados à produção de um número

cada vez maior de resultados empíricos, teorias e hipóteses, divulgados das mais variadas formas: jornais, livros, boletins, publicações de carácter científico e diversos meios eletrónicos. Mas atualmente, de novo por várias razões, os fundos estão a extinguir-se, e o prestígio a esmorecer. E parte desse declínio do estatuto da ciência deve-se a uma mudança generalizada na nossa cultura e, acrescentava ainda, uma descrença universalizada da investigação empírica da natureza como modelo ideal para os interesses globais.

Finalmente, para melhor perceber o paradigma dominante achamos pertinente trazer “o caso Sokal”, um caso considerado paradigmático e bastante esclarecedor sobre aquilo que passa no seio da comunidade científica. Sokal e Bricmont (1999, p. 17-21) consideram que vastos sectores dos estudos literários e das ciências humanas pós-modernos caracterizam-se pela rejeição mais ou menos explícita da tradição racionalista do iluminismo, por elaborações teóricas independentes de qualquer teste empírico e por um relativismo cognitivo e cultural que trata as ciências como “narrativas” ou construções sociais idênticas a quaisquer outras. Para comprovar esse fenómeno, Sokal decidiu submeter a uma revista académica americana na moda, *Social Text*, aquilo que chama uma caricatura do género de literatura que temos visto proliferar para ver se seria publicada (é claro que sem dizer aos editores que se tratava de uma partida). O artigo intitulado “Transgredir as fronteiras: para uma hermenêutica transformativa da gravitação quântica”, estava, nas palavras do próprio Sokal, repleto de absurdos e de ilogismos flagrantes e, além disso, apresentava um extremo relativismo cognitivo: começa por ridicularizar o “dogma” ultrapassado segundo o qual “existe um mundo exterior à nossa consciência, cujas propriedades são independentes dos indivíduos e mesmo da própria humanidade” e afirma categoricamente que “a ‘realidade’ física, tal como a ‘realidade’ social, é fundamentalmente uma construção linguística e social”. Baseando-se depois em argumentos de um ilogismo perturbador, chega à conclusão de que “o  $\pi$  de Euclides e o  $G$  de Newton, que antigamente se pensava serem constantes e universais, são agora entendidos na sua inelutável historicidade”. O resto do artigo é do mesmo nível. No entanto, o artigo foi aceite e publicado. Pela surpresa do autor, foi publicado num número especial concebido como resposta às críticas de alguns cientistas à atitude pós-moderna.

M. Ruse (2002, p. 18-20) questiona por que teria um cientista sério despendido tempo a escrever uma miscelânea de quase-fragmentos acerca da natureza da ciência, colados entre si com as piores excrescências da filosofia francesa, e floreados com todo o aparato característico dos artigos académicos – citações, notas de rodapé, referências – enviando o artigo a um jornal

fora do seu âmbito de trabalho? E por que motivo estariam intelectuais sérios da área das humanidades – e estas pessoas são muito sérias – tão ansiosos por receber e aceitar tal artigo, que o adotassem e legitimassem publicando-o no seu jornal?

Considera que o ‘caso Sokal’ é, portanto, o efeito de duas atitudes radicais relativamente à ciência: cientismo e pseudociência. *Cientismo* é o «termo pejorativo para designar a crença de que os métodos das ciências naturais, ou de que as categorias e coisas reconhecidas pelas ciências naturais, constituem os únicos elementos aceitáveis em filosofia ou em qualquer outra investigação. A afirmação clássica do cientismo deve-se ao físico E. Rutherford: “Há a física e há coleções de selos” (Blackburn, p. 66). Ora, Sokal e Bricmont reconhecem que a deriva relativista tem uma dupla origem: “[a] uma parte da epistemologia do século XX (o Círculo de Viena, Popper e outros) tentou codificar o método científico; [b] o fracasso parcial dessa tentativa conduziu a um ceticismo desmedido” (1999, p. 67). A alínea a) constitui um postulado do cientismo. Porém, a reação dos académicos das humanidades abriu o caminho para um “(...) acrescido interesse nas chamadas ciências marginais ou *pseudociências*. Afinal, elas eram tão válidas como qualquer outra coisa, não eram?” (Ruse, *op. cit.*, p. 42). A pseudociência pode ser definida como falsa ou suposta ciência.

Aqui o que se pretende mostrar é que Sokal veio por a nu as divergências que existem na comunidade científica sobre o estatuto das ciências empíricas e o estatuto das ciências humanas. Mas também torna visível uma grande aversão ou o preconceito que é nutrido pelos cientistas em relação a outras formas de saber. Este fascínio pelas ciências da natureza e pela matemática tem atravessado toda a modernidade, até chegar aos nossos dias. Porém, numa leitura mais atenta, estes sinais apresentados mostram, de forma inequívoca, um certo declínio do estatuto da ciência pós-moderna, mas também é a partir deste declínio que se compreende a necessidade de uma certa abertura das ciências, particularmente as ciências humanas para outras formas de conhecimento que possa significar um conhecimento alternativo de alternativas. Nota-se claramente uma mudança generalizada e crescente na nossa cultura, uma predisposição cada vez maior para colocar questões, mas sobretudo para a busca de alternativas e, neste sentido, estão lançadas as bases, ou seja, estão criadas todas as condições para o desenvolvimento das Epistemologias do Sul e uma verdadeira partilha com outras formas de conhecimento.

#### **4.2.1. Os sinais verificados no conteúdo do conhecimento científico**

Aqui procuramos apresentar uma reflexão tão-só sobre o conteúdo do conhecimento científico e não tanto sobre a forma como o mesmo é produzido.

Começamos por referir que se trata de um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autómato, ou, como diz Prigogine, num “interlocutor terrivelmente estúpido” (1979, p. 13). É uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Wittgenstein havia mostrado no século passado que “os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (1958, p. 111).

Neste sentido, o paradigma dominante situa-se no reino das ciências e da matemática, isto é, por um lado, trata-se do reino do conceito unívoco universal, prescinde-se da “matéria” sensível individual (ficamos só com a matéria sensível comum). Exemplo um: Olho para uma esferográfica e abstraio-me das características individuantes de cada uma delas (a cor, o material, o design) que a torna individual, para ficar com aquilo que é sensivelmente comum a todas as esferográficas. Chego assim à definição de esferográfica. É um conceito universal unívoco (aplica-se da mesma forma a diversos indivíduos). Por isso é que é o conceito comum com que trabalham as ciências empíricas; exemplo dois, não existe o aparelho urinário do rato. O que existe é o aparelho urinário de ratos (o que a ciência faz não é mais do que generalizações). As ciências trabalham com universais comuns, prescinde da diferença: por isso não é propriamente exata e sim pobre. Apropriando-se do método dedutivo, as ciências partem do universal para particular ou, pelo contrário de um caso único para casos gerais ou universais; por outro lado, ao entrar no reino da Matemática as ciências prescindem-se da matéria sensível comum (ficamos apenas com a matéria inteligível comum). Exemplo, muitas vezes sentimos a necessidade de agrupar três telemóveis, três canetas, três pedaços de giz. O que têm em comum são equicardinais, ou seja, o número três. Mas, o número está tão-só na mente, não existe fora dela. Por isso é inteligível.

Entramos assim na relação sujeito/objeto que preside toda a ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis. Para Boaventura, os limites deste tipo de conhecimento são, assim, qualitativos, não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos.

Alias, a própria precisão quantitativa do conhecimento é estruturalmente limitada (2018). Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles.

Hoje não se pode falar na autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, muito pelo contrário, fala-se na industrialização da ciência que se manifestou tanto ao nível das aplicações da ciência como ao nível da organização da investigação científica.

Quanto as aplicações, as bombas de Hiroshima e Nagasaki foram um sinal trágico, a princípio visto como accidental e fortuito, mas hoje, perante a catástrofe ecológica e o perigo do holocausto nuclear, cada vez mais visto como manifestação de um modo de produção da ciência inclinado a transformar acidentes em ocorrências sistemáticas.

“A ciência e a tecnologia tem vindo a revelar-se as duas faces de um processo histórico em que os interesses militares e os interesses económicos vão convergindo até quase a indistinção” (Santos, 1978, p. 26).

A organização do atual paradigma tem levantado problemas de ordens internos e externos. A nível interno, é cada vez maior a estratificação de relações de poder entre cientistas. Esta desigualdade piramidal leva-nos a falar do topo e da base, onde a maior parte dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação. Por sua vez, a nível externo, a investigação capital-intensiva (assente em instrumentos caros e raros) tornou impossível o livre acesso ao equipamento, o que contribuiu para o aprofundamento do fosso, em termos de desenvolvimento científico e tecnológico, entre os países centrais e os países periféricos.

Boaventura sublinha que pautada pelas condições teóricas e sociais que a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. E antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Outra das características importantes do conhecimento pós-moderno é a dicotomia existente entre o conhecimento específico e o conhecimento geral, com a prevalência das especializações em detrimento de conhecimentos mais globais. Contudo, como bem destaca Boaventura todo o conhecimento é local e total, sabendo que o conhecimento é mais rigoroso quanto mais abrangente e minucioso for. Ora, na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização, o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. Esses efeitos são sobretudo visíveis no domínio das ciências aplicadas. As tecnologias preocupam-se hoje com o seu impacto destrutivo nos ecossistemas; a medicina verifica que a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadricula sem sentido quando, de facto, nunca estamos doentes senão em geral; a farmácia descobre o lado destrutivo dos medicamentos, tanto mais destrutivos quanto mais específicos, e procura uma nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos; entre outros.

### **4.3. As Epistemologias do Sul**

Partilhamos com Maria Paula Meneses a ideia geral de que a procura especulativa do conhecimento é uma componente central da cultura humana. Mas o vasto campo das interrogações abrangidas pela reflexão filosófica excede em muito a racionalidade moderna, com as suas zonas de luz e sombra, as suas forças e fraquezas (2008). Neste sentido, como refere também a autora, Boaventura de Sousa Santos propôs o conceito de “epistemologia do Sul” em 1995 como complemento e alternativa à epistemologia moderna.

Relativamente ao conceito, fica claro perceber a partir da apresentação do livro “As Epistemologias do Sul”, em que Maria Meneses remete-nos para os trabalhos mais recentes de Boaventura, onde caracteriza as Epistemologias do Sul como um conjunto de indagações sobre a construção e validação do conhecimento nascido na luta, de formas de saber desenvolvidas por grupos e movimentos sociais como parte da sua resistência contra as injustiças e as opressões sistemáticas causadas pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (2018).

Resultante da análise do desafio de ir ao Sul, Meneses (2008) mostra que uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Assim, pensar do Sul passa necessariamente pelo reconhecimento da dicotomia Norte-Sul, pela problematização desta dicotomia, e pelo retorno dos sujeitos que compõem a diversidade do Sul global. Contudo, convinha diferenciar o Norte do Sul no âmbito das Epistemologias. Santos (2018) designa como “Sul anti-imperial” ao vasto, e imensamente diversificado, campo de tais experiências. É um Sul epistemológico, não geográfico, composto por muitos seus epistemológicos que tem em comum o facto de serem saberes nascidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Produzem-se onde quer que essas lutas aconteçam, tanto no Norte quanto no Sul geográficos.

É importante notar que as Epistemologias do Norte também prosperam no Sul geográfico (refere-se ao Sul imperial, as “pequenas Europas” epistemológicas que se encontram e que, muitas vezes, dominam, a América Latina, o Caribe, a África, a Ásia e a Oceânia), mas, além disso, porque o Sul epistemológico também se acha no Norte geográfico (Europa e América do Norte) em muitas das lutas que ali se travam contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Existem Epistemologias do Sul só porque e à medida que existem Epistemologias do Norte. Embora, reconhecemos que ambas possam (co)-habitar nos dois hemisférios geográficos.

Ao fazer esta distinção entre Norte e Sul no domínio epistemológico estamos a chamar atenção para a existência das Epistemologias do Sul. Porém, com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, temos assistido, por um lado, o que vários investigadores chamam de ‘colonialidade do poder’ e, por outro lado, a mesma assimetria faz com que a relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, uma realidade que explica porque o eixo da colonização epistémica é o mais difícil de criticar abertamente (Cf. Meneses, 2008, p. 5-10)

O objetivo das Epistemologias do Sul é possibilitar que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como próprio e em seus próprios termos, porque só assim poderão transformá-lo segundo as suas próprias aspirações.

Com a entrada no século XXI, temos vindo também a aprender paulatinamente a “ir para o Sul” não só pelos graves problemas levantados inicialmente no Norte, quer pela economia quer pela ecologia, no início deste século, como também pela necessidade premente de encontrar outras formas de conhecimento. Porém, esta tarefa exige uma etnografia mais complexa, que torne visíveis alternativas epistémicas emergentes. Os novos tempos impõe-nos passar da secular divisão do conhecimento para a valorização de todas as formas de saber, ou seja, a passagem da

moderna parcimónia científica ou da conhecida “navalha de Occam” para um conhecimento pós-moderno, mais integrado e sustentável. Partindo deste pressuposto, Boaventura faz a distinção entre o pensamento abissal associado à modernidade e um pensamento pós-abissal associado a uma ecologia de saberes e ao período pós-moderno para dar conta da necessidade da emancipação do campo teórico de conhecimento e de construção de um “pensamento alternativo de alternativas”. Como refere Meneses o desaparecimento ou subalternização de outros saberes e interpretações do mundo significa, de facto, que estes saberes e experiências não são considerados formas compreensíveis ou relevantes de ser e estar no mundo; sendo estas epistemologias “outras” declaradas não existentes, ou descritas como reminiscências do passado, condenadas a um esquecimento inevitável (2008, p. 6).

A abordagem reducionista no campo científico tem suscitado atualmente várias críticas sobre a forma como concebemos hoje o conhecimento. Desta feita, os trabalhos de Boaventura vão no sentido de realçar, de modo geral, a importância de uma epistemologia do Sul, ancorado sobre um pensamento social e crítico, com olhares alternativos capaz de produzir os processos de globalização contra-hegemónica. Neste sentido se afigura de extrema importância a construção de um novo edifício de saber e novo tipo de pluralismo jurídico que contribua não só com a democratização de nossas sociedades; mas também que seja capaz de promover concomitantemente vários aspetos, tais como: a reforma criativa, democrática e emancipadora do Estado e a defesa irreduzível dos direitos humanos; a criação de universidades populares que promovam diálogos interculturais, entendidos como uma forma de combate contra a uniformidade e a favor de uma ecologia de saberes emancipatórios e libertários. Daí, a ecologia dos saberes se opõe à lógica da monocultura do conhecimento e do rigor científico, e identifica outros saberes e critérios de rigor e validade que operam de forma crível em práticas sociais que a razão metonímica declara não existentes (Meneses, 2018).

Uma das principais premissas desta forma de saber assenta sobre o pressuposto de que a melhor via para se alcançar um conhecimento mais abrangente e integrado passará por construir estratégias de resistência locais e globais, o que requer pôr em prática um exercício de justiça cognitiva em que todas as vozes possam se expressar em um mesmo pé de igualdade, por meio do interconhecimento, da mediação e da celebração de alianças coletivas.

Este novo edifício de saber proposto por Boaventura Sousa Santos deveria assim ser capaz de sair do seu espaço de conforto, abandonar a perspectiva dominadora/colonizadora para possibilitar uma abertura a novas formas de conhecimento, este sim muito mais holístico e

globalizante. Ou seja, deveria ser inclusivo e assentar sobre todas as formas de conhecimento, especialmente o conhecimento dos oprimidos. Se, por um lado, este diálogo é desejável e necessário, por outro lado, só os contrários geram movimento e só assim poderíamos falar de um verdadeiro progresso científico com caráter global e válido para todos (válido tanto para o Norte como para o Sul), na medida em que, com a associação aos oprimidos, a epistemologia passa a abranger explicitamente não só todos os saberes como também as esferas da ética e da religião. Mas, para isso, será necessário mudar o “edifício” do conhecimento e reinscrever todo o nosso campo de saber, o que certamente implicaria a mudanças profundas do nosso atual paradigma de conhecimento (científico).

A emergência das Epistemologias do Sul tende a acentuar que precisamos hoje de um modelo de conhecimento muito mais integrado e menos extremado, ou seja, um modelo capaz de esbater as dicotomias da modernidade entre conhecimento científico e conhecimento vulgar (senso comum), onde o primeiro é considerado um saber sofisticado, abstrato e generalizador ou um conhecimento mais fiável acerca do mundo e do ser humano e, o segundo, é por sua vez um conhecimento concreto e imediato, baseado nos sentidos e na experiência feita, que atende preferencialmente aos efeitos sem se incomodar com o porquê das coisas. Neste sentido, referenciamos a posição Boaventura quando refere “toda a ignorância é de um determinado tipo de conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma ignorância particular” (2018, p. 223).

Para falar sobre mudanças de paradigmas que se desenha e construção das Epistemologias do Sul é importante referir “a Lógica da Pesquisa Científica”, de Karl R. Popper (1992) e “a Estrutura das Revoluções Científicas”, de Thomas S. Kuhn (2006), ambos os livros, exerceram decisiva influência na Filosofia da Ciência contemporânea e concordam quanto à importância das revoluções na Ciência, embora discordam quanto ao papel da crítica no seu desenvolvimento. Popper é profundamente crítico quer do dogmatismo acrítico dos positivistas lógicos quer do relativismo irracionalista da chamada “nova filosofia da ciência”. Continua a pugnar por uma lógica da pesquisa científica que estabeleça os padrões da racionalidade que orientem o cientista na construção, justificação e avaliação das suas teorias ou sistemas (Cf. Popper, 1992, p. 35-39). A importância dada ao espírito crítico reflete-se na que considera ser a atitude científica adequada, a de pôr continuamente à prova as teorias, de modo a evitar o dogmatismo e avançar-se para uma aproximação cada vez maior da verdade e do conhecimento objetivo.

Kuhn vai ainda mais longe e insiste na tese de “qualquer que seja o progresso científico, deve ser explicado examinando a natureza do grupo científico, descobrindo o que este valoriza, o que tolera e o que desdenha” (Kuhn, 1990). Não obstante, procura mostrar a impossibilidade de uma ciência a-histórica e a-social, tornando-se particularmente relevantes os conceitos de ciência normal, crise e revolução científica, como se pode ver, acaba por revelar, de forma mais ou menos explícita, que se trata de um modelo exclusivo e totalitário de conhecimento legitimado pelo crivo da triagem científica.

Se, por um lado, o conhecimento científico não foi a primeira forma de conhecimento humano, por outro lado, não deve ter a pretensão de ser a única/última forma de concepção epistemológica do universo e, por conseguinte, deve abrir-se a outras formas de ver e de conceber o universo. Pedindo emprestado as afirmações de Paul Feyerabend (1998), foram os inventores do mito quem inventaram também o fogo e as formas de conservá-lo. Domesticaram animais, cultivaram novos tipos de plantas (...). Descobriram em grande escala conexões entre os homens e entre os homens e a natureza, confiando nelas para melhorar a sua ciência e as suas sociedades: a melhor filosofia ecológica encontra-se na Idade da Pedra. Neste período eram conscientes do papel da mudança e as suas leis fundamentais tinham-no em conta. Apenas muito recentemente é que a ciência voltou [timidamente] à concepção de mudança que se tinha na Idade da Pedra, pondo assim fim a uma grande e dogmática insistência em ‘leis eternas da natureza’ que se iniciou com o ‘racionalismo’ dos pré-socráticos e culminou nos finais do século passado. Assim, nas palavras de Feyerabend, se se elogia a ciência pelas suas realizações, ter-se-ia então que elogiar cem vezes mais o mito visto que as suas realizações foram incomparavelmente maiores. Podemos dizer que os inventores do mito “inauguraram” a cultura, enquanto que os racionalistas e os cientistas apenas a “mudaram” e nem sempre para melhor. Porém, importa realçar que, com a emergência de um novo paradigma epistemológico, as várias formas de conhecimento são todas válidas e só através da dialética das diferentes formas de saber é que podemos aspirar um conhecimento mais genuíno, mais amplo e mais duradouro. Atreveríamos mesmo a dizer que, a longo prazo, o conhecimento científico sem preocupação com a preservação/conservação da natureza é vazio e autodestrutivo; e o conhecimento popular desprovido de qualquer racionalidade é cega e estéril. Desta forma, só através da hermenêutica e do diálogo das várias formas de conhecimento é que podemos perspetivar um conhecimento necessário, extensivo e universalizado voltado quer para a ética quer para o social.

Deste ponto de vista, encontra-se perfeitamente justificada as argumentações de Boaventura Sousa Santos ao apontar que nos albores do novo milénio precisamos nos distanciar do pensamento crítico eurocêntrico (2015, p. 19-46). Pois, parte do princípio que criar dita distancia é condição prévia para poder realizar a tarefa teórica mais importante do nosso tempo: que o impensável seja pensado, que o inesperado seja assumido como parte integral do trabalho teórico. Já que as teorias de vanguarda, por definição, não se deixam pegar de surpresa, mostra que, no atual contexto de transformação social e política, não precisamos de teorias de vanguarda, senão de teorias de retaguarda. O papel do trabalho teórico seria no sentido de dismantelar os preceitos normativos, facilitando a interação com aqueles que caminham mais lento e trazendo complexidade quando as ações parecem apressadas e pouco reflexivas, ou simplicidade quando a ação parece paralisada pela reflexão.

Com isso propõe-se, em detrimento de uma teoria de vanguarda, uma teoria de retaguarda, consubstanciada na ideia da arquitetura e do artesanato, mais um testemunho participante, e menos a liderança clarividente; a aproximação intercultural ao que é novo para uns e muito velho para outros, com o objetivo de abrir espaços analíticos para as realidades que são “surpreendentes” porque são novas ou porque tem sido ignoradas ou invisibilizadas, ou seja, consideradas não existentes pela tradição crítica eurocêntrica. O artesanato das práticas é o auge do trabalho das Epistemologias do Sul. Consiste em desenhar e validar as práticas de luta e resistência realizadas segundo as premissas das Epistemologias do Sul. Contudo, nas palavras de Boaventura, tomar distância não significa prescindir da rica tradição crítica eurocêntrica e cortar esta parte da história, ignorando desse modo as possibilidades históricas da emancipação social na modernidade eurocêntrica. Pelo contrário, significa reajustá-la e incluí-la em um panorama muito mais amplo de possibilidades epistemológicas e políticas.

A nível político, o paradigma científico moderno, tem sido superado largamente pelos desafios globais. Se não vejamos, na senda das relações internacionais, atualmente o papel do Estado Nação é relativamente pequena comparativamente aos atores não estatais cada vez mais poderosos. Desta forma, aliando aos Estados poderosos, os atores não estatais vêm apoderando-se do controle dos recursos naturais e da vida das pessoas nos Estados menos poderosos. O contratualismo social é assim suplantado pelo contratualismo individual entre partes cada vez mais desiguais, enquanto os direitos estão sendo violados “legalmente” em nome dos imperativos gêmeos da austeridade económica e da segurança nacional, ao mesmo tempo em que é instrumentado um ataque global contra os direitos sociais e económicos.

Nos anos sessenta e setenta, os resultados do desenvolvimento científico-tecnológico confrontaram a sociedade com algumas situações de risco (resíduos contaminantes, acidentes nucleares, envenenamentos farmacêuticos, riscos biotecnológicos, etc.) que denunciaram alguns dos efeitos negativos do desenvolvimento científico-tecnológico (Gonzalez García *et al.*, 1996). O que leva-nos atualmente a questionar o papel da ciência na nossa sociedade e procurar perceber a origem do aparecimento de novas concepções da ciência, nomeadamente o aparecimento dos estudos Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), que tem como propósito compreender a dimensão social da ciência e da tecnologia, quer ao nível dos seus antecedentes sociais, em termos de fatores sociais, políticos ou económicos que interferem nos desenvolvimentos científico-tecnológicos, quer das consequências éticas, ambientais ou culturais dessas alterações (Bauchspies, Croissant & Restivo, 2006; Bazzo *et al.*, 2003).

Da extensa lista dos problemas atuais, acrescentamos ainda muitos outros, que vai desde a apropriação de terras ao roubo de salários e os resgates bancários, sujeitando-se a lei capitalista do valor de recursos e bens comuns, provocando o deslocamento de milhões de camponeses pobres e povos indígenas, a devastação ambiental e os desastres ecológicos; e a eterna renovação do colonialismo, que revela, em velhos e novos aspetos, o mesmo impulso genocida, a sociabilidade racista, a sede de apropriação e a violência exercida sobre os recursos considerados infinitos e sobre as pessoas consideradas inferiores e inclusive não humanas constituem algumas das marcas mais destrutivas que o capitalismo hoje experimenta. Contudo, torna-se de elementar importância constatar que estes e outros problemas da humanidade continuarão intocáveis mesmo que ciência descobrisse todas as respostas sobre o universo. E, conseqüentemente, torna-se também imperativo ajustar todo o nosso edifício de saber aos novos desafios lançadas pela pós-modernidade. E mais, no domínio artístico poderíamos acrescentar também que o nosso primeiro contacto com a natureza ou com o que nos rodeia acontece em termos de fruição porque o que nos aparece surge como algo que nos interessa, como algo que vale a pena, como algo que nos atraia ou que não desperta qualquer interesse, que causa repulsa ou detestamos, pelo que a experiência valorativa é anterior à do conhecimento. O mundo aparece-nos assim como algo com valor com o qual o sujeito se relaciona em termos de fruição.

Se a produção artística é anterior ao conhecimento, mas também uma forma de produção de conhecimento deve constar da ecologia de saberes como uma forma de expressão epistemológica.

As várias formas de dominação do Norte está na origem, por um lado, da conscientização sobre a necessidade de discutir a validade dos conhecimentos e dos saberes que não são reconhecidos como tais pelas epistemologias dominantes e, por outro lado, a questão da validade leva o Sul ao reconhecimento da luta e dos seus protagonistas e um ato de pré-conhecimento, um impulso intelectual e político pragmático que implica a necessidade de examinar a validade do conhecimento que circula na luta e que é gerado pela própria luta. O Sul movido pela sociologia das ausências, tornando os sujeitos ausentes sujeitos presentes, invocam outras ontologias (reveladas por outros modos de ser, aqueles dos povos oprimidos e silenciados, povos que formam radicalmente excluídos dos modos dominantes de saber e conhecer) como forma de procurar equilibrar as desiguais relações de poder. Esta forma de luta social contra a opressão epistemológica levará não só a revelação de uma forma de conhecimento ignorada durante séculos, como também muda a relação completamente no que se refere à questão da autoria do conhecimento e, portanto, a questão da relação entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento. A superação desta dicotomia terá inevitavelmente efeitos práticos, sobretudo, na forma como encaramos e agimos sobre a natureza, o que poderá representar um enorme ganho epistemológico, mas também uma preciosa vitória da natureza e da biodiversidade.

A redenção dos conhecimentos pelas Epistemologias do Sul é essencialmente técnica e culturalmente intrínseca a certas práticas – as práticas de resistência contra a opressão e, por isso, mais do que conhecimentos, são considerados saberes. Enquanto os conhecimentos se apropriam da realidade, os saberes encarnam a realidade.

Segundo Foucault (1969), o saber implica um processo anónimo, coletivo, algo não dito, um a priori histórico e cultural só acessível por meio da arqueologia do saber. No entanto, no dizer de Boaventura, o saber que concerne as Epistemologias do Sul não é o a priori cultural, isto é, o não dito de Foucault (2018). No máximo, é o não dito desses não ditos, ou seja, os não ditos que surgem da linha abissal que divide as sociedades e sociabilidades metropolitana e colonial na modernidade cêntrica ocidental. Durante o século passado, as epistemologias feministas conseguiram uma primeira ocupação das Epistemologias do Norte. Demonstraram que a ideia do conhecimento concebido como independente da experiência do sujeito de conhecimento, sobre cuja base, especialmente depois de Kant, estabeleceu-se a distinção entre epistemologia, ética e política, era a tradução epistemológica e a consequente naturalização do poder social e político masculino. As epistemologias feministas pressionaram as Epistemologias do Norte até seus

últimos limites, apesar de não questionarem a primazia do conhecimento como uma prática separada.

Se as epistemologias feministas têm sabido encurtar fronteiras a ponto de penetrarem-se nas Epistemologias do Norte, o mesmo não se pode dizer em relação às Epistemologias do Sul que ainda se encontra largamente marginalizado a ponto de levar Maria Meneses a designar o fenómeno como as experiências e saberes relegados ou inclusive destruídos pela lógica colonial-capitalista, a que designa como epistemicídio (2018).

A abordagem pós-colonial mostra-nos que as independências políticas do século passado não encontraram paralelismo a nível do conhecimento, permanecendo antes muito confortável numa posição conformista em relação à dominação científica moderna.

Não se propõe aqui qualquer forma de reducionismo do conhecimento ou relativismo epistémico, mas sim o encontro de várias perspetivas e conceções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura refletir sobre os processos de ‘descolonização’, quer nos espaços da metrópole, quer nos espaços colonizados. Como afirma João Arriscado Nunes, reconhecer a validade e dignidade de todos os saberes implica que nenhum saber poderá ser desqualificado antes de ter sido posta à prova a sua pertinência e validade em condições situadas (2008). Dito de outro modo, nenhuma forma de saber ou de conhecimento deve ser outorgado o privilégio de ser considerada como mais adequada ou válida do que outras sem a submeter a essas condições situadas e sem a avaliar pelas suas consequências ou efeitos. E, em síntese, nenhum saber poderá, assim, ser elevado à condição de padrão a partir do qual será aferida a validade dos outros saberes sem considerar as condições situadas da sua produção e mobilização e as suas consequências.

Acrescenta Meneses que é muito importante repensar todos os passados e perspetivas futuras à luz de outras perspetivas, que não as do Norte global; a ontológica, que passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos; e, finalmente, a epistémica, que contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistémico do Norte global (2008). Se é verdade que esta abordagem obriga o Norte a sair da sua zona de conforto, destronando-a da sua posição de dominação e levando-a a abrir para o Sul, é igualmente verdade que desafia também o Sul para uma reivindicação legítima do seu lugar no atual paradigma científico, mas para isso torna-se importante dar mostras da sua capacidade de produção de conhecimento quer a nível da ecologia e da biodiversidade, quer a nível economia e da preservação.

A presença de diferentes lógicas e diferentes formas de pensar, exige a possibilidade de diálogo e de comunicação entre culturas. A tradução intercultural, como proposta metodológica, revela o Sul global como um conjunto de epistemologias, extremamente dinâmicas (*ibid.*, p. 7). Neste sentido é fundamental que as diferentes culturas possuam imagens concretas sobre si próprias e sobre as outras, assim como das relações de poder e de saber que as unem. Todavia, estas representações refletem sempre as relações históricas de dominação e de diálogo que as constituíram. Porém e como acima referimos, importa realçar uma vez mais que tomar distancia para o Sul não significa descartar a rica tradição crítica eurocêntrica e jogá-la na lixeira da história, ignorando desse modo as possibilidades históricas da emancipação social na modernidade eurocêntrica. Pelo contrário, como refere Boaventura Sousa Santos, significa incluí-la em um panorama muito mais amplo de possibilidades epistemológicas e políticas (Santos, 2018). Significa antes prestar especial atenção às tradições mais pequenas suprimidas ou marginalizadas dentro da grande tradição ocidental. Significa, acima de tudo, assumir que o nosso tempo é um período de transição sem precedentes, no qual enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas.

Em jeito de resumo diríamos que, por um lado, verificamos uma nítida separação ou rotura das Epistemologias do Sul em relação ao paradigma racionalista ou empirista e, por isso põe-no em causa. Mas, por outro lado, parece-nos bastante evidente alguma aproximação em relação ao Pragmatismo, uma corrente filosófica produzida nos Estados Unidos e dominante na Filosofia Americana desde a viragem do século XIX para o século XX, até ter sido destronado, na segunda metade deste, pela filosofia analítica.

Os pragmatistas clássicos – Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey – dedicaram muitas páginas à discussão das condições de produção e de validação do conhecimento e, em particular, do conhecimento científico. A ideia de comunidade em Peirce toma mesmo como modelo a comunidade dos produtores de conhecimento científico. James tratou de maneira original a questão da diversidade dos modos de conhecer e da sua relação com a experiência, e Dewey foi talvez, de entre os filósofos pragmatistas, o que mais contribuiu para a reflexão sobre as condições sociais daquilo a que chamava *inquiry*, o processo de envolvimento ativo com o mundo através da construção de conhecimentos e de experiência resultante de atividades coletivas. Em Dewey encontramos a formulação mais enfática da continuidade entre os diferentes modos de conhecer associados a diferentes formas de experiência coletiva e de vida social. Em todo o caso, e a aceitar-se a existência de uma epistemologia pragmatista, como bem

observa Nunes (2008), esta apresenta características substancialmente diferentes das correntes que dominaram a epistemologia durante grande parte do século XX. De facto, ela levou, em diferentes momentos, a entendimentos opostos do que era o seu projeto. A ideia de que toda a vida social (incluindo a arte, a religião e a política) poderia ser interpretada a partir de um vocabulário “emprestado” da ciência e da epistemologia – e apesar de não ser essa a posição, por exemplo, de Dewey –, acabaria, paradoxalmente, por contribuir para que os defensores autoproclamados da ciência e da racionalidade atirassem Dewey para o lado “errado” da linha epistemológica abissal, e para que os críticos das concepções dominantes da epistemologia o acusassem, por vezes, de “cientismo”.

*A máxima pragmática* (Peirce, 1992, p. 132) postula que um objeto (ou entidade) pode ser definido pelo conjunto dos seus efeitos, ou seja, por tudo aquilo que ele faz, como diria James, implicando que não tem essência, e que a sua definição pode transformar-se à medida que vão sendo conhecidos novos efeitos.

Para Dewey, se uma coisa é aquilo que ela faz, o conhecimento resulta de um procedimento experimental – a que chamou *inquiry* – baseado no que acontece quando interagimos com objetos e entidades no mundo, “a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada numa outra que é tão determinada nas suas distinções e relações constituintes que converte os elementos da situação original num todo unificado” (Dewey, 1991, p. 108).

“Pragmático” significa, segundo o mesmo autor, que as consequências “funcionam [...] como testes necessários da validade das proposições desde que essas consequências sejam instituídas de maneira operacional e sejam tais que permitam resolver o problema específico que suscitou essas operações” (*ibid.*, p. 4).

Boaventura de Sousa Santos (1989) refere-se ao pragmatismo como uma das principais inspirações da sua crítica à epistemologia convencional. James, Dewey e Bernstein, em particular, aparecem como referências importantes de uma concepção do conhecimento, da sua produção e validação que, como o mesmo autor virá a reafirmar quase duas décadas depois, privilegia as consequências em lugar das causas. Segundo Nunes, o pragmatismo continuará a ser uma presença importante na obra posterior de Santos, e ele reaparece de forma explícita nas suas abordagens da ciência e dos conhecimentos “outros” (2008, p. 55).

Mas a forma que vai assumir a apropriação do pragmatismo nessa obra vai passar por importantes transformações, que o situam num universo categorial distinto do que encontramos

em 1989. Ela não pode ser dissociada do encontro com as experiências do Sul, não a partir da imposição de quadros teóricos ou de critérios epistemológicos “importados”, mas de um estilo de investigação e de produção comprometida de conhecimento que vai encontrar a sua expressão mais significativa no projeto “A Reinvenção da Emancipação Social”. Refere Nunes que todo esse projeto pode ser lido como uma reconstrução radical de um pragmatismo que procura emancipar-se dos últimos resquícios do projeto da epistemologia convencional – nomeadamente da soberania epistémica –, simetrizando os saberes existentes no mundo e, ao mesmo tempo, ancorando a reflexão sobre eles no seu carácter situado e nas condições locais e situadas da validade de cada um deles, aferidas a partir das suas consequências (Nunes, 2008).

Além de centrar a atenção nas consequências e na comunidade, posição de Santos consiste em tomar como ponto de partida da sua conceção de conhecimento a experiência e o mundo dos oprimidos. Esta posição difere da dos pragmatistas clássicos, na medida em que toma deliberadamente o partido de privilegiar critérios de avaliação dos conhecimentos assentes na defesa e promoção da vida e da dignidade dos oprimidos.

Como realça Nunes (2008), o critério de avaliação de um dado conhecimento depende do modo como ele afeta a condição dos oprimidos. Uma epistemologia pragmática é, pois, indissociável do reconhecimento do carácter constitutivo da normatividade na produção de conhecimento e na sua avaliação. Assim, a epistemologia do Sul, ao mesmo tempo que explora o legado do pragmatismo, com o qual partilha a ideia da indissociabilidade da produção de conhecimento e da intervenção transformadora no mundo, apresenta, contudo, a diferença em relação a ele de se situar explícita e inequivocamente do lado dos subalternos e dos oprimidos, conferindo às noções de comunidade ou de público um conteúdo mais preciso do que o fizeram pragmatistas como Dewey e acentuando os aspetos conflituais ou agonísticos do envolvimento ativo com o mundo, que decorrem de uma diversidade de formas de desigualdade e de opressão e de resistência a elas.

#### **4.4. Uma síntese**

Após a exposição das referências teóricas sobre a questão da globalização, é importante reter algumas ideias que escoram a questão das Epistemologias do Sul e esboçar uma pequena conclusão sobre a temática.

Começamos por recordar o carácter inovador na forma como foi abordada a questão da Epistemologia pós-moderna, particularmente a distinção que é feita entre a Epistemologia do Norte

e a Epistemologia do Sul, mas também toda a preponderância que é conferida aos oprimidos por Boaventura de Sousa Santos. Sublinhamos também o facto de as Epistemologias do Sul remeterem para as racionalidades que devem nortear as relações Norte-Sul e, por conseguinte, a cooperação internacional em que se insere a cooperação portuguesa com Cabo Verde.

As dificuldades em sair do quadro eurocêntrico têm agravado atualmente um conjunto de problemas que vão desde a economia até a ecologia. Estas dificuldades estão na base da abertura para outras formas de conhecimento, nomeadamente, o movimento feminista, os movimentos sociais ou as Epistemologias do Sul. Contudo, esta tentativa de criação de um espaço de diálogo entre a crítica (“naturalista”, feminista, pós-colonial, epistemográfica, epistópica...) da epistemologia como projeto filosófico e a proposta de uma epistemologia do Sul, conjugado com a panóplia de diversas racionalidades, conhecimentos e saberes ou, em última instância as Epistemologias em diálogo, poderão conduzir a um relativismo Epistemológico, onde poderíamos conceber o seguinte: se os saberes tivessem todos o mesmo valor, tudo valeria a mesma coisa, o que levaria à conclusão de que nada valia coisa nenhuma. Mas, Boaventura consegue sair desta questão de forma genial com uma revisitação do pragmatismo filosófico propondo, explicitamente, um *pragmatismo epistemológico*, que apresenta continuidades, mas também importantes elementos de inovação em relação ao pragmatismo clássico e à sua descendência.

Em contraponto com a epistemologia moderna, James, Dewey e Bernstein privilegiam as consequências em lugar das causas. Segundo Dewey (1991), o processo de produção de conhecimento ocorre através de “conjunto de estratégias inteligentes para resolver problemas”. A noção de *verdade*, nesta perspetiva, é associada ao que Dewey definiu como “warranted assertibility”, isto é, como enunciados ou afirmações justificadas e sempre suscetíveis de revisão, na medida em que privilegia as consequências em lugar das causas.

A avaliação de um dado modo de conhecimento ou de um saber pelas suas consequências implica que existam critérios a partir dos quais essa avaliação possa ser feita. Uma avaliação não é uma mera descrição de consequências. E, se tivermos em conta que o próprio saber sobre os saberes a partir do qual se procura realizar essa avaliação é ele próprio sujeito a condições que têm de ser avaliadas, o imperativo de definir critérios e padrões de avaliação que possam ser objeto de prestação de contas ao grupo ou coletivo envolvido na produção ou uso do conhecimento ou por este afetado torna-se uma condição indispensável para evitar o relativismo.

A posição de Boaventura consiste em tomar como ponto de partida da sua conceção de conhecimento a experiência e o mundo dos oprimidos. Esta nova abordagem difere da dos

pragmatistas clássicos, na medida em que toma deliberadamente o partido de privilegiar critérios de avaliação dos conhecimentos assentes na defesa e promoção da vida e da dignidade dos oprimidos. Na sua perspetiva, o critério de avaliação de um dado conhecimento depende do modo como ele afeta a condição dos oprimidos. Uma epistemologia pragmática é, pois, indissociável do reconhecimento do carácter constitutivo da normatividade na produção de conhecimento e na sua avaliação.

Esta abordagem com base nas consequências faz, de alguma forma, uma ponte com a corrente filosófica Utilitarista, onde se estabelece que um determinado conhecimento é bom se e só se favorece os mais desfavorecidos e, neste caso, os oprimidos. A grande inovação desta abordagem pressupõe, não só, a introdução da ética utilitarista no paradigma epistemológico, como também confere uma grande importância à causa dos mais desfavorecidos e coloca os oprimidos no centro das prioridades.

#### **4.5. A teoria pós-colonial e estudos subalternos, a resistência e uma nova abordagem epistemológica**

A formação dos grandes impérios esteve sempre ligado quer à ideia de expansão quer à ideia de civilização, o que faz com que a universalidade se sobrepusesse sempre à diversidade e todo o processo inicial sofresse uma longa subversão, onde as minorias reclamaram através da resistência não só por maior humanidade, como também por maior liberdade. Estaria assim, desde o início, lançada as bases para a endoutrinação como mostra o Documentário de Carol Black, de 2010, intitulado “Schooling the World: The White Man’s Last Burden”, e é este o perigo que Aimé Césaire (1978, p. 65) chama atenção, alertando que o mundo colonial representa, para o mundo moderno, aquilo que o mundo romano foi para o mundo antigo. Este longo processo de colonização e a formação excludente dos Estados africanos, bem como toda uma herança colonial do passado, leva-nos a refletir hoje sobre as relações políticas, económicas, mas também intelectual e cultural que se estabelecem entre os povos no complexo emaranhado que é a globalização.

Césaire considera que ao longo da história foi sempre o ocidente que fez a etnografia dos outros e não os outros a fazer a etnografia do ocidente (1978); Já Edward W. Said (2003, p. 6), na sua obra ‘Orientalismo’ enfatiza que nem o termo “Oriente” nem o conceito de “Ocidente” têm estabilidade ontológica; ambos são constituídos de esforço humano – parte da afirmação, parte da identificação do Outro; no mesmo sentido argumenta Anibal Quijano (1992, p. 16) para

quem o surgimento da ideia de “Ocidente” ou da Europa é uma admissão de identidade, isto é, de relações com outras experiências culturais, de diferenças com as outras culturas. Mas, acrescenta que para essa percepção “europeia” ou “ocidental” em plena formação, essas diferenças foram admitidas acima de tudo como desigualdades, no sentido hierárquico, em que sociedade europeia remete para o racional e para o sujeito enquanto os demais apontam para a irracionalidade.

É importante notar que as longas assimetrias de poder, o eurocentrismo, a expansão e influências técnicas e intelectual está na origem da reflexão sobre o papel da educação na formação cultural, intelectual e social, mas também um novo posicionamento com o ocidentalcentrismo e seus reflexos no saber, uma demanda que surge pela expansão do argumento pós-colonialidade e dos estudos subalternos que reclamam a necessidade de se fazer uma nova leitura do processo de colonização. Para Said (2003, 2007), autor palestino, a produção de um conhecimento não-coercitivo seria um passo determinante para modificar o cenário atual imerso nas estratégias de poder e representação, e indica a pertinência de se avançar em perspectivas teóricas que assumam um compromisso ideológico com os subalternos

Analisando a questão sobre o aspecto educacional a primeira constatação é, se não há educação fora das sociedades humanas, não há também homem no vazio, nem sociedades estáticas e sem valores. Por isso, ao contrário do animal que nasce e desenvolve na natureza, o homem nasce e realiza dentro de uma cultura e esta, por sua vez, abre espaço de desdobramento e de reflexão sobre a identidade e multiculturalidade no contexto africano.

Paulo Freire (1967), em referência à sociedade brasileira, refere que uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Neste sentido, importa fazer a seguinte distinção: se uma formiga equivale a outra formiga, assim também um cão ou uma lebre, o valor da pessoa humano é inalienável, tendo em conta que se trata de um ser único e irrepitível. O seu valor não pode ser medida em relação à comunidade e sim a comunidade em função da pessoa. A pessoa não pode ser vista como mero meio, mas sim como finalidade em si própria, a comunidade sim, esta está ao serviço da pessoa e não o contrário. A sociedade é tanto mais admirada quanto maior for o cuidado que tiver com os seus cidadãos, particularmente com os mais débeis.

O valor da pessoa humana não se encontra no ato e sim na potência. Ser humano é tal que não pode ser vista como meio e sim como fim. Assim, a minha consciência é a possibilidade

de poder observar-me fora de mim, de ser transcendente, sair do mundo de alguma forma enquanto pessoa com consciência de si e do outro.

Nas várias culturas humanas, ao contrário dos outros bichos, o indivíduo não pode ser medido em função da espécie, antes é a espécie que tem de ser avaliado em função do indivíduo.

Segundo Freire (1967) é preciso cada vez mais cortar as correntes que a faziam e fazem permanecer as sociedades como objeto de outras, que lhe são sujeitos.

A Jusnaturalismo fundamenta a lei na natureza humana. Assim as leis universais decorrem da natureza humana, por isso ela reconhece os direitos humanos e toda a lei que não respeita a natureza humana é injusta. Contudo, ao longo da história, vários são aqueles que desde a nascença viram sistematicamente os seus direitos violados, particularmente os povos das antigas colónias, nomeadamente os naturais da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Nas palavras de Amílcar Cabral (1973) a tradição de resistência marca de uma maneira decisiva a nossa luta de libertação nacional, de tal forma que após uma ocupação efetiva foram necessários anos de lutas e de intensas negociações com vista à emancipação dos países dominados.

Não só as atrocidades do regime imperialista, mas também a conceção do indivíduo foi crucial para a mobilização dos africanos e não só para a resistência contra a opressão, em que o indivíduo é concebido como parte e a espécie humana como um todo, e que como já referimos, ao contrário de outros bichos da natureza em que a sua utilidade é medida em função do todo, na pessoa humana o todo é medido em função do seu benefício ao individual, dado que o valor da pessoa humana é único e irrepetível.

Foi essencialmente a partir da conferência de Berlim que a nossa história é marcada pela luta e pela resistência à ocupação portuguesa, no decurso daquilo a que os portugueses chamaram mais tarde as “guerras de Pacificação”, que duraram muitos anos, durante o qual, segundo alguns autores, de entre os quais Agostinho Neto, não se passou, por assim dizer, um só dia em que não houvesse um confronto entre as gentes das colónias e os portugueses. Entre diversidades éticas e manobras de divisão por parte do colonizador, a tradição de resistência marca de uma maneira decisiva o processo de descolonização. Acrescenta Agostinho Neto (1974) a resistência é a expressão mais vasta do desejo comum do Homem sobre a terra, de se considerar livre, capaz de se desligar das amarras de uma sociedade em que estiola e morre, como ser humano. Daí, a grande preocupação na altura prendia-se com o facto de como transformar as relações injustas, geralmente de subordinação política e económica, com os outros países e povos do mundo, sem que esta transformação se faça à custa do progresso social que necessariamente

deve estar integrado na ação para alcançar a liberdade e sem o qual o comportamento do homem será o de quem sai de uma forma de discriminação para cair numa outra forma tão negativa como a primeira, uma simples inversão dos fatores e intervenientes. De acordo com Amílcar Cabral (1973) mesmo com o recurso a grande vaga de repressão não conseguiram fazer com que renunciássemos o almejado desejo de libertação.

Os líderes africanos apontavam as formas de submissão interna, causadas pela divisão em pequenos grupos étnicos ou linguísticos, pelo desenvolvimento das classes privilegiadas e dotadas de um dinamismo próprio, como formas de opressão ligadas às formas visíveis e conhecidas como colonialismo, antigo ou novo, ou racismo, que aliados ao imperialismo facilitavam a sua expansão e influência em África.

A educação das massas é vista como absolutamente fundamental enquanto veículo de descolonização e força de mudança e de libertação, mas alerta o ativista Paulo Freire pela necessidade de se optar entre uma “educação” para a “domesticação” ou alienação e outra para liberdade. Ou seja, uma “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (1967).

Se nos anos cinquenta, como refere Agostinho Neto (1974), o colonialismo significava trabalho forçado para uns, discriminação racial para outros, e para outros ainda a segregação económica e a impossibilidade de ascensão política, o Sul global, hoje, pelas suas características, implica também uma busca incessante do homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito, descolonizada e emancipada. Assim como no Brasil, de forma particular, é hoje necessária uma ampla conscientização das massas sulistas, de forma geral, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço, como forma de superação objetiva. Dito de outro modo, como destaca Freire (1967, p. 36), é esta autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. Essa tomada de consciência é, segundo Césaire, a mesma consciência nacional que se manifestou nas Antilhas durante a dominação francesa na luta contra o estatuto de departamentalização, da mesma forma que as nações africanas se constituíram no decurso da luta contra o colonialismo e no período que se seguiu à emergência e à consolidação dos estados independentes (1978).

Todos os povos quer na situação colonial quer na situação pós-colonial têm direito a terem a sua própria história. Assim como foi no passado, ninguém está a espera inadvertidamente

que esta transição seja hoje fruto do acaso ou que aqueles que mantêm o poder como forma de alienação das massas, cujo interesse primeiro encontra neste subsistema de poder, e que em contramão com a suposta democracia lançam mãos de todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios ilimitados. Contudo, esta estratégia não é nova, e só assim se explica o facto da sua perenidade ter atravessado a história por longos séculos.

A verdadeira descolonização depende da forma como vemos o mundo, como antevemos o futuro do nosso país, como sentimos na nossa consciência a ação das forças externas, a atitude mais ou menos correta, mais ou menos intensa com que entramos emocionalmente na ação libertadora. Assim como nas políticas da neocolonização, a nova forma de descolonização não pode ser materializada com o recurso à luta armada, mas sim através da emancipação do conhecimento. Por isso, a descolonização hoje assume um grande desafio não só no sentido da investigação, como também na conscientização e nas práticas sociais, vista fundamentalmente como uma ação libertadora.

Entendemos o desejo da educação como o desejo de ser livre, o que passa pela descolonização das mentes e das sociedades como forma de valorizar a nossa terra e a nossa história.

As sociedades contemporâneas são marcadas pelo seu profundo economicismo, investimento, cooperação técnica e lucro, em que o poder político minoritário, pobre, miserável, oprimido e explorado sente profundamente integrado numa economia global determinada pelo crescimento económico. No entanto, quanto maior for a dependência, maior é o grau de exploração e, conseqüentemente, maior é o sentimento de que somos escravos do conjunto do sistema. E atualmente podemos dizer que o fenómeno da opressão colonial ou neocolonial no nosso continente já não se pode pôr ao nível da cor dos indivíduos, da dominação militar, mas de um conjunto de mecanismos que assumiu um caráter natural. É, porém, desejável o restabelecimento de relações justas e recíprocas, isto é, de relações que impeçam não só a exploração de um homem pelo outro homem, como também que valoriza a natureza e os seus recursos como forma de preservação tanto da diversidade como da biodiversidade. Encaramos a emancipação como a melhor forma de valorização da língua, da cultura, da liberdade e de uma verdadeira relação humana que possibilita alcançar também a essência e o valor dos oprimidos.

Freire (1967) fala de forças que distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de

verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, mostra que elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é, segundo Freire, uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Para Antonio Gramsci, a história dos grupos subalternos é necessariamente desagregada e episódica, e a tendência que tais grupos possuem para a unificação só se concretizaria com uma vitória política permanente (Gramsci, 2001). Desta forma, os grupos subalternos são formados pelo conjunto das massas dominadas, mas sem possuir agregação de classe. Os grupos subalternos não estão necessariamente unificados em classes sociais, pois para que isso ocorresse deveriam possuir formações, agregados próprios que interviessem politicamente na relação de forças sociais vigente em determinada formação social. Considerando a “unidade histórica fundamental” como resultado das relações orgânicas entre Estado e Sociedade Civil, Gramsci conclui que as classes subalternas, “por definição”, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem “se tornar Estado” (*id., ibid.*, p. 2288).

Após diferenciar classes sociais e grupos subalternos, recorreremos a análise da teoria pós-colonial e os estudos subalternos como perspectivas teóricas que permitem reconstruir os espaços de emissão dos discursos, em sociedades, em que se instalou o saber/poder da colonialidade, destacando o resgate da história do conhecimento e do sujeito subalterno na luta por autonomia, numa perspectiva de emancipação de situações de opressões diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais e, fundamentalmente, de classe. A descolonização total não se alcança apenas com a independência político, mas, acima de tudo, no plano intelectual e cultural. As mudanças políticas devem ser acompanhadas por intensos movimentos sociais de luta e de resistência contra qualquer forma de dominação seja sobre grupos minoritários ou sobre a cultura e o sobre o planeta.

No seu artigo “Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica,” Jórissa Aguiar refere que os estudos pós-coloniais incorporam algumas questões de classe e das respetivas formas de opressão das elites coloniais e hegemónicas e também das teorias culturalistas, no que faz referência às diferentes formas de opressão e discriminação dos diversos excluídos (Aguiar, 2016).

Nas palavras de Anibal Quijano (1992) a colonialidade, portanto, ainda é o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita foi destruído. Ela obviamente não esgota as condições, nem os modos de exploração e dominação entre o povo. Mas não deixou de existir, após 500 anos, a sua estrutura principal. As relações coloniais de períodos anterior, provavelmente não produziu as mesmas sequelas e, sobretudo, porque não foram a pedra angular de nenhum poder global.

Durante o mesmo período que se consolidava a dominação colonial europeia, se foi construindo o complexo cultural conhecido como a racionalidade moderna europeia, a qual foi estabelecida como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo. O paradigma universal de conhecimento europeu assenta sobre a base de dominação do sujeito sobre o objeto e do conhecimento científico sobre a opinião. Este pressuposto universal, assente sobre os pilares da verdade, ignorou não só as outras formas de conhecimento como também o facto da verdade última não nos poder ser garantido pela ciência. Esta oferece-nos antes uma amálgama de conhecimentos relativos e a partir do desenvolvimento da técnica confere mais poderes ao ser humano. Contudo, é a ética e ecologia que recorreremos para prevenir as consequências nefastas do desenvolvimento científico quer no campo da medicina, quer no campo de produção de armamentos e, através da educação libertadora podemos (re)escolarizar o mundo e desmistificar a realidade colonial. Impõe-nos ainda acrescentar que, quanto à verdade última, tanto o cientista como um índio analfabeto ou africano, por exemplo, encontram-se em pé de igualdade. Esse paradigma científico europeu ao condenar o sujeito atômico ao individualismo, que estabelece uma relação externa com o objeto, que lhe é exterior, não só está a mutilar o outro (sujeito externo à europa) e a humanidade, como também abre muitas possibilidades para a violência e a dominação.

Para Quijano (1992) a perspectiva de totalidade social, como complemento do individualismo moderno, foi elaborada segundo uma imagem, que acabou também por projetar uma visão reducionista da realidade. Foi, sem dúvida uma ideia útil para fixar a realidade social, isto é, a ideia de sociedade. Uma sociedade com estrutura de relações funcionais entre todas e cada uma de suas partes em que o todo é superior a soma das suas partes. A conceção de uma sociedade fachada, como uma estrutura em que as partes se relacionam segundo as mesmas regras hierárquicas entre os órgãos, o que em analogia com o organismo humano seria dizer que a parte que rege os demais (o cérebro) não pode prescindir dos demais órgãos para funcionar, assim como estes não poderiam existir sem a relação subordinada com o sistema de comando.

Contudo, esta ideia não é incompatível com o paradigma geral do conhecimento e da relação sujeito-objeto. Mais do que a imagem de uma sociedade como estrutura fechada, articulada a uma ordem hierárquica, com relações funcionais entre as partes, passou-se para a conceção da sociedade como um Macro sujeito histórico, de uma legalidade que permitirá prever o comportamento da totalidade e de cada a parte, a finalidade e a sua evolução no tempo. Assim, é fundamental liberalizar a produção do conhecimento, da reflexão e da comunicação para que nas outras culturas a totalidade em conhecimento possa incluir o reconhecimento da heterogeneidade, o carácter contraditório, a desejabilidade e todos os componentes da diversidade social. Portanto, a ideia de totalidade social, em particular, não só não nega como também apoia a diversidade na heterogeneidade histórica da sociedade, de toda a sociedade, em outras palavras - não só não nega como também requer a ideia do 'outro', diverso, diferente. E, como esta natureza não implica, necessariamente, nem a natureza desigual do outro e por isso a exterioridade absoluta das relações; nem a desigualdade hierárquica ou inferioridade social do outro. Daqui resulta que as diferenças não são, necessariamente, o fundamento para a dominação e só assim podemos encerrar todo o reducionismo, assim como toda a metafísica de um macro sujeito histórico capaz de racionalidade própria e teleológica histórica, onde os indivíduos e os grupos específicos nada mais era do que portadores e mensageiros. Tudo isto permite notar finalmente o seguinte: a instrumentalização do poder colonial produziu um paradigma distorcido do conhecimento e destruiu as promessas libertadoras da modernidade; e como alternativa impõe-se a destruição da colonialidade do poder mundial; uma descolonização epistemológica capaz de conduzir a uma nova comunicação intercultural, um intercâmbio de experiências; e uma nova racionalidade que pode pretender, com legitimidade, alguma universalidade.

Como defende Santos (2018), esperamos que se possa encontrar a melhor via para construir estratégias de resistência locais e globais na busca de caminhos epistemológicos emancipatórios e contra-hegemónicos, o que requer pôr em prática um exercício de justiça cognitiva em que todas as vozes possam se expressar em mesmo pé de igualdade, por meio do interconhecimento, da mediação e da celebração de alianças coletivas. E onde não haja também qualquer tipo de pretensão de uma cosmovisão específica, ou de uma etnia particular que procura impor ao mundo uma racionalidade universal.

#### 4.6. Uma síntese

A teoria pós-colonial e os estudos subalternos têm-se destacado no meio académico internacional nas últimas décadas pela sua abordagem crítica ao colonialismo e as suas marcas de poder/saber presente ainda hoje nos meios de comunicação social, nos discursos políticos e na educação. Procura estabelecer um rompimento com o ocidental-centrismo e valorizar o conhecimento e o papel do sujeito subalterno na luta por autonomia.

A teoria pós-colonial e os estudos subalternos partem da teoria social latino-americana e da política intelectual de emancipação a partir de fronteiras de género, étnicas e de classe respetivamente, e partimos aqui do pressuposto que ajudam a compreender melhor a realidade dos países africanos. Promove uma perspetiva crítica do conhecimento e da educação tendo em vista a emancipação social. De acordo com Jórissa Aguiar (2016) a colonização e o pensamento europeu trouxeram aos povos originários, não só a marca da dependência financeira, mas também foram cruciais, sobretudo, na expansão de uma influência intelectual e um colonialismo cultural que, juntos com a propriedade privada, marcaram a nossa formação económico-social.

O giro decolonial surge precisamente a partir da constatação da formação excludente dos nossos Estados-nação, bem como o questionamento da herança colonial dentro dos atuais padrões de poder. Apesar de ser pouco divulgado em África, propõe uma nova perspetiva epistemológica proveniente dos subalternos, da diferença colonial, como grande contributo ao debate académico.

Esta nova abordagem ganha maior expansão a partir da teoria pós-colonial, fundamentalmente com Edward Said (2007) e a obra *Orientalismo*, de 1978, refletindo a divisão geográfica imaginária do mundo e a representação do outro através de uma perspetiva eurocêntrica de forma unívoca e não biunívoca; acrescenta-se ainda as contribuições de historiadores indianos *Subaltern Studies*, nas décadas de 1970 e 1980, que utilizou o termo subalterno como uma parte inerente da teoria pós-colonial, como forma de firmar um posicionamento teórico e político contrário às interpretações elitistas dominantes conforme desenvolvido por Antonio Gramsci (2001).

## **CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo vamos procurar apresentar e explicar os procedimentos e as opções metodológicas utilizados para dar suporte a nossa investigação empírica, referindo as tendências paradigmáticas, as opções metodológicas, as técnicas, os instrumentos e as estratégias selecionadas para recolher os dados, bem como os elementos que asseguram a fiabilidade e a validade dos dados e que nos ajuda a compreender melhor as racionalidades da cooperação em educação, concretamente, da cooperação Portugal – Cabo Verde e tendo como pano de fundo a relação entre educação e desenvolvimento.

Para Descartes (1985), o método científico compreende duas abordagens complementares do conhecimento: a empírica (indutiva) e a racional (dedutiva), valorizando a dúvida como forma de se alcançar o conhecimento. O método é concebido como um conjunto de regras certas e fáceis, de modo que a observação exata permita a qualquer pessoa nunca tomar nada de falso por verdadeiro, e que, sem despender inutilmente o mínimo esforço de inteligência, chegue (...) ao verdadeiro conhecimento de tudo o que for capaz de conhecer (1985, Regra IV). O que nos conduz às 4 fases do método, que passamos a citar: 1. – Nunca aceitar como verdadeira alguma coisa sem a conhecer evidentemente como tal [clareza e distinção] – Intuição; 2. – Dividir cada uma das dificuldades a examinar em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor as resolver – Análise; 3. – Conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, até ao conhecimento dos mais compostos; e supondo uma certa ordem – Síntese; 4. – Fazer sempre enumerações tão íntegras, e revisões tão gerais, de modo a ter-se certeza de nada omitir. Partindo do pressuposto de que a investigação se inicia com a “definição de um problema”, Yin (2001) afirma que as características verdadeiramente distinguíveis do método de estudo de caso, ao longo de todas as fases da pesquisa, começa com a definição do problema, colocando-se a dúvida e o problema do conhecimento científico da mesma maneira para os fenómenos sociais e para os fenómenos naturais (Quivy & Campenhoudt, 2005). Isto levou Serapioni (2000) a falar mais em complementaridade do que em oposição entre a perspetiva qualitativa e quantitativa, propondo assim superar a incomunicabilidade entre as duas perspetivas.

Esta superação é retomada por Lessard-Hébert *et al.* (2012), ao referir que podemos afirmar que o termo “ciência” remete, em sentido lato, simultaneamente para um objeto específico do conhecimento, com um tipo de processo de construção e uma metodologia de pesquisa, mas

também para uma dimensão social, que se realiza através da partilha, por um ou mais grupos de investigadores, de um conjunto de crenças e modos de atuação. Por outro lado, é preciso ter em consideração que a forma do objeto científico, segundo De Bruyne *et al.* (1975) não diz diretamente respeito ao conteúdo sensível, mas sim a uma linguagem. Ou seja, “a linguagem científica é um conjunto de símbolos dotados de uma estrutura sintática e de regras semânticas que conferem referências e sentido aos conceitos (Herman, 1983, p. 4).

Este trabalho, como já foi referido, constitui como seu objeto os processos de educação e desenvolvimento apreendidos a partir de uma perspetiva globalizada e de cooperação internacional, presentes numa situação concreta, nomeadamente a cooperação portuguesa com Cabo Verde, no âmbito da educação, a partir da intervenção estatal e dos diversos atores da cooperação. Depois de apresentar esta curta caracterização, atendendo não só a autonomia das ciências como também da autonomia das ciências sociais e das ciências da educação, onde coexistem várias “tradições” de investigação passaremos, de seguida, a realizar uma rápida exposição dos paradigmas de investigação em educação.

### **5.1. Paradigmas e tendências da investigação em Educação**

Deve-se a Thomas Kuhn a popularização da utilização do termo paradigma, o qual foi reforçado por Herman (1983, p. 4) como sendo “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina”. E um paradigma de pesquisa corresponde a um conjunto de asserções, conceitos ou proposições que orientam tanto o pensamento do investigador, como a própria investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Mas, a ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa. A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha” (Santos, 2008).

Em relação à investigação educacional pode-se dizer que a segunda metade do século XX constitui um marco importante, seja pelo aumento de estudos neste domínio, seja pelos avanços que estes mesmos estudos viriam a proporcionar no (re)conhecimento e evolução deste ramo das ciências sociais. Destaca-se o interesse particular em torno da educação, a partir dos anos 1960, e o seu significado na evolução dos paradigmas de investigação. Este período é marcado não só pelas características dominantes da investigação educativa, mas também pela

crença na racionalidade técnica como forma de proporcionar mudanças no sector da educação, baseado numa perspetiva de desenvolvimento económico e social. De acordo com Sílvia Cardoso (2007) só assim se justifica a aposta no alargamento da escolarização como meio de promoção e de capacitação dos indivíduos para desempenharem papéis sociais, de acordo com interesses eminentemente económicos.

O modelo positivista do século XVIII, altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, deixou a sua marca na transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade e da educação, com o predomínio do modelo de racionalidade técnica para a resolução dos problemas de investigação, mas sem se procurar estabelecer qualquer articulação entre interesses sociais e interesses educacionais. Desta forma, usando o método dedutivo, as questões de investigação recaiam sobre problemas gerais da escola e da sociedade em detrimento dos problemas específicos da escola (Santos, 2008).

Baseados em conceito de mercado e de crescimento económico, a educação passou a ser considerada um importante veículo capaz de contribuir para criar uma sociedade muito mais próspera e mais igualitária, ao mesmo tempo passa a despertar interesse dos privados. Sobre a ideologia da modernização construíram-se modelos de planeamento da educação que pressupuseram, sem hesitação, elevados retornos económicos do investimento em educação e que configuraram políticas educativas que proporcionaram um crescimento gigantesco, no plano mundial, no acesso aos benefícios da educação escolar.

A emergência e consolidação deste modelo muito deve ao industrialismo crescente e à constituição do Estado nação. Embora este último aspeto seja geralmente menos valorizado, é mister considerar que o movimento mundial de construção dos Estados-nação se sustentou, em boa parte, na instituição dos sistemas nacionais de educação. Estes tinham por missão desenvolver sociedades organizadas com base em cidadãos escolarizados, aptos a participar individualmente na sociedade, fortalecendo as ligações simbólicas entre os indivíduos e os Estados (Azevedo, 1995). A ideologia da modernização constituiu assim um dos suportes mais significativos para a expansão do moderno sistema escolar.

Os avanços recentes da física e da biologia vieram deitar por terra distinção dicotómica entre ciências naturais e ciências sociais, o que deixou de ter sentido e utilidade. As próprias ciências sociais constituíram-se no século XIX segundo os modelos de racionalidade das ciências

naturais clássicas e, assim, a égide das ciências sociais, afirmada sem mais, pode revelar-se ilusória (Santos, *op. cit.*, 2008).

As correntes positivistas e neopositivistas definem como científicas somente as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que utilizam instrumentos de mensuração sofisticados. Por isso, afirmam que os métodos qualitativos não originam resultados confiáveis. Por outro lado, os teóricos qualitativistas sustentam que os quantitativistas, na medida que não se colocam no lugar do sujeito, não realizam investigações válidas. Daí, do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa, pois elas são de natureza diferente (Serapioni, 2000).

A partir dos anos setenta do século passado os estudos em educação começam a focar-se mais na participação como forma de elevar a democracia em detrimento do modelo económico-social vigente que estimulava maior desigualdades sociais. Passa-se a valorizar a educação e o interesse em projetos de envolvimento social passa a estar centrado na participação e consolidação de valores democráticos (Brunner, 1984). Com esta abordagem o enfoque passa para a interdependência sujeito-subjetivo em relação ao meio e as condições em que se produzem os comportamentos-respostas. Segundo Sílvia Cardoso (2007), esta metodologia de investigação, semeia-se o conflito paradigmático entre o empiricismo positivista que nega existir outra realidade fora dos factos e o naturalista interpretativo que viria a conhecer novos desenvolvimentos nas décadas seguintes. O que leva Natércio Afonso (2005) a referir dois paradigmas a nível da investigação educacional: paradigmas positivistas (racionalista e quantitativo), e interpretativo (naturalista e qualitativo). Refere ainda quanto aos estudos de natureza qualitativa, que eles caracterizam-se pela investigação de situações concretas e identificáveis pelo investigador.

Enquadrado neste paradigma, Natércio Afonso (2005), refere-se a três tipos de estudos naturalistas: descritivos, de correlação e causais/comparativos. O estudo descritivo é aquele que mais nos interessa tendo em conta os objetivos da nossa investigação onde, segundo este autor, procede-se uma narrativa e descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.

O positivismo predominou na investigação educativa até os finais dos anos setenta. Porém, nos anos oitenta, a forte crítica deste paradigma, principalmente de figuras ligadas à escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, entre outros), pelos fenomenologistas com

raízes em Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger entre outros, e por Yuong, Keddie, Mills, contribuiu para a valorização e validação do paradigma de investigação qualitativa (Silva, 2006).

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões (Minayo & Sanches, 1993).

Vários outros modelos tem aparecido a partir dos anos oitenta, introduzindo inovações nas metodologias de investigação educacional, valorizando o papel da escola e a sua capacidade de promover alterações sociais.

Já Creswell (2018) fala do paradigma pragmática, um modelo de pesquisa através de métodos mistos, uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Está centrado nos problemas e orientado para a prática do mundo real, destaca-se pelo uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens no mesmo estudo. Por isso, é vista como sendo mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados, envolvendo também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral da investigação seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. Ao englobar os dois métodos anteriores engloba igualmente questões abertas e fechadas, formas múltiplas de dados baseados quer na análise empírica quer na interpretação dos bancos de dados. podem ser empregues métodos qualitativos e/ou quantitativos, sendo compatíveis com as questões específicas e finalidade da pesquisa

Fala-se do pós-positivismo enquanto uma forma do novo positivismo. Trata-se de pós-positivismo porque representa o pensamento após o positivismo, desafiando a noção tradicional da verdade absoluta do conhecimento (Phillips & Burbules, 2000) e reconhecendo que não podemos ser absolutamente positivos sobre nossas reivindicações de conhecimento ao estudar o comportamento e as ações de humanos. A tradição pós-positivista vem de escritores do século 19, como Comte, Mill, Durkheim, Newton e Locke (Smith, 1983) e, mais recentemente, de escritores como Phillips e Burbules (2000).

Este paradigma acusa o positivismo e o seu rígido enfoque na objetividade, o que terá originado desequilíbrios entre o rigor e a relevância dos estudos. A precisão continua a ser encarada como essencial às metas prognósticas e de controlo. Os problemas estudados pelos pós-positivistas refletem a necessidade de identificar e avaliar as causas que influenciam os resultados, como as encontradas nas experimentações. Finalmente, consideram que existem leis ou teorias que governam o mundo e elas precisam ser testadas ou verificadas e refinadas para

que possamos entender o mundo. Contudo, inclui métodos qualitativos para corrigir o desequilíbrio entre elegância e aplicabilidade, e procura definir uma continuidade de investigação desde a “pura descoberta” à “pura verificação”. Apesar da possibilidade de submeter as teorias a testes adicionais, utiliza primariamente métodos quantitativos, e ferramentas de recolha de dados como experiências, quasi-experiências, testes e escalas.

O paradigma construtivista ou construtivismo social (frequentemente designado interpretativo) é visto tipicamente como sendo uma abordagem para a pesquisa qualitativa. As ideias vieram de Husserl, Mannheim e de obras como Berger e Luckmann (1967) *A construção social da Realidade*; de Lincoln e Guba (1985) *Inquérito naturalista*. Na perspectiva fenomenológica, de Edmund Husserl, esta abordagem procura compreender o significado dos acontecimentos, tal como se manifestam no tempo ou no espaço, sem o recurso a ideias pré-concebidas. Escritores mais recentes que resumiram essa posição são Lincoln *et al.* (2011), Mertens (2010) e Crotty (1998), entre outros. Os Construtivistas Sociais partem do princípio que os indivíduos procuram a compreensão do mundo em que vivem e trabalham. Assim, desenvolvem significados subjetivos de suas experiências – significados direcionados a certos objetos ou coisas. Esses significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade dos pontos de vista em vez de restringir os significados a algumas categorias ou ideias. O objetivo da pesquisa é confiar tanto quanto possível nas visões dos participantes sobre a situação que está sendo estudada. As perguntas tornam-se amplas e gerais para que os participantes possam construir o significado de uma situação, tipicamente construída em discussões ou interações com outras pessoas. Os significados são construídos por meio da interação com outros indivíduos (daí o construtivismo social) e por meio de normas históricas e culturais. A intenção do pesquisador é dar sentido (ou interpretar) os significados que os sujeitos atribuem à realidade, ao contrário dos pós-positivistas que partem sempre de uma teoria.

O paradigma naturalista-construtivista valoriza o papel do sujeito na investigação, considerando que o sujeito constrói a realidade. Epistemologicamente, este paradigma valoriza a subjetividade dos sujeitos expressa através da relação subjetiva que decorre da interação entre o investigador e a investigação, com consequências sobre os produtos da investigação.

O paradigma da teoria crítica assume uma antologia crítico-realista, parte do pressuposto que não há investigação sem investigador, pelo que do ponto de vista epistemológico, admite a análise subjetivista do investigador a partir de um determinado contexto, acreditando que nos processos de investigação, inevitavelmente, há interferência dos valores do pesquisador nos

resultados de investigação através da sua formação e do seu sistema de crenças, uma realidade que não pode ser ignorada. Esta orientação paradigmática fundamenta-se numa metodologia dialógica, com intuito de provocar mudanças e de elevar a consciência social pretendendo-se, dessa forma, alterar o status quo (Cardoso, 2007). Considera ainda o facto da educação se movimentar entre conflitos ideológicos, desigualdades sociais e de relações de poder, relações culturais, sociais, económicas e políticas divergentes.

O Paradigma reivindicatório considera que não existe um corpo uniforme de literatura para caracterizar este paradigma, mas inclui grupos de pesquisadores que são teóricos críticos; pesquisadores da ação participativa; marxistas; feministas; minorias raciais e étnicas; e pessoas com deficiências; povos indígenas e pós-coloniais; e membros das comunidades lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e *queer*. Esta corrente surgiu, de acordo com Creswell (2018), durante as décadas de 1980 e 1990 por meio de indivíduos que sentiam que os pressupostos pós-positivistas impunham leis e teorias estruturais que não se adequavam aos indivíduos marginalizados em nossa sociedade, tampouco em questões de poder e justiça social, discriminação e opressão que precisavam ser abordados.

Historicamente, os escritores transformativistas se basearam nas obras de Marx, Adorno, Marcuse, Habermas e Freire (Newman, 2009). Fay (1987), Heron e Reason (1997), Kemmis e Wilkinson (1998), Kemmis e McTaggart (2000) e Mertens (2010) são escritores adicionais que devem ser lidos para esta perspectiva.

Em geral, esses pesquisadores acreditam que a postura construtivista não foi longe o suficiente na defesa de uma agenda de ação para ajudar os povos marginalizados. Uma concepção transformadora defende que a investigação precisa estar interligada com a política e com uma agenda de mudança política para enfrentar a opressão social em quaisquer níveis que se verifica (Mertens, 2010).

## **5.2. Do paradigma à metodologia da pesquisa**

A elaboração da opção metodológica ancora-se num conjunto de pressupostos epistemológicos e fundamentação teórica, recorrendo à revisão metodológica de produção de informação, mas também baseada numa perspectiva interpretativa. Em sentido lato, a metodologia pode ser definida como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1983, p. 5).

Este trabalho enquadra-se na análise de processos sociais, por contraponto à análise de fenómenos naturais ou físicos (biológicos, químicos, físicos...), que o inscreve naturalmente no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Aliás, como refere Santos (2018), as relações mais extensas, as relações sociais são também culturais e políticas, o que significa que todo conhecimento é sempre contextual. Tal como argumentam Bogdan e Biklen (1994: 16), a investigação qualitativa não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos sessenta. Daí que utilizam a “expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”, as questões a investigar não se fundamentam pela operacionalização de variáveis nem pelas respostas prévias ou testagem de hipóteses. Mas, procura antes compreender essencialmente os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A opção metodológica referente a um estudo de investigação deve ser definida com base nas questões que se pretendem investigar, na medida em que determinam o quadro conceptual e a metodologia a seguir. No campo científico existe uma diversidade de metodologias e técnicas utilizadas em função do estudo em causa de modo a produzir conhecimento científico (Almeida & Freire, 2008; Keith, 1998; Martin & Bridgmon, 2012; Martins, 2011). Desta forma, concebemos o desenho metodológico da investigação como um plano ou estratégia que se desenvolve para obter a informação que se requer numa investigação.

O paradigma da pesquisa qualitativa tem as suas raízes na antropologia cultural e na sociologia americana (Kirk & Miller, 1986). Só recentemente ele foi adotado pelos pesquisadores educacionais (Borg & Gall, 1989). A intenção da pesquisa qualitativa é entender uma situação social, um evento, um papel, um grupo ou uma interação específica (Locke, Spirduso & Silverman, 2007). Tem-se assistido, nestes últimos anos, a um interesse crescente no que se refere às metodologias qualitativas tendo em conta as suas especificidades e, de acordo com Creswell (2010), os métodos qualitativos mostram uma abordagem académica diferente em relação à investigação conduzida através dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes conceções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação. Creswell (2018) destaca ainda as suposições filosóficas,

estratégias de investigação e métodos de pesquisa específicos como três elementos fundamentais de uma investigação, apontando a necessidade de clarificar as metodologias de investigação.

Como já explicitado, com o presente estudo procura-se obter dados sobre a educação e desenvolvimento, nomeadamente: sobre a problemática da transnacionalização das políticas educativas, através da Cooperação Portuguesa na sua vertente educacional; abordando a evolução das políticas educativas nacionais, tendo em conta não só as tendências da globalização e os dispositivos da Cooperação Portuguesa, mas também os planos/programas e acordos de cooperação técnica em educação, estabelecidos entre o governo português e o governo de Cabo Verde, que permitam caracterizar os contextos organizacionais onde se desenrola a ação dos cooperantes da educação.

De acordo com Ferreira (2003), assistimos hoje um ressurgimento do nível local após este ter estado abafado pelo nível nacional-estatal. A proliferação de noções como autonomia, participação, comunidade, contrato, projeto e parceria, e a emergência de políticas de gestão local da escola, de desenvolvimento local e comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais da educação, da saúde e do serviço social são disso exemplo. Este autor reforça ainda que estudo do local em educação não pode ignorar, hoje, as dimensões local e regional, nacional-estatal e global. No espaço local organizam-se dinâmicas associativas, relações interinstitucionais, redes e parcerias envolvendo profissionais de diversos sectores que, embora seja muitas vezes visto como um espaço micro, do ponto de vista da pesquisa constitui um terreno fértil de investigação e análise cruzando essas várias dimensões micro, meso e macro. Este ponto de vista ajuda-nos a compreender de uma forma mais complexa o fenómeno da cooperação internacional num mundo globalizado, particularmente a cooperação portuguesa com Cabo Verde no domínio da educação.

A pesquisa qualitativa ocupa assim um lugar relevante neste estudo, uma vez que, se trata de um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve, como mostra Creswell (2018), as questões emergentes e os procedimentos que emergem, onde os dados são tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados é indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações são feitas pelo pesquisador sobre o significado dos dados.

Ao contrário da pesquisa quantitativa que é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre variáveis que, por sua vez, podem ser medidas, tipicamente por

instrumentos, para que dados numerados possam ser analisados através de procedimentos estatísticos; e da pesquisa através de métodos mistos em que tenta envolver várias suposições filosóficas, como também a mistura de abordagens qualitativas e quantitativas no mesmo estudo; na abordagem qualitativa, de acordo com o referido autor, aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam-se numa visão do tipo indutivo, colocando o foco no significado individual e na importância da interpretação e da complexidade de uma situação (*id.*, *ibid.*).

Privilegiamos esta metodologia de investigação, por ser aquela que se adequa melhor ao nosso estudo, tendo em conta as suas características singulares as quais são inerentes ao projeto, como mostram Bogdam e Biklen (1994): primeira, a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em instituições. Contudo, alguns investigadores, ainda utilizam equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis; segunda, a investigação qualitativa é descritiva. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Tenta-se analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto, o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos; terceira, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; quarta, estes investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não se recolhe dados com o objetivo de confirmar ou infirmar as hipóteses construídas previamente e sim as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O processo de análise de dados é como funil: as coisas estão abertas de início (no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo; e quinta, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A análise e interpretação de dados qualitativos é “um processo ambíguo, moroso, reflexivo, que se caracteriza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. “A formatação de dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo” (Afonso, 2005, p. 118).

Os investigadores qualitativos fazem questão de se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do formador” (Bogdam & Biklen, 1994, p. 51). Assim, o processo de condução de investigação

qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

Importa também referir que o estudo empírico assenta numa investigação qualitativa e interpretativa, na medida em que utilizaremos estratégias de investigação diversificadas, analisando os fenómenos na sua complexidade e contexto natural. A riqueza dos dados em pormenores descritivos permitir-nos-á responder às questões de partida e eixos de análise, sem termos em vista confirmar ou infirmar hipóteses. Interessa-nos, sobretudo, analisar as interpretações que os atores detêm sobre o seu contexto profissional, nomeadamente a sua experiência, para tentar pôr a descoberto as dimensões e as inter-relações importantes na problemática em causa.

Neste modelo de investigação, o investigador é o principal instrumento de pesquisa, envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes, pelo que pretendemos adotar a postura de questionamento permanente com os mesmos, reformulando, também as interações sociais decorrentes da colheita dos dados.

### **5.3. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados**

Adotamos e empregamos o termo instrumento de acordo com Lessard-Hébert *et al.* (2012), ou seja, no sentido lato de qualquer meio utilizado para a recolha de dados no seio de um processo de investigação, tendo em consideração que é frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação. Para esta abordagem, a coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em muitas fontes de evidências (Yin, 2005). Quanto aos instrumentos de recolha de dados utilizados neste trabalho, estes foram elaborados em função das técnicas e da metodologia selecionada para esta pesquisa. Yin (2005) propõe ainda o estudo de caso como um método rigoroso de pesquisa, através de uma abordagem sistémica e sociológica e refere à preocupação que o investigador deve observar, em relação à preparação para a coleta de dados, considerando fundamental que o investigador reflita sobre as habilidades para a realização de estudos de caso, como experiência prévia, sagacidade para fazer boas perguntas, capacidade de não se deixar levar por preconceitos e ideologias, flexibilidade para se adequar às situações adversas, entre outros. Enquanto forma de pesquisa o estudo de caso surge ligado à sociologia e à antropologia, em que abarca um ou mais casos particulares, ambicionando a compreensão dos fenómenos estudados e procurando ir um pouco além da quantificação.

Na perspectiva de Creswell (2018) esta técnica corresponde a uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade um processo ou um ou mais indivíduos. Os casos são também relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhados usando vários procedimentos de coletas de dados durante um período de tempo prolongado. Neste sentido, atendendo às respetivas questões levantadas e aos objetivos definidos, suscitaram uma estratégia de recolha de dados realizadas, essencialmente, através das técnicas da entrevista semiestruturada, análise documental e inquéritos por questionário. Os dados recolhidos e o modo como foram recolhidos resultaram da escolha dos instrumentos a utilizar e contribuem quer para a qualidade científica dos dados apresentados quer para as conclusões retiradas desta investigação. Decorrentes da cooperação em educação, consideramos pertinente o contato direto com as instituições de educação e com os atores da cooperação, através do recurso à observação, questionários, entrevistas e análises de documentos.

Os dados foram coletados de setembro a novembro de 2021, incluirão entrevistas gravadas, de sensivelmente 60 minutos ou mais com informantes individuais, inquérito por questionário, observação direta e encontros individuais ou em grupos, análise de documentos (minutas de reuniões, memorandos, regulamentos, publicações, programas, projetos, relatórios, entre outros).

Merriam (1988) e Marshall (1964) afirmam que a coleta e a análise dos dados devem ser um processo simultâneo na pesquisa qualitativa. Schatzman e Strauss (1973) declaram que a análise de dados qualitativos envolve principalmente classificar as coisas, as pessoas e os eventos e as propriedades que os caracterizam. Eles buscam identificar e descrever padrões e temas a partir da perspectiva do(s) participante(s), e depois tentam compreender e explicar estes padrões e temas (Agar, 1980). Durante a análise dos dados, eles serão organizados categóricamente e cronologicamente, examinados repetidas vezes e continuamente codificados. Será composta uma lista das principais ideias que vem à tona (como foi sugerido por Merriam, 1988). As entrevistas gravadas serão transcritas literalmente. Porém as anotações de campo e os registos do investigador serão regularmente revistos. Por sua vez, os resultados serão apresentados de forma descritiva, narrativa e interpretativa. A descrição densa será o veículo para a comunicação de um quadro holístico das experiências dos atores educativos e da cooperação portuguesa com Cabo Verde no âmbito geral da educação. Daí que o projeto final será uma construção dos relatos das experiências dos informantes e os respetivos significados que lhes são atribuídos pelo pesquisador.

Durante os dois meses (de setembro a finais de novembro) que despendemos, no ambiente natural, para coletar os dados utilizamos a observação qualitativa para fazer anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa, agrupamentos de escolas Liceu Domingos Ramos e Escola Secundária Abílio Duarte e Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos, procurando recorrer a triangulação das fontes com a coordenação do PNL-CV, valorização do sistema digital no sistema de educação e à diversidade de técnicas de recolha de dados.

### **5.3.1. Inquérito por entrevista**

As técnicas de inquérito divergem relativamente ao seu grau de abertura, sendo habitual designar por entrevista as técnicas menos diretivas e por questionário o modo de inquirir em que a ordem e a formulação das questões foram fixadas previamente (Ghiglione & Matalon, 1993).

Recorreremos à entrevista por considerar de extrema importância a experiência particular dos entrevistados na área que se pretende explorar, o que nos possibilita compreender melhor não só o mundo dos indivíduos sujeitos à entrevista, como também permite-nos explorar de forma muito mais aprofundada os temas a inquirir, desencadeando desse modo uma reflexão e uma tomada de consciência por parte dos envolvidos acerca desses temas (Almeida & Freire, 2008). Outrossim, recorreremos à esta abordagem como instrumentos de recolha de dados porque, segundo Afonso (2005), constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente na investigação naturalista, e que consiste numa interação verbal entre o investigador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone. Em geral distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas, e semiestruturadas. Mas para a nossa investigação interessa-nos as entrevistas semiestruturadas que, segundo Afonso, “obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores e são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da mesma” (*ibid.*, p. 9). A entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta e, em situações e circunstâncias específicas pode-se justificar a realização de entrevistas em grupo, com um número restrito de entrevistados em cada grupo. Essas entrevistas envolvem questões abertas e se destinam a suscitar conceções e opiniões dos participantes.

Com as entrevistas (semiestruturadas) pretendemos a recolha do material empírico. Partindo do pressuposto que estas têm um papel fundamental a desempenhar, já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo, ao investigador, desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Traçamos 3 eixos: (a) analisar e caracterizar a política educativa no período pós-colonial; (b) investigar as medidas de implementação do modelo digital na educação; e (c) descrever as atuações dos vários atores nacionais e cooperantes nos contextos da implementação do PNL-CV.

O que torna imprescindível o conhecimento da ação concreta no sentido de procurar descobrir a política subjacente, a eficácia e a eficiência das ações, os constrangimentos, estratégias adotadas e mobilização de recursos, os resultados e principais eixos de intervenção. Com a entrevista abre-se a possibilidade para obter informações que não constam de qualquer base de dados ou fonte documental, e obter opiniões concretas que só os sujeitos entrevistados, conhecedores de toda a problemática, poderão proferir (Rosa & Arnoldi, 2006). Para isso, é importante fomentar uma relação de proximidade e segurança entre o entrevistador e o entrevistado, na expectativa de ambos estarem a promover o desenvolvimento do conhecimento numa determinada área.

A entrevista deve ser conduzida com a máxima descrição no sentido de não interferir com a livre intervenção dos entrevistados, por forma a assegurar a máxima imparcialidade e um sentimento de confiança. No nosso estudo, as entrevistas foram concebidas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista é geralmente associada à investigação de cariz naturalista. Contudo, entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada, como referimos anteriormente, optamos pela entrevista semiestruturada, que é um termo intermédio entre os dois formatos e satisfaz melhor os objetivos desta pesquisa. As 21 entrevistas foram todas realizadas em Cabo Verde, tendo sido previamente marcadas com os diretores dos agrupamentos, com os professores, entre os quais membros do conselho diretivo, coordenadores, pontos focais, diretores de turma, etc. coordenadores do PNL-CV e das tecnologias de informação e comunicação do Ministério da Educação.

Existe sempre o risco de surgir desvios do objetivo central de cada questão que é colocada e cabe a quem indaga ter a capacidade de recentrar a entrevista para o foco em análise. É importante acautelar para que, ao longo do processo, “não se invertam os papéis do entrevistador e entrevistado, tendo sempre em vista que ocorrência mais grave a ser considerada é a certeza de que um pequeno desvio pode ser responsável por acarretar grandes prejuízos nos resultados e, conseqüentemente, na contribuição científica” (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 8-9).

### **5.3.2. Inquérito por questionário**

O questionário é frequentemente denominado de inquérito na sua forma escrita, ao contrário da entrevista que é considerado inquérito na sua forma oral, é um importante instrumento complementar de recolha de dados na investigação em educação.

Para além de um texto inicial breve como uma nota introdutória, é importante ter em atenção os principais aspetos que uma abordagem inicial ao respondente deve apresentar:

Um pedido de cooperação no preenchimento do questionário; a razão da sua aplicação; uma apresentação breve da natureza geral do questionário; o nome da instituição a que o investigador pertence; e uma declaração formal quer da confidencialidade das respostas, quer do anonimato do questionário (Aguiar, 2014).

Para o inquérito por questionário, utilizámos endereços de correio eletrónico e dados gerais da instituição como estratégia de envio e recolha de dados em alguns casos, embora, quase totalidade foi entregue e recebido diretamente no local de investigação. Definimos um conjunto de indicadores de análise, utilizando a técnica do funil, que implica “...iniciar o questionário com perguntas gerais, chegando pouco a pouco às específicas...” (Lakatos & Marconi, 1985, p.186).

Utilizaremos uma escala tipo Likert composta por um conjunto de proposições em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5). Mede-se a atitude do sujeito calculando a média, do nível selecionado para cada Item (Lima, 2000). Iniciamos com questões gerais sobre a caracterização das instituições passando a diversas questões mais específicas sobre a cooperação no sentido de analisar as perceções dos atores locais sobre a recente reforma curricular, o modelo digital, mas também as atuações no domínio da Cooperação, os constrangimentos, o impacto, os resultados alcançados para os dois países.

Dos 60 questionários que foram diretamente entregues aos atores educativos nos três espaços escolares anteriormente referenciados, 48 foram preenchidos e recebidos, o que representa, em média, 80% e que serve de objeto de análise de dados.

Atendendo “a pequena percentagem dos questionários que voltam... e o “grande número de perguntas sem respostas” (Lakatos & Marconi, 1985, p. 179), utilizaremos as orientações de Bravo (2001) e Tuckman (2000) para o envio por via tradicional, ou seja, repetir o envio num intervalo de tempo compreendido entre duas semanas a um mês. Enviaremos o inquérito por três vezes, em três períodos diferentes. Utilizando esta estratégia e, como os questionários entregues à direção de um dos agrupamentos escolares não ficaram prontos em novembro, estes só vieram a ser entregues através de e-mail, em abril, sensivelmente 4 meses depois de ter regressado à Portugal.

### **5.3.3. Análise documental**

Apesar da sua importância, o desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido discreto no campo científico (Bardin, 2016). Este define a análise documental como uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo posterior, a sua consulta e referência. O propósito será sempre o de alcançar o armazenamento sob uma forma variável e proceder a facilitação do acesso ao observador, de modo que possa obter o máximo de informação (aspeto quantitativo), com a máxima pertinência (aspeto qualitativo). O estudo de documentos escritos foi realizado em conjunto com outras técnicas por se tratar de um processo seletivo, há sempre possibilidade de conter omissões em função do contexto da sua produção e daquilo que efetivamente pretendemos.

Neste sentido, procedemos a análise documental de diversos tipos de documentos de e sobre as políticas educativas e da cooperação internacional, como atas, relatórios, revistas, jornais, programas de ação, projetos, legislação, entre outros documentos que consideramos pertinentes para esta investigação.

Citando Chaumier, Bardin refere que a análise documental é “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referência” (*ibid.*, p. 51). Assim, para ele, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo uma informação, por intermédio de procedimento de transformação. Daí, esta análise permite passar

de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). Esta técnica implica também um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamento incessantes do *métier*. Acrescenta Creswell (2010) que durante o processo de pesquisa, o investigador pode coletar documentos qualitativos públicos (p. ex., jornais, minutas de reuniões, relatórios oficiais) ou documentos privados (p. ex., diários pessoais, cartas, e-mails) e materiais audiovisuais como fotografias, objetos de arte, videotapes ou quaisquer formas de som como categoria final dos dados. Podemos então dizer que o método de análise de conteúdo é pertinente, na medida em que possibilita a triangulação de informações produzidas em documentos, o que conduz o investigador à superação das incertezas e o enriquecimento de leitura. Para multiplicar as fontes e obter mais informações de um determinado dado recorre-se assim à triangulação como utilização e combinação de várias estratégias de investigação no mesmo estudo (Fernandes, 2005). Ainda tendo em conta que no processo de investigação científica é essencial obter o máximo de informação sobre o meio envolvente e na impossibilidade de contatos diretos, a análise documental e os inquéritos por questionário tornam-se imprescindíveis.

#### **5.3.4. Grupos de informantes**

O universo da análise é constituído pelo conjunto de atores nacionais que foram identificados como intervenientes principais no processo, nomeadamente atores educativos como diretores escolares e professores, coordenador e elementos da equipa PNL-CV, coordenadora da UTIC, Ministério da Educação, e respetivos pontos focais nas escolas.

Consideramos a escolha dos informantes como um dos procedimentos mais importantes para a realização de uma investigação de cariz qualitativa. A seleção dos sujeitos a estudar levou em consideração a função que desempenha, o tempo de serviço, a condição de poderem ser testemunhas privilegiadas, atores que pela sua posição, ação e responsabilidades, podiam ter um elevado conhecimento do fenómeno em estudo (educação e desenvolvimento: questões relacionadas com as políticas escolares e de cooperação educativa). Este cenário permitiu identificar os entrevistados desta pesquisa como técnicos políticos e administrativos, professores, gestores educativos, e atores da cooperação em educação.

Para selecionar os informantes procuramos seguir as orientações de Danielle Ruquoy, que sugere o seguinte:

“nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca (...) o critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (Ruquoy, 1997, p.103).

Ao delimitar o nosso objeto de estudo às dimensões micro, partimos da questão local/nacional, dos contratos e projetos, das ações e programas, dos protocolos e parcerias, mas também das dinâmicas e das dimensões que se cruzam e que se abrem como forma de analisar a complexa rede de relações que se estabelecem entre vários intervenientes locais e globais. Por isso, para a recolha de dados e de documentos, envolvemos 5 atores coletivos como o ME, os agrupamentos escolares, a DNE, a Biblioteca Nacional e 21 informantes individuais através da entrevista. Para que esta se materialize, escolhemos Cabo Verde, particularmente o concelho da Praia – Privilegiando os atores escolares, 3 diretores de agrupamentos (designados também como professores - P1, P2...); 15 professores dos respetivos agrupamentos, entre os quais membros do conselho diretivo, coordenadores, diretores de turma, pontos focais, etc. (designados P4, P5... e P15); mas também a coordenadora da Unidade de Tecnologias, Inovação e Comunicação (UTIC), Ministérios da Educação (ME); além de ouvir ainda 2 elementos da equipa PNL-CV.

Com base em critérios de diversidade, complementaridade, de viabilidade e de disponibilidade foram distribuídas equitativamente o número de inquéritos e entrevistas para cada instituição, aos principais responsáveis para as áreas da educação e da cooperação.

As outras fontes de evidências são documentais, pois incidem em documentos produzidos por pessoas e pelas instituições como programas de ação, projetos, relatórios, atas, revistas, legislações, manuais escolares etc. Na perspetiva de alguns autores, os materiais escritos, no âmbito da investigação qualitativa, podem considerar-se “instrumentos quasi-observacionais” (Serrano, 2000).

### ***5.3.5. Delimitação da unidade de análise e campo de estudo***

O estudo insere-se no contexto das políticas educativas implementadas em Cabo Verde no período revolucionário e pós-colonial, como forma de desenvolvimento, através do recurso à cooperação internacional, especificamente à cooperação com Portugal no domínio da educação. Este período representa um intervalo de tempo de sensivelmente 47 anos onde foram realizadas várias reformas, apesar do nosso foco se centrar nos últimos 10 anos e na recente revisão curricular em curso, levada a cabo a partir do ano 2009, conforme o estabelecido no Decreto-Lei

nº 32/2009, de 14 de setembro. Este normativo-legal define os novos planos curriculares do ensino básico e secundário, a consolidação da língua portuguesa, a promoção da cultura cabo-verdiana e o fomento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Definimos como unidade de análise três realidades, designados três eixos de análise, que se encontram inter-relacionadas: 1) a revisão curricular em curso; 2) o programa ‘*Mundu Novu*’ - atualmente enquadrado na Unidade de Tecnologias, Inovação e Comunicação (UTIC), Ministério da Educação; 3) a introdução do Plano Nacional de Leitura (PNL) de Cabo Verde 2020-2030, sendo as duas últimas implementadas no âmbito da atual reforma em curso no sistema de ensino cabo-verdiano.

O estudo de campo foi realizado em Cabo Verde, na cidade da Praia e em três escolas, tal como se descreve: Liceu Domingos Ramos (LDR), localizada no Plateau - Praia e faz parte de uma lista restrita das primeiras escolas secundárias oficiais do país; Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD), localizada no Palmarejo – Praia, uma das duas primeiras escolas pilotos do país a adotar a programa ‘*Mundu Novu*’ e fundada nos anos 90; a Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos (ESPCR), localizada em Achada de Santo António – Praia, foi fundada nos anos 90 como uma “referência” a nível da formação profissional em Cabo Verde.

## **CAPÍTULO VI – GÉNESE E CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE**

Neste capítulo propomos analisar a revisão curricular em Cabo Verde, particularmente a revisão curricular em curso numa perspetiva diacrónica e sincrónica. No primeiro momento a atenção é mais centrada na evolução diacrónica do sistema de ensino cabo-verdiano; no segundo momento a reflexão é mais voltada para a revisão curricular em curso, iniciado com o Governo da VIII legislatura, mais particularmente a partir de 2009; e no terceiro momento é apresentado as perceções dos professores sobre a revisão curricular em curso.

### **6.1 Génese e consolidação da escola secundária em Cabo Verde**

A República de Cabo Verde é um pequeno país africano, com 4033 km<sup>2</sup> de área e constituído por 10 ilhas distribuídas por dois grupos: Barlavento que contém as ilhas Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Santa Luzia<sup>29</sup>, Sal e Boavista; e Sotavento constituído pelas ilhas de Santiago, Maio, Fogo e Brava. Todas são de origem vulcânica, localizam-se na zona tropical, entre três continentes (África, Europa e América) e a cerca de 450-500 km a oeste da costa do continente africano. Antes da chegada dos navegadores portugueses entre 1460 e 1462, as ilhas estavam desertas, uma situação registada em “Prelúdio” Cadernos de Um Ilhéu, 1956, pelo poeta Jorge Barbosa: “quando o descobridor chegou à primeira ilha / nem homens nus, nem mulheres nuas / espreitando / inocentes e medrosas detrás da vegetação / Havia somente as aves de rapina / de garras afiadas / as aves marítimas de voo largo / as aves canoras / assobiando inéditas melodias. / E a vegetação cujas sementes vieram presas / nas asas dos pássaros / ao serem arrastadas para cá / pelas fúrias dos temporais.” Os registos dão conta que as ilhas de Cabo Verde, tal como os arquipélagos da Madeira e dos açores, estavam desabitadas antes da chegada dos navegadores portugueses.

O povoamento começou, segundo a carta régia de 1966, pela ilha de Santiago, em 1962, que foi dividido em duas capitánias e entregues a António de Noli e Diogo Afonso – os descobridores. Rapidamente a colonização expandiu-se também à vizinha ilha do Fogo, inicialmente designado de São Filipe, nos finais do século XV, mais precisamente entre 1480 e 1493, sendo entregue a Fernão Gomes – o primeiro capitão donatário da ilha. Não obstante alguns autores terem atribuído, em Portugal, a Luís de Cadamosto a descoberta das ilhas de Cabo Verde

---

<sup>29</sup> A única ilha que, à semelhança dos ilhéus, é desabitada.

no ano de 1956, as primeiras parecem ser mais consensuais a nível nacional. Ainda assim, o ciclo de povoamento das ilhas é distinto, o que faz com que as outras ilhas mantêm-se desertas ou como terras de pastagem no século XV e XVI, em torno do modelo de uma sociedade escravocrata que perdurará até meados do século XVII, altura em que dá-se a transição de ciclo para a sociedade camponesa (cf. Domingues *et. al.* 1991; Silva, A. *et. al.* 2002).

Com uma superfície de 991 km<sup>2</sup>, Santiago constituía maior ilha do arquipélago, tem mais de metade da população do país e alberga a cidade da Praia, que é atualmente a capital administrativa do território nacional.

Apesar da sua pequena dimensão territorial, o país tem uma ampla Zona Económica Exclusiva (ZEE) que o liga à Europa e à África, de 789.400 quilómetros quadrados (99% do território), o que corresponde a quase 10% da ZEE de toda a África subsaariana.

A introdução do ensino secundário no arquipélago remonta a época do império português, particularmente o período da revolução republicana de 1910. Neste período várias reformas foram feitas em Portugal como a criação do ensino infantil público para crianças de 4 aos 7 anos; o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito dos 7 aos 10 anos; construíram mais liceus e mais escolas técnicas (agrícolas, comerciais e industriais) e as universidades de Lisboa e do Porto. Para Cabo Verde, de acordo com a publicação de Ângela Coutinho (2016) na Revista Novas Letras, a revolução republicana trouxe o encerramento do Seminário-Liceu da ilha de São Nicolau – o único estabelecimento do ensino secundário que havia sido estabelecido em 1866, por Decreto de 3 de setembro e passaria a Seminário-liceu em 1892. Já no século seguinte, em 1917, foi extinto o Seminário-Liceu pela Lei n.º 701 de 1917 e, em homenagem ao Infante D. Henrique, foi criado o liceu laico com o mesmo nome até 1937, ano a partir do qual passou a ser chamado Gil Eanes e que passou a configurar-se como o primeiro liceu do arquipélago e da África ocidental pertencente ao império português, tendo em consideração que o liceu de Luanda foi criado em 1919 e o de Bissau muito mais tarde em 1958. Nas palavras de Rogério Fernandes a reforma liceal de 1936 foi concebida de modo “a ganhar as almas e os corpos para um destino de fidelidade ao chefe e aos seus designios” (2000, p. 220), ou seja, serviu mais como um instrumento político de seletividade social, concebida não tanto para sucessos educativos, mas sim para endoutrinar e perpetuar um regime ditatorial. O que se encontra plasmado na Lei 1:941, de 11/4/1936: por forma a selecionar os professores consoante “as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional”. Aliás, o Decreto-Lei 27.084, de 14/10/1936, enquadra o ensino liceal “na missão educativa da Família e do Estado para o

desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, por forma a dotá-los de uma cultura geral útil para a vida”.

Os retrocessos verificados com estas medidas reclamavam novas reformas do ensino liceal concretizada entre (1947 a 1960), Nóvoa (1994, p. 225) refere que “as reformas do ensino liceal e técnico marcaram o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra”, apontando ao mesmo tempo a necessidade de formar recursos humanos se sobrepor uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica. Foi assim que em 1952 se abriu uma escola técnica de formação secundária em Mindelo, sabendo que durante vários anos Gil Eanes continuava o único estabelecimento de ensino secundário em Cabo Verde.

É importante assinalar que as novas reformas de 1948 introduzidas em Portugal no ensino secundário contribuíram para proporcionar uma evolução do ensino profissional diferente do ensino liceal. Este manteve o seu perfil tradicional ao mesmo tempo que preservou os progressos da cultura moderna, ao passo que o ensino técnico-profissional apresenta uma melhoria substancial, introduzindo as componentes tecnológicas a partir das disciplinas de mecânica técnica, tecnologia e desenho e máquinas (Decreto n.º 18 420 de 4, 6, 1930). Por sua vez, em Cabo Verde, determinava-se com a criação do liceu Gil Eanes que este deveria dividir-se em dois cursos: geral e profissional, instalada na vizinha São Vicente em detrimento de São Nicolau, não obstante os planos traçados, apenas viria a funcionar plano curricular do curso geral em prejuízo do curso profissional que também estava previsto.

**Quadro 2 – Plano curricular do curso geral**

Disciplina	Lições por semana			
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Português	5	4	3	12
Francês	4	3	3	10
Inglês	-	4	4	8
Geografia e História	3	3	2	8
Sciencias físicas e naturais	3	2	4	9
Matemática	5	4	4	13
Desenho	3	3	3	9
Educação Física	3	3	3	9
Trabalhos manuais em cartão madeira e ferro	1	1	1	3
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>81</b>

**Fonte: Boletim Oficial nº 27 de 7 de julho de 1917:259**

**Quadro 3 – Plano curricular do curso profissional**

<b>Disciplina</b>	<b>Lições por semana</b>		
	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>Total</b>
Desenho industrial	5	5	10
Física geral – noção de mecânica	2	2	4
Materiais de construção e suas aplicações	1	-	1
Rudimentos de agricultura, arboricultura e silvicultura – exercícios no campo quando o professor julgar conveniente	5	5	10
Trabalhos oficinais	6	6	12
Escrituração e contabilidade agrícola, comercial e industrial	4	4	8
Estudo de modelos de combinação por meio de desenhos, aplicações de madeira ou de ferro	-	1	1
Noções de anatomia e educação física	1	1	2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>48</b>

**Fonte: Boletim Oficial nº 27 de 7 de julho de 1917:259**

Se, por um lado, o liceu nacional de Cabo Verde poderia ser um importante polo para a fixação de maior número de habitantes e assim contribuir pelo desenvolvimento da ilha de São Vicente, por outro lado, funcionaria como um grande entrave para acesso à educação dos restantes residentes das outras ilhas, uma vez que para além das propinas havia também custos acrescidos com transportes e alojamento. De notar, entre outros, que Amílcar Cabral e seu irmão, Luís Cabral, fundadores do PAIGC, frequentaram este liceu; assim como Henrique Teixeira de Sousa, proeminente médico e escritor cabo-verdiano, ele que teve como professor de Português Dr. Baltasar Lopes da Silva, que para além de português foi também professor de Francês no liceu Gil Eanes, onde mais tarde passou a ser reitor. As dificuldades materiais e a incapacidade de albergar grande parte de alunos nacionais terão conduzidos à criação de uma nova secção do Liceu Gil Eanes – uma espécie de filial – também na capital da província - cidade da Praia, ilha de Santiago (cf. BO nº 16, 1955:322). Graças a esta iniciativa foi possível fazer face às procuras tanto dos alunos internos da ilha como daqueles que eram oriundos de outras ilhas, particularmente da região do Sotavento (Maio, Fogo e Brava).

Podemos dizer que a nível administrativo Cabo Verde esteve sempre dividido em duas regiões, a de Barlavento, mais a norte, e a de Sotavento mais a Sul, esta mesma linha dividiu a

educação no conjunto das ilhas até o período revolucionário e da independência nacional: havia um liceu em São Vicente que também recebia alunos essencialmente da região Norte, particularmente das ilhas mais próximas como Santo Antão, São Nicolau e Boa Vista e Sal; e havia outro na Praia, na ilha de Santiago, que ficava encarregado de receber os alunos da região sul, mais concretamente aqueles que vinhas das ilhas limítrofes como Maio, Fogo e Brava.

Atendendo à especificidade do país, fragmentado em pequenas ilhas, dispersas umas em relação às outras, pobre e com grandes limitações de transporte quer marítimo quer aéreo, a educação na altura era sobretudo o privilégio de alguns, particularmente rapazes cujas famílias tinham melhores condições sociais como sendo os filhos de comerciantes, de emigrantes, de grandes proprietários, de médicos ou dito de outra forma apenas uma pequena elite tinha acesso ao ensino secundário. Grande parte das crianças, principalmente do meio rural, eram obrigadas a trabalhar desde cedo na lavoura para ajudar a sustentar a família, o que não só engrossava a exclusão social como contribuía também para elevadas taxas de analfabetismos e com maior taxa de incidência nas raparigas. Segundo dados do INE, em 1970, cerca de 241.226 pessoas viviam no meio rural enquanto que apenas 29.773 viviam nas cidades. Havia 282 estabelecimentos de ensino básico de entre os quais 12 são privados e mais de 60% da população era analfabeta, sendo que a variância em termos de género é gritante: 85% para as mulheres e 45% para homens.

## **6.2. Reformas do sistema educativo cabo-verdiano: uma periodologia**

A análise diacrónica de sucessivos períodos de reformas curriculares em Cabo Verde permite identificar quatro grandes períodos distintos, consoante a forma como estas reformas aparecem organizadas. Arlindo Vieira (2014) elenca meia dezena de períodos: primeiro, o período colonial, tomando como referência inicial a instauração da República Parlamentar, em Portugal, em 1910, mas com reflexos em Cabo Verde a partir da segunda metade do mesmo século, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colónias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole, conforme um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941); segundo, tem início com a independência nacional, em 1975, onde ocorrem mudanças substanciais tanto do ponto de vista político, económico e social, como também no que se refere à educação no âmbito do Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993), mudanças que se enquadram dentro da emergência de um novo Estado e que se estendia até os anos 90 do mesmo século; terceiro, marca um momento particular da história da educação nacional, quer com a generalização do ensino básico integrado

(EBI) quer com o início da reforma do ensino secundário geral e técnico, no âmbito do projeto PRESE (1988-1996); quarto, marca fundamentalmente a consolidação do sistema educativo das ilhas, particularmente do ano de 1999 a 2003, em que se verifica mudanças curriculares significativas com a introdução do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-200); quinto período, enquadra-se no cenário de nova alternância política, em 2001 e posteriormente em 2016, em que se destaca o processo da revisão curricular, de Ensino Básico e Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 32 de 14 de setembro de 2009 à luz do previsto no Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006). Entretanto, Heiton Gomes (2021) fala em 4 períodos, agrupando num só período as duas subdivisões feitas para os anos 90, por forma a juntar num só período tanto a generalização do ensino básico integrado (EBI) como a consolidação do sistema educativo, ou seja, juntando num só período o Projeto de Renovação do Ensino Secundário (PRESE, 1988-1996) e o Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003), passando a ficar estruturado da forma a seguir explicitada.

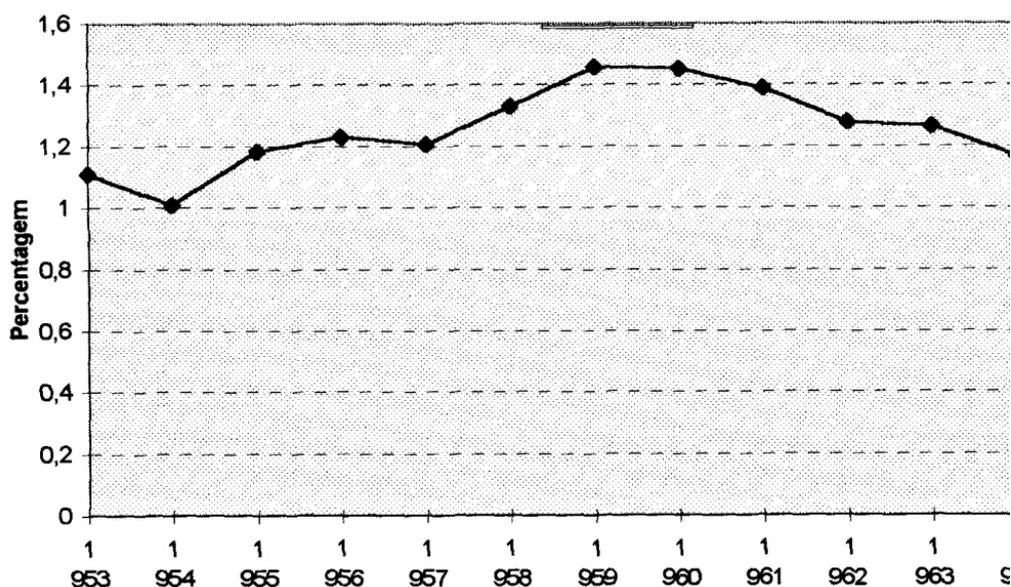
### ***6.2.1. O período colonial***

O período colonial, em que o país fazia parte do império português, que se estende até a primeira metade da década de 1970, que, do ponto de vista histórico é importante assinalar, mas não é relevante para este trabalho, tendo em conta que nos interessa as décadas mais recentes que abrangem o contexto revolucionário, mas em particular a última década deste século. Em todo o caso, se repararmos bem em Portugal, entre 1949 e 1965, a evolução das despesas da educação em relação ao total da despesa pública não sofre grandes alterações. Situando-se, em 1949, de acordo com António Neves Duarte Teodoro (1999), num valor próximo dos 6,5% do total da despesa pública<sup>30</sup>, a educação vai aumentar o seu peso relativo até 1959, sem todavia alcançar os 10%, para depois, a partir de 1960, seguramente em consequência do início da guerra nas colónias africanas, novamente vir a baixar a sua importância relativa até um valor percentual próximo do de 1949. Esta situação pode ser verificada no gráfico 1, referente ao período entre 1953 e 1965, o que confirma a análise anterior, mas reforça também a ideia do quão pouco se investiu na educação - o investimento na educação atingiu o valor máximo de 1,46% do PIB em 1959, vindo a regredir até 1,1% em 1965.

---

<sup>30</sup> Incluímos não apenas as despesas do Estado (central) com a educação, mas igualmente as despesas com o ensino das juntas distritais, das juntas gerais dos distritos autónomos e das câmaras municipais.

**Gráfico 1 – Despesas públicas com a Educação, em percentagem do PIB. 1953 a 1965.**

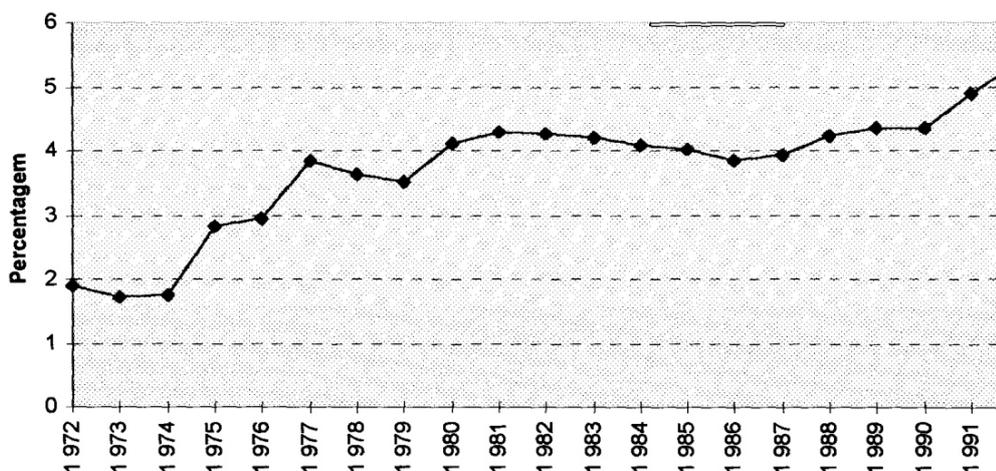


**Fonte: INE, Estatísticas da Educação 1967. Lisboa, (s/d); M. Pinheiro(coord.), Séries Longas para a Economia Portuguesa - Pós II Guerra Mundial. Lisboa, 1997.**

### ***6.2.2. O período revolucionário e pós-independência***

O período revolucionário e pós-independência, que marca o início do fim do Império Português, construído nos séculos XV e XVI, bem como o fim da ditadura com a Revolução dos Cravos em Portugal e da independência das colónias africanas, em particular de Cabo Verde, celebrado no dia 5 de julho de 1975. Trata-se fundamentalmente de um contexto marcado pelo regime de partido único com a duração de 15 anos sensivelmente. Aqui é interessante notar que, em 1974, ano da Revolução do 25 de Abril, as despesas públicas com a educação em Portugal significavam apenas 1,77% do PIB (Gráfico 2). Onde é possível ver um assinalável crescimento verificado em vinte anos de vida democrática - três vezes mais no respeitante ao seu peso no PIB, sinal inequívoco de uma outra prioridade atribuída a educação pelo regime democrático saído da Revolução de Abril.

**Gráfico 2 – Despesas públicas com a Educação, em percentagem do PIB. 1972 a 1994.**



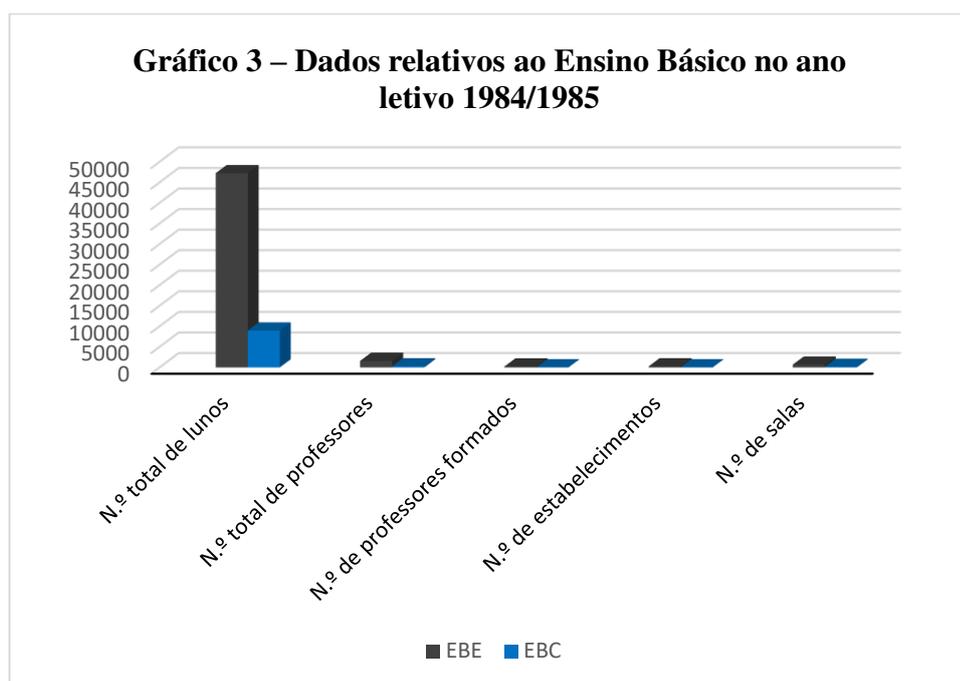
**Fonte: A. Barreto (org.), A Situação Social em Portugal, 1960 - 1995. Lisboa, 1996.**

O semanário Arquipélago, de 16 de novembro 1972, faz uma radiografia da dimensão do sistema educacional na província ultramarina de Cabo Verde: “O número de alunos escolarizados no ano letivo 1972-73 ultrapassa os 56 mil; as escolas primárias totalizam 30, os postos escolares 345, o número total de turmas é de 1.484”. De acordo com Maria Carvalho, os números atrás citados referem aos estabelecimentos oficiais, oficializados e particulares, estes em reduzido número. Aponta aumento para outros ramos do ensino como no ciclo preparatório, onde o número de alunos passou de 1.583, no ano findo, para 2.219, no ano letivo que se iniciou, tendo em conta que foram criadas 4 Secções dos chamados Ciclo Preparatório, nomeadamente em S. Filipe (ilha do Fogo), Assomada (ilha de Santiago), Mindelo (Escola Industrial – Ilha de São Vicente) e Ribeira Grande (ilha de Santo Anão), aliado a facto de se ter tornado o ensino gratuito.

De forma geral, esta é uma fase que se encontra muito bem assinalada no Posfácio – Da Educação Colonial à Nova Educação – do livro “A Educação em Cabo Verde, no texto de Manuel Brito Semedo (Cf. Reis, 2019), onde o autor procura traçar o cenário embrionário da educação nos primeiros momentos para assinalar que maior parte dos professores do ensino básico no início da primeira República eram habilitados com o ciclo preparatório; os professores do ciclo preparatório tinham como habilitação o ensino secundário, e os do ensino secundário haviam frequentado o ensino superior apresentando o grau de licenciatura, sendo alguns professores cooperantes. A primeira reforma só viria a acontecer entre 1977 e 1983 com a criação do ensino

básico em substituição do ensino primário, sendo o básico elementar, de quatro anos, e básico complementar de mais dois anos; mantendo o ensino secundário a estrutura da época colonial (Cardoso, 2007).

No ano letivo 1984/85 há 47.232 alunos no Ensino Básico Elementar (EBE) e 1.588 professores, enquanto que no Ensino Básico Complementar (EBC) há 8.972 alunos e 261 professores. Do total dos professores, 14.9% tem formação específica no Ensino Básico Elementar e 7.6% tem formação específica no Ensino Básico Complementar (Gráfico 3).



E, contudo, de acordo com Catarina Delgado (2019) a educação pré-escolar em Cabo Verde foi sempre facultativa, referindo que antes da Independência Nacional trata-se de um nível praticamente inexistente, mas no seu lugar o que havia era o ensino pré-primário (cujo principal objetivo era a socialização com a língua portuguesa e preparar os alunos para o ensino primário), que logo após a independência foi excluído do Ministério da Educação. Por outro lado, no seguimento do ensino básico e até meados dos anos oitenta, o ensino secundário concentrava-se em apenas quatro instituições dos centros urbanos, nomeadamente na Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. A administração do ensino técnico restringia-se à Escola Industrial de Mindelo, na ilha de São Vicente e visava essencialmente melhorar as condições de empregabilidade dos alunos (quadro 4).

#### Quadro 4 – Evolução de nº de instalações escolares

		80/81	85/86	90/91	97/98	00/01
Número de Instituições Educativas	PE			203	313	384
	EB	451	451	370	407	420
	ES	4	5	8	24	33
Número de salas de aula	PE					638
	EB	860	923	1156	1702	1796
	ES	68	94	145	499	654
% de salas em condições	PE				65,8%	66,1%
	EB	65,0%	74,0%	76,0%	77,0%	84,0%

**Fonte: GEP – Ministério da Educação, 2002.**

De destacar a forte expansão do EBI (Ensino Básico Integrado) e posteriormente do ES (Ensino Secundário), particularmente a nível da quantidade, contudo a forte política de aposta nas instalações não encontrou paralelismo quanto à formação de professores.

A nível de projeto, foi um período de implementação de reformas e de projetos curriculares, com destaque para o Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) executado essencialmente entre 1987 e 1993, e o Projeto de Extensão e Renovação do Ensino Secundário (PRESE) que, apesar de se estender até 1996, teve o seu início a partir de 1988.

Carlos Reis fala da rejeição da “pedagogia da palmatória” ao início de processo de procura de novas pedagogias para o desenvolvimento. Contudo, constata-se por experiência própria – enquanto aluno do ensino primário - entre finais dos anos 80 e início dos anos 90 (1987-1991), que a referida pedagogia, ao contrário do que é dito, não foi extinta logo no pós-independência tendo permanecido ainda nos anos 90, altura de novas reformas no ensino nacional.

#### **6.2.3. O período da implementação democrática**

O período da implementação democrática, a partir de 1991 a 2003. Do ponto de vista internacional, marca a queda do Muro de Berlim e o desmantelamento da União Soviética, enquanto que a nível nacional representa o fim do regime de monopartidarismo.

A constituição de 1992 estabelece como funções do Estado a promoção da educação, da investigação científica e tecnológica, para estimular o conhecimento quer a utilização de novas

tecnologias quer o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana. Desta forma, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país, foi possível concretizar o início das “grandes reformas” no país no domínio da educação. Uma transição que, de acordo com Arlindo Vieira, foi marcada também pelos princípios neoliberais postulados pelos experts das instituições financeiras. É neste período que surgem os projetos estruturantes a nível da educação: PEBF - Projeto Educação de Base Formação, conhecido também como PREBA II, com recurso a um crédito do BM entre 1994 e 1999; Projeto Educação II, também denominado PRESE II, com recurso um crédito do BAD de 1998 a 2002; PROMEF- Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação, com recurso um crédito do BM a partir de 1999 até 2003. A estrutura da educação sofre grandes alterações com a generalização do projeto PREBA, em 1995/96, o que está na origem da reconversão da escolaridade básica, que passa a ser designado EBI (Ensino Básico Integrado) com alteração de 4 para 6 anos, organizados em três fases de dois anos cada. De notar que o modelo que estava a ser implementado após a independência adotava uma estrutura em que o ensino primário era constituído por quatro anos, seguido do ciclo preparatório de dois anos. Estas alterações, pretendidas entre 1977 e 1983, só é efetivamente materializada com a implementação do Ensino Básico Integrado, onde o anterior ensino primário é transformado em ensino básico elementar e o ciclo preparatório em ensino básico complementar.

Os anos 1990 representam também um enorme esforço de investimento na educação, tendo verificado um grande aumento no investimento público que é canalizado para o setor, de 9,6% em 1990 passa para 26,2% em 2001, conforme se pode verificar no quadro seguinte sobre o Programa de investimentos públicos.

#### **Quadro 5 – Investimento em Educação**

1990	1991	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
9,6	8,6	17,1	14,4	10,3	6,7	15,7	14,5	12,3	23,5	26,2

**Fonte: Ministério das Finanças, Plano e Desenvolvimento Regional, 2003 – Balanço de execução do PIP (valores calculados).**

O Projeto de Reestruturação do Ensino Básico (PREBA), bem como o Projeto de Reestruturação do Sistema Educativo (PRESE) foram muito importantes não só na reorganização do ensino e nos investimentos infraestruturais como também na formação de quadros e de

recursos humanos. Este investimento atinge o valor de 24,3% do OGE e 8,7% do PIB, Manuela Cardoso (2007:264) o importante papel da cooperação internacional para fazer face ao investimento nas infraestruturas educativas, particularmente o papel da UE, de Portugal, Holanda, Alemanha, Luxemburgo, Áustria e Suíça (estes dois últimos mais dirigidos para a alfabetização/educação de adultos. De sublinhar ainda que Portugal tem vindo a destacar como um parceiro importante no financiamento de vários projetos, destaca-se a promoção da cultura e da língua portuguesa bem como programas voltados para as novas tecnologias de informação e de comunicação.

A importância das despesas públicas em educação cabo-verdiana nas primeiras décadas do pós-independência é visível na evolução das nossas escolas e dos nossos alunos (quadros 6 e 7).

**Quadro 6 – Importância das despesas públicas em Educação**

	1980	1990	1997	2000	2001
<b>Peso em % do OGE</b>	9,4	13,0	18,2	20,2	24,3
<b>Peso em % do PIB</b>	4,4	5,9	8,5	7,1	8,7

**Fonte: MP/MED – Revisão de Despesa Pública em Educação, 2000; MEVRH; GEP 2003 e 2004.**

O investimento na educação, desde logo, no Ensino Básico tem reflexos na procura e no aumento das escolas em cabo Verde, tanto no Básico como no secundário, como mostra o quadro seguinte.

**Quadro 7 – Evolução do número de escolas e alunos**

Anos	Ensino Básico			Ensino Secundário		
	Número escolas e salas		Nº alunos	Número escolas e salas		Nº alunos
	Nº escolas	Nº salas		Nº escolas	Nº salas	
<b>1990/91</b>	370	1.115	68.823	8	145	n.d.
<b>1992/93</b>	n.d.	n.d.	73.525	n.d.	n.d.	12.147
<b>1993/94</b>	n.d.	n.d.	78.173	8	170	13.208
<b>1994/95</b>	391	1.404	83.946	8	179	15.656
<b>1995/96</b>	n.d.	n.d.	87.069	n.d.	n.d.	19.946
<b>1996/97</b>	n.d.	n.d.	88.668	n.d.	n.d.	24.576
<b>1997/98</b>	407	1.702	91.777	24	499	31.602
<b>1998/99</b>	n.d.	n.d.	92.525	n.d.	n.d.	37.197
<b>1999/00</b>	n.d.	n.d.	91.636	n.d.	n.d.	39.966
<b>2000/01</b>	420	1.796	90.640	33	654	44.748
<b>2000/01</b>	420	1.803	89.809	33	815	48.055

**Fonte: Ministério das Finanças e Plano/Ministério da Educação, 2000; Ministério da Educação e Valorização do Recursos Humanos GEP, 2003.**

As palavras de Carlos Reis (2019: 36) resumem bem as principais mudanças dos anos 90, destacando a grande democratização da educação, com o realce para o ensino secundário e a melhoria da qualidade do ensino e a sua adaptação às necessidades de desenvolvimento de Cabo Verde.

#### **6.2.4. Período de transição para o século XXI**

Período de transição para o século XXI, particularmente a partir de 2004 onde se enquadram as reformas mais atuais e da última década. Convém então realçar um conjunto de iniciativas gerais que antecedem as políticas de reforma em Cabo Verde, nomeadamente o encontro internacional de educação para todos, realizados na capital de Senegal – fórum Dakar (2000), cujo objetivo passava para a realização de um balanço dos resultados obtidos a nível da educação para todos (EPT) e desenvolver estratégias que permitissem alcançar os objetivos do

desenvolvimento do milénio (ODM, prevista para o horizonte de uma década e meia, de 2000 a 2015. Com base nas recomendações saídas foram traçadas o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) (2002), o Plano Estratégico para a Educação (PEE) para o período 2002-2010 (2003), o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006) onde foi prevista, entre outros, o processo da revisão curricular em curso, de Ensino Básico e Ensino Secundário, com base na pedagogia de integração na abordagem por competência, estabelecido no Decreto-Lei n° 32/2009, de 14 de setembro. Para além da consagração neste Decreto-Lei dos novos planos curriculares do ensino básico e secundário – o que mais nos interessa neste capítulo, estão também plasmadas outras medidas como a consolidação da língua portuguesa, a promoção da cultura cabo-verdiana e o fomento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – que serão objetos de análise nos dois últimos capítulos.

#### **Quadro 8 – Importância das despesas públicas em Educação**

	2000	2001	2009	2010	2012	2018
Peso em % do OGE	20,2	24,3	23,1	22,7%	22,8	16,4
Peso em % do PIB	7,1	8,7	5,0	4,5%	4,5%	5,5

**Fonte: MP/MED – Relatório Orçamento do Estado, 2018.**

O investimento canalizado para a área da educação contribuiu significativamente para o aumento da taxa de escolaridade primária líquida, que passou de 72,6% em 1991, em que havia uma escolaridade de 4 anos, para um valor considerável de 96%, já com um percurso escolar de 6 anos, em 2000/2001. Apesar deste resultado apresentado no ensino básico, a situação verificada no ensino secundário foi bem diferente, a taxa de escolaridade líquida apenas atingiu os 54,6% em 2000/01, o que pode ser explicado fundamentalmente por duas razões: dos alunos que concluíram o ensino básico apenas uma reduzida percentagem optaram por realizar a matrícula no ensino secundário para dar continuidade aos estudos, de acordo com os dados do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação a taxa situava-se em 69,4% em 2001/2002.

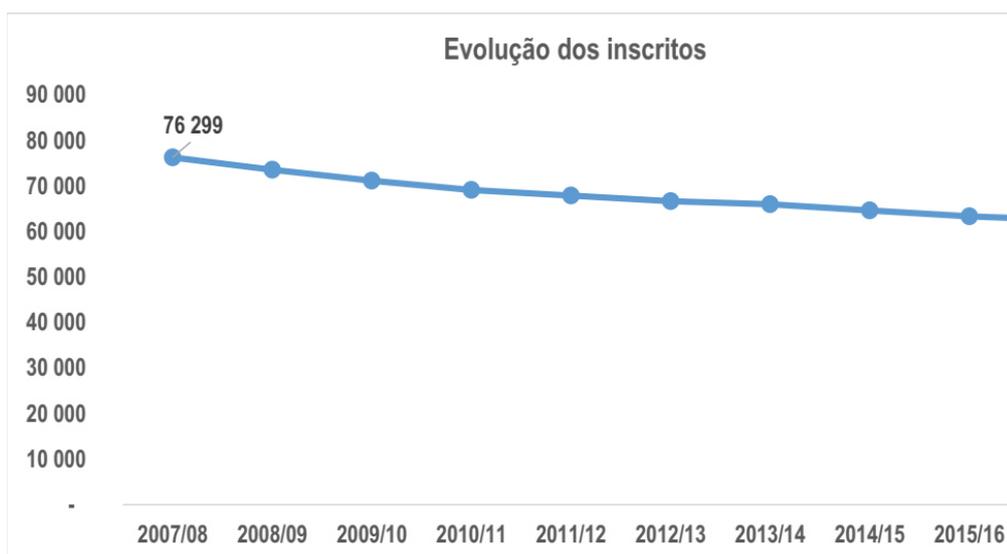
**Quadro 9 – Número de alunos, professores e estabelecimentos público e privado**

Níveis de Ensino	Alunos			Professores			N ° de Salas	Nº de Turmas
	MF	F	% F	MF	F	% F		
<b>Total (1+2+3)</b>	<b>129 460</b>	<b>64 219</b>	<b>49,6</b>	<b>7663</b>	<b>5196</b>	<b>67,8</b>	<b>3736</b>	<b>6268</b>
Educação								
Pré-Escolar (1)	16913	8434	49,9	1459	1459	100,0	1118	1840
Público	8129	4054	49,9	558	558	100,0	484	707
Privado	8784	4380	49,9	901	901	100,0	634	1133
<b>Ensino Básico (2)</b>	<b>84232</b>	<b>40420</b>	<b>48,0</b>	<b>4161</b>	<b>2761</b>	<b>66,4</b>	<b>2 094</b>	<b>3391</b>
Público	82836	39749	48,0	4112	2727	66,3	2042	3310
Privado	1396	671	48,1	49	34	69,4	52	81
<b>Ensino Secundário (3+4)</b>	<b>31980</b>	<b>17 409</b>	<b>54,4</b>	<b>2043</b>	<b>976</b>	<b>47,8</b>	<b>596</b>	<b>1198</b>
<b>Ensino Secundário Público (3)</b>	28315	15365	54,3	2043	976	47,8	524	1037
<b>Ensino Secundário Privado (4)</b>	3665	2044	55,8				72	161
<b>Educação e Formação de Adultos</b>	<b>1 328</b>	<b>525</b>	<b>39,5</b>	<b>120</b>	<b>71</b>	<b>59,2</b>	<b>25</b>	<b>88</b>
Formação de Adultos	675	238	35,3	51	36	70,6		63
Ensino Recorrente	653	287	44,0	69	35	50,7	25	25

**Fonte: ME – GEP Principais indicadores da educação 2018/2019.**

A crise financeira de 2008, iniciada nos Estados Unidos e a falência do sistema de crédito de alto risco, afetou também profundamente as bolsas europeias e asiáticas, gerando uma grave crise das dívidas públicas que afeta igualmente o espaço orçamental cada vez mais limitado para o sector da cooperação para o desenvolvimento, particularmente a favor dos países pobres. Esta situação reflete naturalmente no investimento público dos países africanos, especialmente os países mais pequenos como é o caso de Cabo Verde. Uma situação, de resto, agravada com a crise da dívida soberana de 2011 que, de acordo com o Banco Mundial, terá agravado o número das pessoas que pertencem ao grupo dos extremamente pobres no mundo, em finais de 2010 bem como o abrandamento do investimento público.

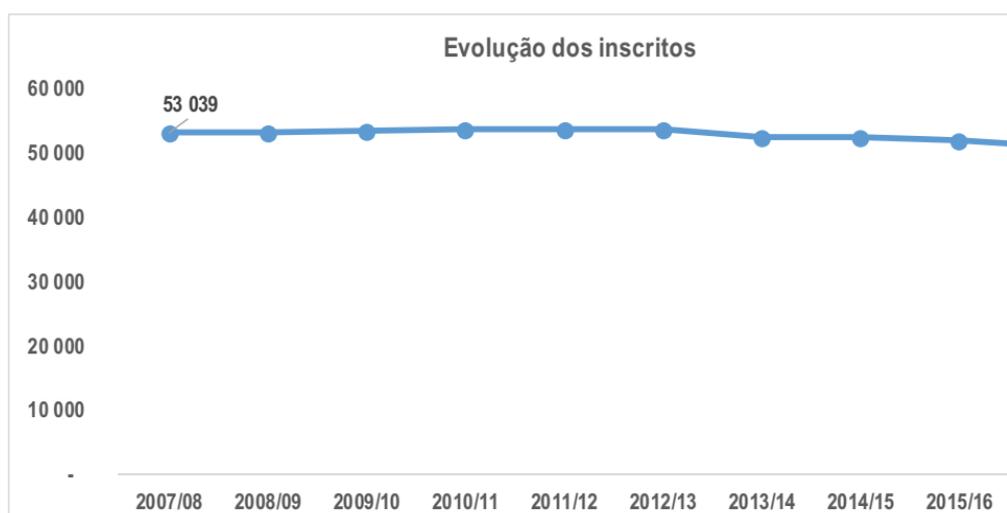
**Gráfico 4 – Evolução do número de inscritos no Ensino Básico**



**Fonte: ME – GEP Estatísticas Do Ano Letivo 2016/2017**

De notar que dos 62.494 inscritos no ano letivo 2016/17, uma pequena maioria de 52,0% corresponde a indivíduos do sexo masculino e 48,0% do sexo feminino. O rendimento interno apontava, em termos percentuais para 91,7% de aprovação, 7,3% de reprovação e 1,0% de abandono. Isto num universo constituído por 413 Estabelecimentos, 3016 Professores, de entre os quais 98,8% são professores com formação e uma Taxa Líquida de Escolarização situada em 92,4%.

**Gráfico 5 – Evolução do número de inscritos no Ensino Secundário**



**Fonte: ME – GEP Estatísticas Do Ano Letivo 2016/2017**

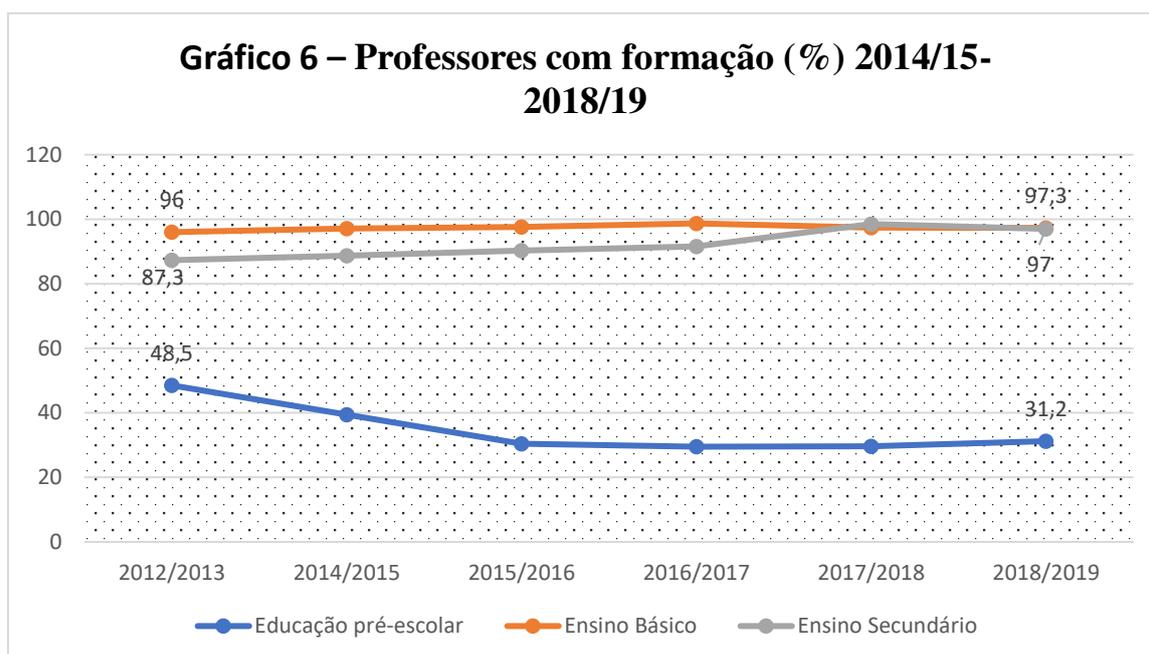
O aumento da frequência escolar protagonizado nos anos 90 traz consigo novas exigências a nível dos estabelecimentos de ensino disponíveis em Cabo Verde na viragem do novo século. Da análise dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação foi constatado que o rácio aluno/sala para o ensino básico e secundário situou-se em 51 e 69 alunos por sala respetivamente. Estes números baixaram ligeiramente em 2018/19 para 41 alunos no ensino básico e 54 no ensino secundário, o que de acordo com Carlos Reis (2019: 94) tem justificado “desdobramento” ou “tresdobramento” de salas de aulas desde o pós-independência. Daí que, no relatório sobre a situação da educação em Cabo Verde, de julho de 1976, o Ministério da Educação justifica o “tresdobramento” – utilização da mesma sala para lecionar 3 turmas, uma prática que resulta em diminuição significativa de número de horas letivas.

No Ensino Secundário há menor número de inscritos comparativamente ao Ensino Básico no ano letivo 2016/2017 (11.605 alunos e 18,56% respetivamente). Dos cinquenta mil oitocentos e oitenta e nove (50.889) inscritos, 48,1% corresponde a alunos do sexo masculino e 51,9% do sexo feminino. A nível do rendimento interno, houve 69,1% de aprovação, 24,0% de reprovação e 6,9% de abandono. Aqui há quarenta e quatro Estabelecimentos no referido ano letivo, três mil duzentos e dez (3210) professores, de entre os quais 94,2% têm formação académica e uma Taxa Líquida de Escolarização situada nos 71,3% (Gráfico 6).

**Quadro 10 – Número de estabelecimentos de ensino por nível, 1974/75 - 2018/19**

Ano	Ensino Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Liceal/Secundário	Ensino Superior
1974/75	-	533	2	-
1975/76	-	533	3	-
1990/91	203	370	8	-
2000/01	384	420	28	-
2010/11	504	420	49	-
2012/13	516	417	49	10
2013/14	526	420	50	10
2013/14	526	420	50	10
2018/19	581	401	61	10

Fonte: GEP – Ministério da Educação, 2019.



Fonte: ME – GEP Estatísticas Do Ano Letivo 2018/2019

Da análise do gráfico 5, é possível constatar que, no ano letivo 2012/13, a maioria dos professores possui formação nos Ensinos básico e secundário, 96% e 87,3% respetivamente. No ensino básico, o maior aumento verifica-se no ano letivo 1996/97 onde chegou a atingir o valor

de 98,7%, enquanto que no ensino secundário atinge o valor mais alto no ano letivo seguinte, em 1996/97 em que o número de professores formados chega a 98.5%.

Em traços gerais pode-se dizer que há um aumento contínuo de professores formados nesses dois níveis até o ano letivo 2018/19, apresentando respetivamente 9,3% e 97,0% para o ensino básico e secundário. Este, de forma particular, assinalou um maior aumento, traduzido num aumento de aproximadamente dez pontos percentuais dos docentes formados do ensino secundário. Por outro lado, verifica-se uma tendência contrária na educação pré-escolar cujas percentagens dos profissionais de infância foram diminuindo sucessivamente de 2012/13 (48,5%) a 2018/17 (31,2%). Este decréscimo é explicado em grande medida pelo aumento constante de procura por este nível de ensino que em menos de 20 anos, de 2001 a 2019, quase que duplicou.

### **6.3. A revisão curricular como ação pública**

Para o desenvolvimento deste capítulo é importante descrever a reforma curricular enquanto ação pública, como forma procurar dar resposta aos objetivos do Eixo 1, onde a revisão curricular aparece abordada enquanto ação pública e que permite enquadrar melhor o processo de tomadas de decisão a partir de um contexto multidisciplinar, de uma abordagem sociológica e com um corpo de conhecimento teórico bem estabelecido. No que se refere à evolução histórica do conceito, foi para combater os efeitos do mercado, a partir de meados do século XIX, que as grandes transformações sociais levaram ao nascimento das chamadas políticas públicas, que podem ser definidas como o modo de governança de sociedades complexas. Embora muitos autores na França tenham realizado estudos de políticas públicas, Pierre Muller (2018) liga o conceito a uma origem americana, uma vez que tem sido nos Estados Unidos que passou por um desenvolvimento crescente desde a década de 1950. Aqui a questão foi sempre mais pragmática do que teórica onde se procura responder como pode a formação de interesses conduzir ao estabelecimento de políticas “boas”, eficazes, correspondentes aos objetivos desejados e rentáveis em função da participação dos cidadãos; mas na Europa, pelo contrário, a tradição, de Hegel a Max Weber e Marx, concentrou-se sobretudo no conceito de Estado, isto é, uma instituição que de alguma forma domina e transcende a sociedade. Quer numa abordagem quer noutra, é interessante analisar que transformações são produzidas pelas múltiplas intervenções públicas e a forma como são explicadas pelas políticas públicas. Para isso, é necessário fazer também uma análise de políticas públicas como método de estudo de compreensão da ação estatal, no sentido de perceber as correntes de pensamento, as questões sociológicas ou filosóficas que lhe está

subjacente. No que se refere às interpretação das transformações sociais associadas à modernidade, há cada vez mais vozes a argumentar que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade, encontramos autores como Jean-François Lyotard,<sup>31</sup> que foi o principal responsável pela popularização da noção de pós-modernidade e Giddens (1991), que olha para a perspectiva pós-moderna como uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado e refere que as pessoas foram apanhadas num universo de eventos que não compreendem plenamente, e que parecem em grande parte estar fora do controle dos referidos eventos. Em vez de falar de um período de pós-modernidade, prefere destacar antes um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.

A ideia que está na base desta abordagem parte do princípio de que a história humana é marcada por certas “descontinuidades” e não tem uma forma homogênea de desenvolvimento é obviamente familiar e tem sido enfatizada em muitas versões do marxismo. Para realçar a extrema velocidade em que as mudanças ocorrem na modernidade e a incapacidade de tomar decisões acertadas nesta espécie de turbulência, Zygmunt Bauman (2001) fala da modernidade líquida como “um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível”, esta época em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos, um amor líquido. Aliado ao estado fluido e não-estruturado do cenário imediato da política-vida, faz com que as decisões acertadas sejam cada vez mais difíceis de se alcançar e não existe forma de negar, de subestimar, ou mesmo não enxergar a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana. É resultante dos paradoxos da modernidade que Almerindo Afonso (1997) assinala a reconfiguração do papel do Estado, que parece estar a transformar-se numa instância de recontextualização das pressões externas que, a partir de outras instâncias, supranacionais ou globais, se exercem ao nível nacional, procurando continuar a exercer a sua autonomia relativa. O que leva também Fernando Ilídio (2003: 64) a constatar, em resultado dos movimentos de globalização e de localização, que o Estado deixou de ser a única instância de produção de decisões, apesar de continuar a ter um papel importante e de manter uma instância importante de decisão e de recontextualização das decisões, muito embora tenha sido palco de profundas transformações.

---

<sup>31</sup> Jean-François Lyotard, *The Post-Modern Condition* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985).

A análise do papel do Estado é hoje fundamental não só pela diminuição do seu protagonismo no contexto global, mas particularmente pela redefinição da sua intervenção num cenário cada vez mais difícil e exigente. O seu espectro de atuação parece estar relegado para determinadas ações concretas particulares que lhe possibilita alterar a sua nova configuração não só como objeto, mas também como sujeito. Assim, estudar a ação pública não se limita apenas a estudar o Estado enquanto território localizado numa determinada área geográfica, como um órgão detentor de poder político ou a sua legitimidade para agir de forma política abstrata, mas, interessa, particularmente, compreender as lógicas postas em prática nas suas diferentes formas de intervenção na sociedade. Na perspetiva de Ferreira (2003), desenvolvida na sua tese de doutoramento, a questão do Estado é analisada como um processo, o que inclui mais do que os governos e aparelhos institucionais e administrativos.

Para falar da ação pública, as teorias do Estado deparam-se envoltos em paradoxos, se é relativamente fácil explicar o surgimento e o desenvolvimento da forma de Estado no Ocidente capitalista, não é igualmente fácil explicar as profundas transformações que afetaram os modos de regulação dessas sociedades industriais durante o século XX. O processo de racionalização económica e do desenvolvimento industrial operou uma autonomização crescente das estruturas de produção relativamente às estruturas sociais locais. O que leva Ferreira (2003) a falar em declínio do nível nacional-estatal, ao qual a ideia de sociedade se vinculou historicamente, assim como do surgimento de um movimento de re-territorialização – que faz re-emergir, ao nível local, em formas identitárias e culturais diversas, de natureza económica, cultural, ecológica, étnica, linguística, etc., ou seja, as atividades tradicionalmente enraizadas no espaço local e que haviam ficado submersas pelas sobredeterminações do nível nacional-estatal – e de um movimento de desterritorialização, que decorre dos processos de globalização.

Os paradoxos parecem estender também aos níveis de poder do Estado, o que leva Pierre Muller (2018) a falar de uma espécie de ascensão no poder do Estado regulador, manifestada pela prodigiosa multiplicação de intervenções públicas em todas as áreas da vida cotidiana. Mas, não deixa de notar que no mesmo movimento, esse triunfo é acompanhado por um profundo desafio aos modelos de ação que pareciam ter feito o próprio sucesso do Estado, como mostra o desenvolvimento, desde a década de 1970, das teses neoliberais, embora, com a crise que vem ocorrendo desde 2008, a questão do papel do Estado parece voltar a suscitar muitas interrogações. Mas, por que razão é que desde os anos 60 encontramos em África e em Cabo Verde dois grandes modelos de desenvolvimento? Esta questão ajuda-nos a pensar nos

modelos que de alguma forma condiciona as ações públicas. Estas deveriam apontar para uma lógica de emancipação que superasse o pilar de regulação resultante da convergência entre a modernidade e o capitalismo. É este contexto que leva Sousa Santos a falar em 3 pilares de regulação social: a comunidade, o Estado e o mercado (2001). A partir do momento que os países chegam à independência, de 1960 a 1980 ou 1990 para os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), assistiu-se um paradigma desenvolvimentista assente na prioridade total do Estado, formulado essencialmente por Hobbe, em que no caso particular africano alguns atores estatais procuraram apostar largamente na utilização abundante dos recursos naturais e numa mão-de-obra barata sem, no entanto, obter os êxitos esperados, isto porque faltava uma terceira peça do *puzzle* – o capital.

Os insucessos deste modelo estão em grande medida na origem de um outro modelo, de cariz económico, formulado sobretudo por Locke e Adam Smith, que dá uma prioridade total ao Mercado como o grande agente de organização social, relegando assim o Estado para um papel secundário na regulação da economia. Reconheço, com Sousa Santos (2001), que este modelo é diferente do anterior, que os dois modelos falharam em África e continuam a falhar e que ambos ficaram reféns do efeito neoliberal, estando em larga medida dependente de lealdades externas. Particularmente, se atendermos que com a queda do muro de Berlim e a desintegração da União Soviética, passa o dominar o capitalismo liberal dos Estados Unidos, diferente do capitalismo social europeu, diminuindo cada vez mais a presença do Estado e do bem-estar, ao mesmo tempo que o mercado obstaculiza as possibilidades de sucessos sociais nos países pequenos. O que estes dois modelos têm de comum é a capacidade de manter o modelo de comunidade fora do jogo político, mesmo nos países de pequenas expressões como é o caso de Cabo Verde. Sendo este, talvez o modelo que mais nos favoreça, valorizando os conhecimentos locais, as relações individuais e de sociabilidade, a agricultura e a pesca, a economia informal responsável pela alimentação da maior parte dos cabo-verdianos.

A África deve ter uma palavra a dizer na economia mundial, Cabo Verde tem igualmente algo a contribuir na economia mundial, mas, num modelo que valoriza os conhecimentos próprios, o bem-estar, as minorias e que tenha a capacidade de submeter o paradigma hostil de mercado ao da comunidade. Muito embora, em termos sociológicos, o comunitarismo é uma reação esperável à acelerada “liquefação” da vida moderna, uma reação antes e acima de tudo ao aspeto da vida sentido como a mais aborrecida e incômoda entre suas numerosas consequências penosas — o crescente desequilíbrio entre a liberdade e as garantias individuais (Bauman, 2001).

Este admite que Estado-nação foi o único “caso de sucesso” da comunidade nos tempos modernos, que apostou no estatuto de comunidade com algum grau de convicção e efeito, não obstante, constatar que todo o seu sucesso deveu-se à supressão de comunidades que se auto-afirmavam; que é claramente visível na luta contra os costumes ou “dialetos” locais, promovendo no seu lugar uma língua unificada e uma memória histórica às expensas das tradições comunitárias. Este *modus operandi* culminaria com a imposição legal da língua oficial, de currículos escolares e de um sistema legal unificado, que as comunidades projetadas não têm e nem estão perto de adquirir.

Não se pode desligar o Estado da sua comunidade, tal como refere Fernando Ilídio não é possível estudar a ação pública sem refletir sobre o lugar e sobre a legitimidade do Estado enquanto forma política abstrata, mas em compreender as lógicas postas em prática nas suas diferentes formas de intervenção na sociedade (Ferreira, 2003: 64). No dizer de Zygmunt Bauman (2001), a imagem da comunidade é a de uma ilha de tranquilidade caseira e agradável num mar de turbulência e hostilidade. Aqui a ideia que se tem é de um local de abrigo, assente num fluido e em constante transformação até na própria relação que estabelece com o meio local que se encontra no seu seio.

#### **6.4. A reforma curricular em curso: uma abordagem sincrónica**

A reforma curricular em curso vem sendo preparada em sucessivas etapas anteriores, embora a sua materialização efetiva se dá com o Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, que estabelece o quadro de organização e funcionamento e a definição dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, conjugado com o Decreto-legislativo nº 13/2018 que procede à primeira alteração ao decreto-legislativo nº 2/2010 que define a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 2010. Importa assim assinalar alguns aspetos relevantes que o normativo atual consagra como a universalidade da educação pré-escolar; a reorganização do ensino básico universal gratuito com o conseqüente alargamento para oito anos de duração, dividido em dois ciclos de aprendizagem sequenciais, de quatro anos cada e em que se prevê o reforço das tecnologias no 2º ciclo; e o ensino secundário passa a ter um ciclo único de quatro anos, do 9º ao 12º ano de escolaridade, estruturada em via geral e via técnica. Para Arlindo Vieira (2014: 137) as alterações foram introduzidas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, tendo por base os princípios da pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade. E, precisamente no contexto da atual reforma, selecionamos vários

documentos de análise, designadamente despachos e decretos normativos, programas, livros e manuais escolares, documentos de inquérito e de entrevistas, entre outros.

Não se pode analisar o atual contexto de reforma sem entender as condições que foram sucessivamente criadas a partir da descolonização, particularmente nos anos 90 do século passado.

A Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, anuncia na alínea a) do seu artigo 79º a definição dos planos curriculares tanto para o ensino básico como para o ensino secundário. No caso do ensino básico, a Portaria nº 53/93, de 6 de setembro, fez aprovar o plano curricular em vigor desde 1994/95 até 2009; Já para o ensino secundário, José Luís Livramento Monteiro – o então Ministro de Educação, assume no prefácio do Plano de Estudos para o Ensino Secundário (1996) que “Cabo Verde para ser útil à economia mundial tem de ser reconhecido nalgum ponto de mais-valia. Tem de ter alguma função especializada na época da mobilidade internacional de bens, pessoas, capitais e serviços.” E é neste documento que se encontra também os grandes princípios que nortearam a construção do projeto de curricular que vigorou pouco mais de uma década, onde se expressa o direito constitucional à educação, através da aquisição crítica de saberes, da inserção na modernidade e no desenvolvimento e da consagração de valores caboverdianos e universais. A partir do Plano Estratégico da Educação de 2003 e, particularmente do Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, são aprovados novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário geral, onde se introduz algumas disciplinas: Educação para a Cidadania, Área de Projeto, TIC, Ciências da Terra e da Vida e História e Geografia de Cabo Verde como áreas de inovação no ensino básico. De acordo com Bartolomeu Varela (2013: 51), os sistemas educativos refletem o contexto histórico de configuração e realização de uma política educativa, assumindo uma determinada orientação política e traduzindo as concepções políticas dominantes dos governos sobre a educação.

Apesar desta abordagem englobar a reforma curricular no seu todo, o meu foco será os planos de estudos e os manuais escolares, a cooperação e a abordagem por competência.

O currículo de forma geral, e os manuais em particular, para além de retratarem o contexto nacional, recebem também influência das políticas educativas e escolares internacionais que veiculam padrões universais a serem difundidos na maioria dos países (Ferreira, 2015). Desta forma é preciso compreender a dialética que se reflete nos manuais baseada quer no movimento internacional em prol de uma agenda global para o desenvolvimento, quer na necessidade de formar cidadão integrado e realizado na sua sociedade.

## **6.5. Perspetivas dos professores sobre a revisão curricular em curso**

Perceções de professores da escola pública sobre a implementação da revisão curricular em Cabo Verde. O caso de dois agrupamentos escolares e de uma escola técnica da Praia.

Aqui o objetivo é de analisar as perceções de 18 professores (de entre os quais 3 diretores escolares e 9 elementos do conselho diretivo), distribuídos por dois blocos de 9 entrevistas cada (Capítulos VI e VII), acerca da implementação da reforma curricular em curso, que procura melhorar o ensino com base nos princípios da pertinência social e da sustentabilidade, da qualidade e equidade, bem como o princípio da educação inclusiva cuja máxima em educação passa, de acordo com o Ministério da Educação por “Resiliência e confiança para uma educação de qualidade”.

Das 21 entrevistas realizadas, como já foi referido 18 foram realizadas com professores – de entre os quais 9 elementos pertencem ao corpo diretivo e 3 são diretores escolares; as outras 3 foram realizadas com a coordenadora PNL-CV, com a coordenadora da UTIC e com a curadora da Biblioteca Nacional de Cabo Verde. Do total dos entrevistados, 9 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino. Para além da Sra. curadora da Biblioteca Nacional, da coordenadora PNL-CV e da coordenadora da UTIC do Ministério da Educação, 5 professores pertencem ao Agrupamento VI – Liceu Domingos Ramos, 6 professores são do Agrupamento 1 da Escola Secundária Abílio Duarte e 7 lecionam na Escola Secundária Polivalente “Cesaltina Ramos”.

O Agrupamento VI – Liceu Domingos Ramos, situado no Plateau – cidade da Praia tem 5.092 alunos entre escolas básicas e agrupamento central LDR, que por sua vez conta com 2.353 alunos e 106 professores de um total de 157 docentes. Destes, 8 fazem parte do corpo diretivo do Agrupamento VI entre Subdiretora Pedagógica do Ensino Secundário, Subdiretora Administrativa e Financeira, Subdiretora para Assuntos Sociais e Comunitários, Secretário do Conselho Diretivo, Representante da Escola Básica SOS, Representante da Escola Básica do Lavadouro e Subdiretora Pedagógica do Ensino Básico. Dos 6 professores que se disponibilizaram para a entrevista não pudemos ouvir um por questão de força maior – devido ao falecimento do pai. Assim foram entrevistados nesta escola um total de 5 professores, sendo duas do sexo feminino e três do sexo masculino.

O Agrupamento I - Escola Secundária Abílio Duarte, nome atribuído em homenagem a um dos fundadores do PAIGC/CV, Combatente de Liberdade da Pátria e o primeiro presidente da Assembleia Nacional, tem 2478 alunos e 138 professores, tendo se disponibilizado 6 professores para a entrevista em que metade são professoras e duas são elementos do corpo diretivo. A escola

está situada em Palmarejo – Praia, foi inaugurada a 20 de janeiro de 2009 pelo comandante Pedro Verona Rodrigues Pires, o então Presidente da República.

A Escola Secundária Polivalente “Cesaltina Ramos” foi construída e equipada com o financiamento da União europeia e inaugurada a 13 de novembro de 1995 pela Ministra da Educação e desporto, na época Dra. Ondina Ferreira. A escolha do nome da escola procura homenagear a personagem de Cesaltina Beatriz Sousa Orrico Ramos, natural do concelho de Santa Cruz, mas que fez toda a sua formação na Praia, onde não só frequentou e concluiu o 7º ano no antigo liceu Adriano Moreira (atual Liceu Domingos Ramos) como também viria a iniciar, em 1975, a sua carreira de professora na escola preparatória da Praia. De acordo com a direção da escola este reconhecimento trata-se simultaneamente de uma homenagem simbólica para toda a classe docente do país.

Após a análise de conteúdo (ver anexo 8), é possível apresentar agora os dados obtidos na sequência da transcrição das entrevistas realizadas aos professores das 3 escolas da Praia. Da análise das entrevistas resultaram 200 codificações e o conjunto de dados das codificações foi agrupado de forma sistemática em seis categorias: “A perspetiva dos professores sobre a revisão curricular em curso” (31 codificações), “Impacto nos professores” (39 codificações), “Impacto nos alunos” (41 codificações), “Desempenho dos intervenientes” (39 codificações), “Elementos Facilitadores” (22 codificações) e “Elementos de constrangimentos” (28 codificações).

### **Categoria I: Perspetivas dos professores sobre a revisão curricular em curso**

Os resultados do quadro 11 permitem observar que, de forma geral, a revisão curricular vai de encontro com a satisfação dos professores (78%), tendo constatado a necessidade de mudança e expectativas dos professores quanto ao desenvolvimento de novas competências como fatores que motivaram esta satisfação; e o desenvolvimento de novas competências, indicador com 28% das referências, nesta categoria e correspondente a mais de metade dos entrevistados, com 55,6%. Um dos intervenientes afirma: *“considero que a reforma sempre é boa porque, repara, parte-se do princípio que há um estudo feito e que a tendência, a intenção, a perspetiva é de melhorar a educação no país. Então, partindo desse pressuposto, que é de melhorar a educação no país, então a reforma do ensino é boa”* (EPRC2); na mesma linha de pensamento o P6 refere, *“enquanto professor de matemática eu sou a favor de uma reforma muito profunda do nosso sistema de ensino porque muitas vezes não reflete a relação direta ou o quotidiano dos alunos, de facto temos essa necessidade, agora não sei até que ponto está a surtir efeito”* (EPRC6). Para dar

mais ênfase à nomenclatura, P8 sublinha este aspeto que considera importante “*o nome já diz que a reforma é sempre boa, sabendo que o objetivo e a perspetiva é para o melhor, acredito que esta reforma no nono ano é boa, entretanto, já temos o novo plano de estudo do nono ano e o objetivo é que seja um plano para melhor, mas há aspetos positivos e há aspetos negativos*” (EPRC8); enquanto que P9 admite que está “*mais ou menos por dentro desta reforma curricular, aplaudindo o Ministério da Educação pela coragem, pela atitude e diria mesmo que [a RC] já vem tarde, porque sentimos que há uma necessidade principalmente a nível do ensino secundário a nível da revisão em termos do currículo*” (EPRC9). Somente 2 professores (22 %) sublinharam a antecipação do desenvolvimento de áreas científicas a partir do 10º ano como uma importante medida adotada, reforçando assim a lista de opiniões que se enquadram na lista de elementos facilitadores da revisão curricular.

Porém, do lado inverso, apresentam alguns elementos de constrangimentos como principais aspetos negativos desta revisão curricular, é o caso da elaboração dos programas e dos manuais, indicador com mais de metade dos registos (54%), correspondente a 67% dos entrevistados. Mais se aponta ainda a redução da carga horária de algumas disciplinas, particularmente no 9º ano, com 46% dos registos e que corresponde a 56% dos entrevistados. Conforme se pode ler na entrevista de um dos profissionais da educação quando refere aos “*professores das áreas de Físico-química por exemplo, Ciências Naturais, História com 2 tempos letivos*” (EPRC3). Acrescenta, “*Por exemplo, eu falo da minha área, o período que se quer trabalhar em história é muito longo não se pode concluir [a disciplina de história] com 2 tempos letivos num ano letivo. Temos um currículo, mas o programa da disciplina é extenso, falta manuais, falta ter manuais para todas as disciplinas*” (EPRC3); e da constatação de um outro professor “*mas daquilo que eu pude reparar [o programa] é bastante ambicioso e o conteúdo é extenso para trabalhar no nono ano. Não sei se vamos ter tempo para abarcar todos os conteúdos que foram planeados, mas o plano é ambicioso e a reforma deve acontecer*” (EPRC4). Uma afirmação também ela devidamente complementada pelas afirmações de outro entrevistado com a seguinte resposta: “*Portanto, baixou-se o currículo e disciplinas como história, como Geografia, como Ciências Naturais [no 9º ano] que tinham 3 tempos letivos semanais e passaram para 2 tempos letivos. Físico-química, a mesma coisa. Digamos que o fazedor de currículo teve a preocupação de fazer o nono ano suave para depois subir no décimo ano, no 11º ano e no 12º ano*” (EPRC3).

Dentro desta categoria aparece referenciado aspetos religiosos associados à necessidade de reestruturação dos tempos letivos, “*bem, a reestruturação do horário aquilo que*

*eu vi é que se está a tentar eliminar todas as aulas no sábado” (EPRC9). Já para as TIC, consideram que apesar de se ter estabelecido uma carga horária limitada de 30 horas anuais no EB, “no ensino secundário a carga horária de duas horas [semanais] já dá para os alunos terem digamos o conhecimento das ferramentas de comunicação (EPRC5).*

**Quadro 11 – Perspetiva dos professores sobre a revisão curricular em curso**

	Categorias					
	Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
			n = 9		n = 9	
			Freq.	%	Freq.	%
<b>Perspetiva sobre a revisão curricular em curso</b>						
Elementos facilitadores	Satisfação com a implementação da RC	No que respeita à elaboração	8	44,4	7	77,8
	Desenvolvimento de novas competências	Com a sua implementação	5	27,8	5	55,6
	Contribuição para melhorar a educação	Em termos de novas práticas	3	16,7	3	33,3
	Desenvolvimento de áreas científicas a partir do 10º ano	Como novas medidas	2	11,1	2	22,2
	<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>77,8</b>
Elementos de constrangimentos	A elaboração dos programas e dos manuais (dificuldades)	De acordo com o planeamento	7	53,8	6	66,7
	Enfraquecimento da carga horária no 9º ano	Em relação ao modelo anterior	6	46,2	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>66,7</b>

**Matriz : U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Da conversa com os professores, essencialmente por meio da entrevista, fez com que muitas unidades registo associados às suas perspetivas sobre a revisão curricular em curso emergissem naturalmente, alguns consideram que a RC contribui para a melhoria da educação (33%). Podemos ver isso mesmo na perspetiva de um docente ao referir que *“Veio numa boa hora, penso que a reforma vai trazer uma colaboração e contributo para o sistema do ensino em Cabo Verde. um sistema que se quer o aluno com o perfil global, o aluno cidadão do mundo e penso*

*que a reforma poderá com a introdução de novas valências, sobretudo porque esta reforma veio reforçar a questão das línguas” (EPRC1). Contudo, sem se descurar do aspeto nacional, outro entrevistado salienta a dimensão local e global “sem dúvida que os programas e os manuais foram elaborados numa perspetiva da realidade cabo-verdiana” (EPRC9), mas assume também, em termos e conteúdos, “é claro que também porque estamos num mundo globalizado em que temos que ter acesso não só ao que nos pertence mas também ir para além de, porque nós estamos a preparar a criança para o mundo para ser um cidadão do mundo” (EPRC9). Alguns consideram ainda que a RC “pode ser efetivada na verdade com o engajamento dos pais e encarregado de educação porque há coisas que nós encontramos ou exigências que nós encontramos nesta reforma que normalmente não podem ser concebidas tendo em conta a realidade dos pais e encarregados de educação” (EPRC7).*

Porém, como tudo nesta vida, tem aspeto positivo e tem aspeto menos positivo, ou melhor dizendo tem também aspeto negativo, em consequência da diminuição de tempo letivo dá-se também a eliminação da disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS) do atual currículo escolar, conforme se pode ver num dos comentários *“falando da formação pessoal e social, entendeu-se que é uma disciplina transversal e por isso achou que se deveria trabalhar diferentes currículos e em diferentes disciplinas, por isso acabou por tirar a disciplina de Formação Pessoal Social e enfatizando a área do projeto, da questão vocação do aluno, trabalhando isto na questão da formação do aluno” (EPRC1); isto vem sendo feito paulatinamente desde os níveis mais básicos, “a disciplina de FPS já vinha desde o sétimo ano a ser retirada, no oitavo ano também foi retirada, mas no sétimo e no oitavo ano tinha o nome de educação para a cidadania. No nono ano também foi retirado, o que se pretende é que haja uma Interdisciplinaridade e que haja uma ligação em todas as disciplinas por forma a abarcarem conteúdos da Formação Pessoal e Social (FPS)” (EPRC8). Além disso, os professores lamentam também a forma como todo o processo foi elaborado “acho que os professores deveriam ser chamados a participar mais nesta revisão porque os professores conhecem melhor os conteúdos e os níveis de ensino, sabem melhor aquilo que está em falta e aquilo que está em excesso” (EPRC6).*

No que toca aos aspetos negativos decorrem da necessidade de serem superados e corrigidos quer através do reforço de ações por parte da escola, da Delegação Escolar, mas também por parte da intervenção de outras entidades de caráter nacional e internacional.

## Categoria II: Impacto nos professores

A categoria impacto nos professores é pertinente na medida que se trata de uma avaliação feita pelos próprios docentes, isto é, pelos atores educativos responsáveis pela implementação da revisão curricular na sala de aula. Esta categoria apresenta assim 39 unidades de registo que estão devidamente distribuídas pelas seis subcategorias que, por sua vez foi subdividida entre o aspeto psicológico e o aspeto profissional, conforme consta do quadro 12 seguinte:

**Quadro 12 – Impacto nos professores**

	Categorias					
	Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
					n = 9	
			Freq.	%	Freq.	%
<b>Impacto nos professores</b>						
No aspeto Psicológico	Muitas expectativas iniciais	Dos professores	9	60	8	88,9
	Satisfação com a participação no processo de RC	No que se refere ao processo de RC	6	40	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>
No aspeto Profissional	Participação em ação de formação	No âmbito da RC	5	20,8	4	44,4
	Desenvolvimento pessoal e profissional	Dos docentes	7	29,2	5	55,6
	Novas práticas no trabalho desenvolvido	Com a implementação do processo de RC	7	29,2	6	66,7
	Aumento da participação	Na escola	5	20,8	4	44,4
	<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>66,7</b>

**Matriz:** U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração.

Praticamente quase a totalidade dos professores entrevistados (89%) declararam ter grandes expectativas iniciais em relação à esta revisão em curso. Sentem que *“a reforma vai trazer uma maior colaboração e contributo para o sistema do ensino em Cabo Verde”* (EPRC1); e para ir mais longe *“diria mesmo que já vem tarde, porque sentimos que há uma necessidade principalmente a nível do ensino secundário a nível da revisão em termos do currículo”* (EPRC9). *“Mas, não podemos também ficar sempre por qualquer reforma. Ah não, temos que ver o que é*

*que nós queremos da educação, o perfil dos alunos ao perfil também do professor é claro. Ver o professor que nós temos, o professor que nós podemos ter e perfil de entrada e de saída dos alunos. Nesta perspectiva, temos e quero crer que a reforma veio em boa hora*” (EPRC2); para assinalar o contraste entre 2 momentos referem ainda *“é assim, assim como começou isto foi abaixo. Tal como disse começaram com muita força e na altura eu era coordenadora da disciplina Formação Pessoal e Social [...]”* (EPRC8). Temos professores ainda que para esta categoria utilizam termos como *“é um desafio enorme”* (EPRC3), ou *“do que eu li e eu recebi algumas informações, o plano é ambicioso”* (EPRC4).

Pelo que mais de metade dos atores educativos entrevistados declararam estar satisfeitos com a participação no processo de RC (56%). Alguns declararam que *“houve uma participação, mas uma participação ainda que poderia ser melhorada”* (EPRC2), *“estamos sempre com a formação que o Ministério da Educação tem estado a dar, tendo dado formação contínua para os professores para que possam adaptar melhor a questão dos novos currículos e as grandes metas e os grandes objetivos da educação”* (EPRC1), *eu recebi a formação de uma semana a nível do sétimo ano (mas do nono eu não recebi), para falar do manual, do programa, e tivemos esta formação”* (EPRC4).

Na mesma linha de entendimento, pouco mais de metade dos docentes inquiridos (55,6%) consideram que o projeto contribuiu também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, *“é preciso aprender mais coisas do que aquilo que já se aprendeu”* (EPRC4), para os professores *“a Formação Pessoal Social ajuda na formação do aluno, e não só...”* (EPRC1), sabendo que a escola também contribui para elevar a capacitação dos seus professores, tal como referido por um dos entrevistados *“aqui na escola, a nível interno, nós também estamos a trabalhar neste sentido, nós temos quadros também e neste momento, por exemplo, demos uma formação no âmbito da revisão curricular”* (EPRC9).

As perceções dos professores vão de encontro com a valorização do aspeto profissional no que diz respeito às novas práticas no trabalho desenvolvido, onde 67% dos professores, o equivalente a 29% das referências, tem uma consciência valorativa da dimensão profissional. O P2 está convencido que com esta revisão *“dá para perceber mais, apoiar mais, colmatar as lacunas que os alunos possam ter a nível e disciplinares e preparar os alunos mais e melhor para a vida futura, para a continuidade nos estudos quer aqui em Cabo Verde e também lá fora”* (EPRC2), enquanto que o P1 considera que *“um sistema que se quer o aluno com o perfil global, o aluno cidadão do mundo e penso que a reforma poderá com a introdução de novas valências,*

sobretudo porque esta reforma veio reforçar a questão das línguas e começámos já para as línguas estrangeiras a partir do quinto ano, o segundo ciclo do ensino básico reforçando a temática da língua portuguesa” (EPRC1). Mesmo para os professores, com esta RC “há a necessidade de nós como professores também revermos as nossas práticas tendo em conta a realidade que nós estamos a vivenciar,” ou seja, “o currículo nesse aspeto está a ser trabalhado como formas de podermos acompanhar a evolução da sociedade e não só” (EPRC9), daí se justifica a plena concordância.

Um outro aspeto que se esperava que fosse reforçado é a questão do aumento da participação dos professores, com 44% do total dos entrevistados. Há professores com muitas experiências no nosso sistema e revelam que temos um “*programa TIC que foi feito no meu tempo, lembro-me que é o mesmo programa, falo também com alguma vontade do programa de história que é um programa que foi aprovado em 1999 em que eu participei na aprovação deste programa, o meu nome está lá, nós estamos em 2021*” (EPRC3); além disso, temos um professor que alegam ter recebido “*a formação de uma semana a nível do sétimo ano (mas do nono eu não recebi), para falar do manual, do programa, e tivemos esta formação de uma semana*” (EPRC3), o que se pode acrescentar mais afirmações, “*tem havido várias ações de formação, apesar dessas ações por vezes não chegar a todos os professores*” (EPRC5); uma situação que é confirmada pelo P8 “*os professores deveriam entrar e participar na formação e não houve uma participação massiva dos professores*” (EPRC8). Assim, é preciso planificar melhor e como diz o P7 “*porque mesmo as pessoas que vieram dar formações em que eu participei e que vieram dar formações sobre esta abordagem por competência, estas pessoas não estavam também elas mesmas preparadas dar a formação*” (EPRC7). Apesar de todos os entrevistados reconhecerem a importância do aumento da participação na escola, não chega a metade (50%) aqueles que reconhecem ter participado verdadeiramente em ação de formação no processo de revisão curricular.

### **Categoria III: Impacto nos alunos**

A categoria “Impacto nos alunos” é constituída por 41 unidades de registo, está subdividida em seis subcategorias, destes três encontra-se relacionado com o desenvolvimento pessoal e três referem diretamente ao desenvolvimento escolar, em conformidade com o quadro 13.

**Quadro 13 – Impacto nos alunos**

	Categorias					
	Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
					n = 9	
			Freq.	%	Freq.	%
Impacto nos alunos						
Desenvolvimento pessoal	Aumento do interesse pela escola	Em termos de motivação	9	45	8	88,9
	Melhoria no acompanhamento e orientação vocacional	Em relação à finalidade	4	20	3	33,3
	Desenvolvimento pessoal e social	A nível de interação	7	35	6	66,7
	<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>
Desenvolvimento escolar	Melhoria da literacia digital	A nível do desenvolvimento digital	8	37,5	7	77,8
	Melhoria dos resultados escolares	No âmbito da avaliação	5	37,5	7	77,8
	Desenvolvimento de novas competências	A partir da implementação	8	37,5	4	44,4
	<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>

**Matriz:** U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração.

Os professores reconhecem a influências das revisões curriculares nos seus alunos, quer do ponto de vista do desenvolvimento pessoal quer do ponto de vista do desenvolvimento escolar. A maioria dos professores (89%) consideram que houve um aumento do interesse pela escola por parte dos alunos, *“eu acredito que quando o aluno conhece a sua língua materna se calhar está mais apto para estudar aprender outras línguas (EPRC4), na semana passada houve uma reunião com todos os alunos da via técnica e disseram claramente: senhor diretor, aquilo que nós estamos a trabalhar nós já conhecemos” (EPRC4), “penso que com esta reforma e com a introdução das novas metodologias poderá reforçar também a nível de interesse e do conhecimento científico do aluno” (EPRC1);* Nem mesmo com a pandemia Covid-19 houve um desinteresse por parte dos alunos *“porque o número de alunos nas turmas reduziu pela metade, então nós vemos que este aspeto foi um aspeto positivo” (EPRC9).* Registamos também opiniões divergentes *“o professor deve explorar a competência dos alunos em várias vertentes, mas infelizmente acho que as coisas foram mal feitas, houve falta de insistência por parte do Ministério da Educação” (EPRC7);* pois é preciso valorizar aspetos como a leitura e a escrita *“então eu vejo que há aspetos sim que são*

*novos que têm e devem ser trabalhados, por exemplo, a questão da escrita, da leitura propriamente dita, nós vemos às vezes que os alunos ao longo do processo ficam com lacunas”* (EPRC9). A nível escola faz-se também reajustes necessários, tal como se pode ver deste exemplo *“não temos nenhuma informação sobre o que fazer na disciplina PVV, mas o nome já sugere alguma coisa, então o objetivo do LDR (mas é daqui) é então fazer com que os alunos do nono ano neste item (PVV) trabalhem tema da realidade dos alunos”* (EPRC8). No entanto, apenas uma minoria (33,3%) dos docentes entrevistados admitem uma melhoria no acompanhamento e orientação vocacional dos alunos com a introdução desta revisão curricular. Para o P2 o próximo ano trará novidades interessantes com a introdução de uma nova disciplina, *“ainda já temos uma primeira orientação, os professores já estão a nível de formação para verem até que ponto já no próximo ano vamos arrancar com essa disciplina na área do projeto, o projeto vocacional e de vida desde o início do ano letivo”* (EPRC2).

É curioso notar que mais de metade dos professores (78%) falam numa melhoria da literacia digital, *“uma coisa é adaptar à realidade que estamos a viver e atualmente vivemos no mundo das tecnologias, da informação e da comunicação. A disciplina de TIC deveria começar desde o ensino básico, as línguas”* (EPRC2); *encontramos ainda professores que referem a necessidade de se adaptar à realidade [tecnológica] que estamos a viver sabendo da sua enorme importância e que atualmente vivemos no mundo das tecnologias, assim sendo e de acordo com os professores “trabalhamos com os módulos de informática e tecnologias nós utilizamos estas mesmas tecnologias para poder dar aulas à distância, utilizamos o Google Classroom, o Google Meet onde nós criamos as salas de aula e também onde nós disponibilizamos os conteúdos e também fazemos as aulas à distâncias através do Google Meet”* (EPRC5). E no desenvolvimento de novas competências por parte dos alunos encontramos também um número significativo, particularmente a partir da implementação do programa *Mundu Novu*. Porém, poucos professores (44%) falam da *“Melhoria dos resultados escolares)*, particularmente a nível do 9º ano, por ser o ano experimental” da atual revisão curricular. Contudo, muitos professores tem presente outras designações e falam de sucesso, *“vamos trabalhar para termos sucesso”* (EPRC2); da produtividade tipo *“neste momento, estamos a decorrer, estamos a trabalhar e no final do trimestre ou no final do ano poderemos ter um feedback em relação à produtividade de cada disciplina, de cada professor por forma a tirar as nossas conclusões”* (EPRC1); das formas de saber como *“mas há que dar mais ênfase à formação: o saber ser, o saber estar do aluno e do cidadão que se quer formar em Cabo Verde”* (EPRC1); há ainda professores que ligam o domínio

da língua materna (o crioulo) com a melhoria de resultados, “*Eu acredito que quando o aluno conhece a sua língua materna se calhar está mais apto para estudar aprender outras línguas e disciplinas*” (EPRC4). Assim, a motivação aparece também como o motivo para aumentar o interesse dos alunos na escola, o que pode ajudar também na aprendizagem, com o sucesso escolar e na diminuição do absentismo e do abandono escolar.

#### **Categoria IV: Desempenho dos intervenientes**

No que se refere à “categoria IV” sobre o desempenho dos intervenientes enumeramos 39 UR distribuídos pelos intervenientes nacionais como o Ministério da Educação (ME), a Direção Nacional da Educação, a Delegação Escolar, a Direção Escolar e a autarquia local; e pelos intervenientes internacionais da cooperação, particularmente da cooperação portuguesa.

**Quadro 14 – Desempenho dos intervenientes**

	<b>Categorias</b>					
	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
			Freq.	%	Freq.	%
<b>Desempenho dos intervenientes</b>						
Intervenientes Nacionais	Ministério da Educação	A nível de órgão central	8	25,8	8	88,9
	Direção Nacional da Educação	A nível de órgão nacional	8	25,8	8	88,9
	Delegação Escolar	Em relação ao órgão regional	3	9,7	3	33,3
	Direção Escolar	A nível interno da escola	9	29	7	77,8
	Câmara Municipal	No que respeita à órgão local	3	9,7	3	33,3
	<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>
Intervenientes internacionais	Parceiros internacionais	Respeitante à órgãos globais	8	100	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>55,6</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

A subcategoria “desempenho do Ministério da Educação e da Direção Nacional da Educação foram as que de forma geral obtiveram maior UR (88,9%). Sobre a intervenção do ME o Professor 3 refere que “*o Ministério da Educação ou toda a estrutura do Ministério acabou por*

*ter o nono ano mais suave para depois seguir no décimo e no 11º [ano]” (EPRC3). O que foi conseguido também graças à “formação que o Ministério da Educação tem estado a dar, tendo dado formação contínua para os professores para que possam adaptar melhor a questão dos novos currículos e as grandes metas e os grandes objetivos da educação” (EPRC1).” Há docentes que apontam para o excesso de burocracias do ME e das suas determinações, “temos muitas orientações, mas é sempre e mais no papel do que outra coisa, o que é sempre bonito” (EPRC6), temos ainda professores que apontam “falta de insistência por parte do Ministério da Educação e acho que houve falta de condições” (EPRC7). Isso tem conduzido à uma dinâmica diferente de parceria do ME com outras entidades nomeadamente as editoras, “as editoras de prestígio tem feito um trabalho meritório junto do Ministério da Educação” (EPRC2). O P5 espera que “as pessoas que estão à frente do Ministério ou dos projetos comecem a ver os discursos na escola técnica como um todo e não ver somente para determinados cursos e deixar outros de lado” (EPRC5). Por limitações da pandemia Covid-19 e, de acordo com os entrevistados, a DNE organizou as suas ações de formação essencialmente a partir de plataformas online. O Professor 4 aponta alguma dificuldade de socialização online do programa pelo ME “a nível do nono ano, houve uma socialização do programa, mas eu não estive presente porque foi feita via zoom e eu não estive presente” (EP4). Apesar das limitações, os professores consideram que “de todo o modo, [a DNE] já fez um trabalho melhor comparativamente com a uma outra reforma que foi iniciada e que praticamente ficou pela metade” (EPRC2), referindo que é uma mais-valia “eu, neste momento, colaboro com a Direção Nacional de Educação nas ações de formação que tem estado a ministrar para os professores do ensino básico na área da língua portuguesa, e então eu vejo que é uma mais valia” (EPRC9), estando assim os professores confiantes de que esta revisão irá com sucesso até o fim. No entanto, alertam para questões de unilateralidade e imposições “a Direção Nacional da Educação muitas das vezes toma as decisões e só seremos comunicados depois e de forma unilateral, infelizmente é o que acontece e tem sido a prática desde décadas” (EPRC8).*

Quanto às intervenções da delegação escolar, apenas um número reduzido de professor (33%) considera que possa ter também um papel a desempenhar neste processo de RC. De forma geral, os professores reconhecem uma diminuta competência a este órgão de gestão concelhia do ME. Os professores consideram assim que as delegações, á semelhança das escolas, recebem geralmente os manuais, os programas e os currículos já preparados e “pronto a vestir”, conforme se pode depreender das falas do P3 – “o senhor delegado que eu conheço muito bem, [recebeu]

*como nós a papinha feita para opinar em 3 dias e enviar, portanto isso não serve para nada”* (EPRC3). À semelhança das delegações escolares, os professores reconhecem que o papel da CM é também muito limitado no domínio da educação atualmente, particularmente a nível do Ensino Básico e do Ensino Secundário, não obstante estar representado nos órgão de gestão da escola, *“a escola tem estado sempre aberta às novas formações, ao processo contínuo de formação, aberta ao diálogo e através das nossas formações e encontros periódicos tanto nas coordenações dos professores como também formações que nós temos a nível do concelho”* (EPRC1), onde é possível encontrar também a figura de um coordenador enquanto representante local, *“o coordenador pode participar, nós temos coordenadores concelhios, os coordenadores concelhios são os representantes dos professores a nível do concelho”* (EPRC2). O professor 5 acrescenta que *“em relação à disciplina de TIC, do nono ano, o programa está muito desatualizado e nos últimos 6 anos, por iniciativa da coordenação concelhia da Praia nós criámos um guião desde o nono ano até o 12º ano”* (EPRC5).

As limitações a nível de atuação por parte de órgãos centrais do estado levam muitos professores (78%) a considerarem importante o papel da direção da escola como forma de complementar as atuações dos órgãos nacionais e locais, ainda assim *“no nosso liceu tentamos normalmente todos os anos dentro do nosso projeto educativo incorporar um conjunto de formações que visam sobretudo ajudar e apoiar os professores. já fizemos formação de apoio, oficinas pedagógicas que visam sobretudo os professores”* (EPRC1). Ou então, como forma de encontrar procedimentos alternativos, conforme se pode ler na expressão do P3 *“já projetei um Gabinete de Inovação Pedagógica e Tecnológica, não existe em nenhuma escola, com competências pedagógicas para apoiar os professores de cada área”* (EPRC3); e o P8, por sua vez, põe a tónica na forma como muitas vezes a direção zela pelo interesse quer dos professores quer da escola, *“Desde que eu entrei para direção lutei com isto, para que todas as áreas possam ter a [disciplina] Utilização de Computador, mas não tem sido fácil com a insuficiência de materiais como os computadores e professores”* (EPRC8).

Na subcategoria “Intervenção de parceiros internacionais”, os docentes (100%) fazem referência aos parceiros internacionais. Contudo, apenas pouco mais de metade 56% dos professores consideram fundamental o apoio que recebemos através da cooperação, particularmente através da cooperação portuguesa. De acordo com o P1, *“Portugal é um grande parceiro de Cabo Verde, sendo a metrópole da nossa colonização e nós temos uma herança muito forte de Portugal em relação à língua, a língua de Camões é aquilo que nos une, é continuar ainda*

a apostar em grande parte dos nossos quadros cabo-verdianos que são formados em Portugal, isso demonstra claramente que há um enraizamento da própria cultura portuguesa dentro da nossa cultura, nós não podemos falar da identidade e de sincronização da nossa cultura sem antes falar da própria cultura portuguesa e penso que o Instituto Camões deve continuar a apoiar as escolas cabo-verdianas” (EPRC1). Os professores reconhecem ainda a importância da cooperação internacional com outros países, nomeadamente com Luxemburgo, como se pode antever pelas palavras de um dos professores do ensino técnico, “por vezes, falta-nos esta parte de andar com os nossos próprios pés, procurar apoios e parcerias com outras cooperações, às vezes somos limitados porque temos de ter a autorização do ME para fazer certas ações e não podemos passar por cima porque é uma ação muito delicada, mas a cooperação luxemburguesa tem sido um parceiro fundamental para o ensino técnico, devo agradecer sim à cooperação luxemburguesa porque o ensino técnico não seria o que é hoje sem a cooperação, embora ainda falta muita coisa” (EPRC3).

### **Categoria V: Elementos facilitadores**

Para a categoria “Elementos facilitadores (aspetos positivos) contamos 22 UR que se encontram repartidas por três subcategorias, conforme se encontra devidamente discriminadas no Quadro 15.

**Quadro 15 – Elementos facilitadores (aspetos positivos)**

<b>Categorias</b>					
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
				<b>n = 9</b>	
		Freq.	%	Freq.	%
<b>Elementos facilitadores (aspetos positivos)</b>					
Satisfação com a implementação do processo de RC	Relativamente ao processo de implementação da RC	9	40,9	6	66,7
Aumento da carga horária	A nível das medidas	5	22,7	3	33,3
O apoio das estruturas responsáveis pela educação	Quanto aos intervenientes	8	36,4	5	55,6
<b>Total</b>		<b>22</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>66,7</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração

Embora haja professores que revelaram a existência de algum desconhecimento prévio dos programas, particularmente do 9º ano como se pode ler aqui, *“já vi os documentos, mas sinceramente ainda não me inteirei em termos de programa o que é que veio para o nono ano de escolaridade”* (EPRC9); importa destacar a satisfação de boa parte dos professores com a implementação do processo de RC como elemento principal, uma vez que acolheu mais de metade (67%) da opinião dos professores. *“Então, na opinião dos professores, a proporcionalidade entre conteúdos versus tempos precisa de ser melhorado, então nesse sentido, eu diria que estou satisfeita com os manuais, sim, mas precisamos de levar em atenção as opiniões dos professores que estão no terreno a trabalhar com os programas”* (EPRC2). Para os professores a revisão parece estar a funcionar dentro da normalidade e de acordo com as suas expectativas, *“e penso que a reforma está em boa hora a começar no ensino secundário, este ano começou um novo currículo para o nono ano e penso que estamos a decorrer normalmente, é claro que ainda estamos numa parte inicial e não podemos fazer uma avaliação criteriosa do sistema de ensino em Cabo Verde, sobretudo da implementação de reforma”* (EPRC1), o que só contribui para aumentar as expectativas nos professores, como dá conta um dos entrevistados *“agora que eu estou a ouvir que vão implementar a língua materna na escola eu estou muito ansiosa, para falar a verdade, estou muito crente que isto vai ser uma mais valia, porque devemos aprender que a língua portuguesa é a nossa segunda língua”* (EPRC4).

Como elemento facilitador aparece também a subcategoria “O apoio das estruturas responsáveis pela educação com uma referência significativa de pouco mais de metade dos atores educativos entrevistados (56%). Para o P2 a Direção Nacional da Educação tem feito um esforço incalculável junto dos professores, *“é claro que temos muito trabalho pela frente, a Direção Nacional não está a medir esforços no sentido de preparar os professores”* (EPRC2). Os professores consideram muito relevante o apoio recebido do ME quer para a realização dos ajustes inerentes ao processo de implementação quer ainda pela forma como tem sido acompanhados, há quem refere que *“estamos num processo e à medida que estamos a caminhar estamos a fazer análises, ajustes e correções, estamos sempre com a formação que o Ministério da Educação tem estado a dar, tendo dado formação contínua para os professores para que possam adaptar melhor a questão dos novos currículos e as grandes metas e os grandes objetivos da educação”* (EPRC1). É importante dizer que houve referências de contacto regular com os Encarregados de Educação, do apoio recebido também da Direção Escolar.

No que diz respeito à subcategoria “Aumento da carga horária” foi referenciado por um grupo minoritário de professores (33%). No caso particular do P2 há uma clara satisfação com a possibilidade de aumento da carga horária no ensino secundário, especialmente no domínio das línguas, *“ainda, falando de línguas, temos que saudar o aumento de carga horária nas áreas a nível do 11º e do 12º, porque antes tinham 3 tempos e agora temos a 4 tempos semanais (EPRC2). Em relação à disciplina de Língua Portuguesa os professores não veem qualquer tipo de problema mesmo no 9º ano. Isto porque se é verdade que para este nível não houve propriamente um aumento de números de horas semanais também não houve qualquer tipo de redução, “para nós, na língua portuguesa, nós temos as 4 aulas semanais sem nenhum problema. Eu não creio que venha criar obstáculo no cumprimento do programa” (EPRC4).*

De forma avulsa foram também mencionados a necessidade de maior participação direta dos professores e maior abertura dos órgãos centrais para escutar os professores e emitirem o respetivo *feedback*.

### **Categoria VI: Elementos de constrangimento**

“Elementos de constrangimentos” é uma categoria que apresenta 28 UR e que figuram nas quatro subcategorias, conforme se pode ver abaixo no Quadro 16.

**Quadro 16 – Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)**

<b>Categorias</b>					
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
				<b>n = 9</b>	
		Freq.	%	Freq.	%
<b>Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)</b>					
Falta de professor	Em termos de decisão	7	25	5	55,6
Redução da carga horária	No que se referra às medidas	8	28,6	6	66,7
Falta de livros	Resultante do processo de planeamento	5	17,9	4	44,4
Necessidade de mais formação	A nível de atuação	8	28,6	5	55,6
<b>Total</b>		<b>28</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>66,7</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração

A subcategoria “A redução da carga horária” é referida por 67% dos professores, os quais entendem que se os professores fossem mais vezes chamados a participar e se estivessem sempre mais próximos dos centros de decisões poder-se-ia não só evitar uma redução excessiva a carga horária como também corrigir eventuais desfasamentos verificados no número de horas letivas, evitando assim os constrangimentos com professores excedentários em várias escolas. As escolas públicas apresentam uma situação caricata neste momento, por um lado há carências de professores para disciplinas específicas, por outro lado há professores a ficar sem horários mesmo estando vinculados contratualmente ao Estado. Os professores, uma minoria (44%) falam assim de desequilíbrios verificados a nível da planificação, *“mas, se compararmos com as outras disciplinas, a queixa que nós ouvimos é que o número da aula que tem é impossível cumprirem com o programa de cada disciplina. Por exemplo, a língua inglesa tem 2 horas, 2 aulas semanais e disseram que o conteúdo é muito extenso”* (EPRC4); O P3 reforça esta contestação, *“mas sou crítico nisso, existe um programa muito extenso para uma carga horária semanal muito curta. E disciplinas como Ciências Naturais, História e Geografia não conseguem cumprir o programa, isso pode afetar bastante”* (EPRC3). A redução da carga horária teoricamente deve contribuir para uma maior disposição em termos de manuais, mas não é isso que acontece, porque os professores queixam-se também da falta de manuais escolares. Para o professor 3 *“Temos um currículo, mas o programa da disciplina é extenso, falta manuais, falta ter manuais para todas as disciplinas”* (EPRC3); esta opinião é reforçada também pelo P4 ao acrescentar *“fala-se da reforma, está a ser implementada, mas a nível de Português, eu não ouvi falar do manual ou que alguém está a produzir um manual e que no final deste ano letivo vamos ter um manual de língua portuguesa”* (EPRC4).

Praticamente mais de metade dos professores entrevistados (56%) revelaram algum receio tanto com a falta de professores nos órgãos centrais de decisão desta RC como também da necessidade de haver maior número de formação junto dos professores. De acordo com o professor 3 não existe grande pré-disposição dos centros de decisão para ouvir os docentes, *“eu pessoalmente acho que as coisas em Cabo Verde são feitas de forma muito absurdas, eu sou o diretor desde 2018 a esta parte, mas nunca ninguém veio falar comigo, como estou a falar agora, para dar a minha opinião franca”* (EPRC3); uma opinião partilhada por outros colegas *“as decisões são tomadas e nós nas escolas só somos comunicados”* (EPRC8) e *“quanto aos programas que normalmente os professores neste ano tiveram conhecimento muito tarde, então eu acho que é um problema porque na verdade antes de ser introduzido um determinado programa o professor*

*previamente deve ter conhecimento” (EPRC7). O professor 1 considera que os professores deveriam ser melhor aproveitados e não são, quer para a elaboração dos programas quer para a elaboração dos manuais escolares, “os professores podiam ser mais ativos ainda, isso é sem dúvida nenhuma. Podíamos ser mais ativos na participação da elaboração dos manuais, na conceção dos programas e podíamos ser mais ativos (EPRC2). Já o P1, por sua vez, acredita que o professor deve participar mais, não como ator, mas sim como objeto de formação para se adaptar melhor a esta RC, “Estamos sempre com a formação que o Ministério da Educação tem estado a dar, tendo dado formação contínua para os professores para que possam adaptar melhor a questão dos novos currículos e as grandes metas e os grandes objetivos da educação (EPRC1). Talvez isso ajude-nos e perceber melhor o afastamento dos professores dos centros de decisão e a forma como as decisões foram tomadas para se implementar a RC em curso, “mas será que falaram com os professores antes? Quando o Ministério manda estas orientações, as orientações já estão prontas e nem sempre é aquilo que os professores acham é tida em conta (EPRC4).*

## **6.6. Uma síntese**

A educação foi sempre reconhecida e muito valorizada em Cabo Verde muito antes da descolonização do arquipélago. A criação do liceu laico Infante D. Henrique, em 1917, que passaria a chamar Gil Eanes a partir de 1937, é disso mesmo um bom exemplo, sendo considerado não só o primeiro das ilhas, mas também de toda a África Ocidental pertencente ao território português, uma vez que o liceu de Luanda só foi instituído passado dois anos e o de Bissau muito mais tarde ainda, isto é, por volta de 1958. No entanto, permaneceu durante muitos anos como o único estabelecimento de ensino secundário no país se levarmos em consideração que só nos anos 50, mais concretamente em 1952, é que foi possível abrir uma escola técnica de formação secundária e que só a partir de 1960, altura em que foi instalado o segundo liceu do arquipélago na cidade da Praia, é que passamos a ter uma cobertura única quer para a região norte (de Barlavento) quer para a região sul (de Sotavento).

Assumiu-se internamente desde muito cedo, muito antes da descolonização, em 1975, o papel transformador da educação e da escola, enquanto fator de (re)significação das mudanças sociais, de filtro e de promoção do elevador social, partilhando deste modo um aspeto comum com o conceito de desenvolvimento. Almeida et. al. (1994) entende desenvolvimento como um processo de natureza multidimensional que tem no epicentro o ser humano, remetendo, por isso, para a melhoria generalizada das suas condições de vida, de acesso aos meios e recursos garantidos

do seu bem-estar (habitação, saúde, educação, segurança, social, etc.), assim como para avanços na igualdade de oportunidades e liberdades cívicas e políticas e, ainda, na proteção do ambiente. No entanto, temos assistido durante este século tanto nos relatórios da OCDE como nos relatórios do Desenvolvimento Humano da ONU alertas, a nível mundial, para o agravar das desigualdades existentes fruto dos processos de desenvolvimento que, progressivamente, consubstanciaram verdadeiros atentados à Humanidade e ao ambiente, daí que PNUD (2002, 2003) defende respetivamente o “aprofundar da democracia num mundo fragmentado” assim como estabelecer “um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humana”.

Os estados têm tentado assim todo o tipo de solução, procurando as melhores políticas públicas para fazer face aos graves desequilíbrios sociais. Entretanto, o que se tem visto é que não só não há uma solução à vista como também as desigualdades se vão agravando cada vez mais.

O projeto da modernidade estabelece o projeto da escola como dispositivo da criação do *homem novo* da *sociedade nova*, a sociedade de seres humanos iguais e felizes. A perspetiva iluminista vê apenas na educação a capacidade de produzir um tal *homem novo* desde que Estado promova uma “educação nacional”, “sendo todos constitucionalmente iguais, todos devem ser educados conjuntamente e da mesma maneira, e, se não pode estabelecer-se uma educação pública inteiramente gratuita, ao menos será necessário pô-la a um preço acessível aos pobres” (Rousseau, 1988: 69-70). Trata-se de uma educação que possibilita criar um sentimento de pertença à comunidade e um sistema escolar único.

Na linha de Durkheim, Joaquim Machado afirma que, na modernidade, “a escola, enquanto ‘meio moral organizado’, se tornou o agente de socialização por excelência porque molda a identidade do aluno pela transmissão de conteúdos e pela incorporação de estruturas, isto é, “inculcando, de maneira coletiva e indistinta, um corpo de ideias, orientações e comportamentos, de valores comuns” (2017: 12) e, como seria de esperar, “tentando transformar o indivíduo e as suas categorias de pensamento de tal maneira que o seu ponto de vista muda radicalmente para toda a vida” (Cherkaoui, 1986, p. 38). A procura de uma “escola única” levou a contestação no interior da escola, quer de igualdade de oportunidade, de sucesso e do próprio funcionamento do sistema educativo. Já a partir dos anos 70 do século passado alguns estudos (Coleman et al., 1966; Jenks, 1972) e as teorias da reprodução põem em causa os efeitos democratizadores da educação escolar nos países desenvolvidos quando concluem que a escola não nivela as pessoas, mas hierarquiza-as e seleciona-as com vista a uma distribuição social

desigual. O insucesso relativo das políticas de igualdade, as políticas de intervenção cada vez mais precoce na educação devem ser analisados, explicados e justificados tanto por fatores endógenos quanto por fatores exógenos relativos ao aluno e à escola.

É preciso entender a realidade dos países africanos, e não só, que foram colonizados, particularmente através de uma perspectiva crítica e criativa, tendo sempre em vista um processo sólido e duradouro de emancipação social.

Quando perguntamos aos inquiridos se a reforma curricular contribuiu para a redução das desigualdades de acesso e permanência no ensino, de acordo com os resultados encontrados apenas alguns professores consideram que sim, uma maioria não tem a mesma opinião e representa sensivelmente 52% da amostra. Ao analisar os dados do inquérito por questionário é possível ver que apesar de 38 inquiridos (79%) considerarem que a cultura portuguesa não deveria estar mais presente nos programas curriculares, apenas 20 docentes (41%) admitem que os conhecimentos de raiz europeia deveriam ser minimizados nos programas curriculares.

A perspectiva pós-colonial/decolonial procura mostrar que a dominação das metrópoles hegemónicas não é, de todo, interrompida pela independência dos Estados-nação e consegue encontrar sempre formas de se reconfigurar para propiciar novas formas de dominação neocolonial. Há uma limitação do poder político do Estado Nação em detrimento da ascensão de grandes instituições e espaços internacionais, assim como há um fortalecimento da democracia representativa em detrimento da democracia participativa. Uma democracia que não se consegue defender dentro do atual paradigma, mas que não deve ser capturada por este modelo e, pelo contrário deve-se enriquecer com a maior participação dos cidadãos nas suas comunidades ou nas suas respetivas câmaras de decisão.

Os dados obtidos sugerem possíveis fragilidades no processo de diagnóstico e levantamento de necessidades de formação, esta não foi desenhada tendo em conta o perfil e os interesses dos professores. Estamos perante um cenário que nos ajuda a entender melhor o posicionamento de um pequeno número de professores (43%), os quais consideram que a revisão curricular não contribuiu para aumentar o grau de formação dos docentes no ensino básico ou secundário, tampouco permitiu a participação dos professores na RC, uma vez que apenas 19% defendem que houve participação docente em todo este processo.

## **CAPÍTULO VII – A REVISÃO CURRICULAR EM CURSO: O PROGRAMA *MUNDU NOVU* E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo analisamos o Programa *Mundu Novu* e o seu impacto na educação, não ignorando o quadro mais alargado da Nova Parceria para o Desenvolvimento de África, particularmente de Cabo Verde com Portugal nem a problemática da especificidade das nossas ilhas. Pela sua essência as escolas constituem um espaço essencial de aprendizagem, de desenvolvimento de competências, promoção de atitudes e valores, mas também da aquisição das tecnologias digitais como forma de inovação e de reconstrução. Cristina Duarte (2002), subsecretária-geral e conselheira do secretário-geral para África, através de um artigo de opinião “África, rumo à digitalização”, considera que “o mundo é guiado pela inovação, e a menos que os governos africanos reconheçam e se apropriem dos benefícios potenciais da pesquisa, desenvolvimento e inovação, o fosso global continuará a crescer”. E na busca de uma solução deixa transparecer a ponta do *iceberg*, “o problema é que se fala e debate-se sobre a inovação, mas não se incorpora este elemento nos exercícios nacionais de planeamento e orçamentação”. É preciso ter sempre em atenção que “nas últimas duas décadas, enquanto uma economia global e dinâmica se instaurava em boa parte do mundo, a África Subsaariana experimentava um processo de significativa deterioração de sua posição relativa no comércio, investimentos, produção e consumo em relação a todas as demais áreas do Globo, e concomitantemente se o PIB per capita sofreu uma queda durante o período de 1980 a 1995” (Castells, 2012: 108). Entretanto, no caso nacional, para dar seguimento às medidas anteriores, consta no programa do governo da nona legislatura a ideia de alargar e aprofundar a utilização da era digital, assentes na ideia de que a principal mudança que se verifica hoje é essencialmente do ponto de vista tecnológico, de que conectividade digital introduz ganhos de produtividade e de qualidade de vida, mas também na inovação tecnológica, a base para o desenvolvimento do Estado-administração. Foi assim que nasceu o programa *Mundu Novu* e que importa ser analisando nos seus variados aspetos, tendo em conta fundamentalmente as perspetivas dos professores cabo-verdianos.

Apesar das dificuldades do contexto nacional e continental, a tecnologia da informação e a sua utilização constituem atualmente principais fatores para gerar riqueza, poder e conhecimento. E, de acordo com Castells (2012: 117) “por ora, a África está excluída da revolução da tecnologia da informação, à exceção de alguns nós de gerenciamento financeiro e internacional

diretamente relacionados a redes globais que, ao mesmo tempo, desprezam as economias e as sociedades de onde se originam.

### **7.1. Agenda Transformação Digital de Cabo Verde**

De acordo com o relatório sobre a construção do futuro digital da Europa (2021), o processo de transição digital caminha a um ritmo avassalador, provocando mudanças profundas na nossa sociedade, que vai desde a economia à educação, entre outras vastas áreas sociais como as comunicações, as compras, as viagens ou no fabrico de produtos, a elevada dinâmica de transformação social que tem provocado é digno da expressão revolução digital em comparação com a conhecida Revolução Industrial, criando um conjunto de potencialidades não só para a produção e para a economia como também para o mercado e para os consumidores europeus. Já Portugal, em 2020, estabeleceu no seu Plano de Ação para a Transição Digital e em linha com o Relatório Europeu, que atualmente com a quarta revolução industrial, enquanto característica fundamental da digitalização da sociedade e da economia, o país é obrigado a acelerar o seu processo de transição digital como forma de criar condições para elevar o seu índice de competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo que fortalece as suas estruturas internas. A ordem global tem levado Cabo Verde a introduzir uma Agenda Transformação Digital no seu Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável (PEDS) para setores como a saúde, a educação, o transporte e o turismo.

A nova visão nacional assente na aposta sobre uma agenda digital é cofinanciada pelos fundos do Banco Mundial, no valor de 30 milhões de dólares americanos, durante cinco anos com base em quatro pilares fundamentais seguintes:

- I Pilar, pressupõe os “fundamentos e reformas do ecossistema digital”, esta avaliado em seis milhões de dólares americanos, divididos entre governança digital de TIC prospetivas (um milhão); segurança cibernética e governança de dados (dois milhões); Capacitação dos funcionários do governo e reestruturação do NOSI (dois milhões); e Inovação (um milhão).

- II Pilar, aposta no aprimoramento da conectividade digital e está estimado em dez milhões de dólares, sendo que dois milhões está estipulado para o aceleração da implantação; cinco milhões destina-se ao desenvolvimento de habilidades digitais para a força de trabalho futura - WebLab 2; e três milhões vai para a aquisição de maior capacidade para educação digital.

- III Pilar, consiste em reforçar Cabo Verde como Plataforma Digital e está dotada com a maior quantidade de verba, situando na ordem dos doze milhões de dólares devidamente

segmentados. O aprimoramento do mercado digital de serviços governamentais absorve a cifra de nove milhões; porta e fluxo de dados para monetizar a capacidade da nuvem compota um milhão; e a verba para Ecossistema de Inovação de Cabo Verde situa nos dois milhões de dólares sensivelmente.

– IV Pilar, o último pilar refere-se ao Gerenciamento de Projetos, dotado com um montante de dois milhões de dólares americanos.

É importante referir que a materialização da transição digital insere-se no âmbito do Parque Tecnológico de Cabo Verde, onde está inserido as Zonas Económicas Especiais para Tecnologias (ZEET). Todo o projeto está avaliado em cerca de 35 milhões de Euros, financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD e tendo como contrapartida do Estado de Cabo Verde o valor de 4 milhões de Euros.

## **7.2. Caracterização do Programa *Mundu Novu***

O Programa *Mundu Novu* foi definido no conselho de ministros através da Resolução n.º 32/2009, de 12 de outubro como uma medida de política nuclear no incentivo ao desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana de informação e conhecimento, numa perspetiva de melhorar a competitividade do país na economia global e promover o desenvolvimento dos cabo-verdianos. Para isso, a sua incidência central e direta recai no sistema educativo como forma de produzir efeitos positivos no desenvolvimento económico e na harmonização social do arquipélago. De acordo com o Programa Estratégico para a Sociedade da Informação (PESI), aprovado pelo conselho de ministros na sessão ordinária de seis de outubro de dois mil e quinze, as TIC e o seu impacto constituem um desafio extremamente importante na criação de uma Sociedade da Informação e no desenvolvimento sustentável de Cabo Verde. Daí, no documento ficou estabelecido o seu devido alinhamento com os objetivos estratégicos de Cabo Verde e com as políticas internacionais relevantes, perspetivando uma aposta regular em todos os cabo-verdianos de forma concertada, a partir do modelo participativo de intervenção e da responsabilização coletiva nacional.

Para a efetiva materialização do *Mundu Novu* foi preciso criar o Núcleo de Implementação do Programa, com o objetivo de aprovar e fazer implementar os planos operacionais e de execução do PMN, acompanhar os seus resultados, os impactos e elaborar os respetivos relatórios de execução. A missão deste núcleo central tem a duração de dois anos e é constituído por representantes de seis entidades, a saber:

- a) Núcleo Operacional para a Sociedade de Informação (NOSI);
- b) Ministério de Educação e Ensino Superior;
- c) Ministério das Finanças;
- d) Universidade de Cabo Verde;
- e) Agência de Desenvolvimento Empresarial e Inovação.

As suas reuniões são dirigidas e coordenadas por um Coordenador designado pela Comissão Interministerial de Acompanhamento. Esta, por sua vez, é constituída pelo Primeiro-Ministro e pelos membros de Governo responsáveis pelas áreas de Telecomunicações, da Reforma do Estado, das Finanças, da Economia e da Educação e Ensino Superior, mas é também responsável pela gestão política e o acompanhamento do programa, quer pela aprovação de orientações políticas quer pelas estratégias que têm em vista à sua realização. Mais importa ainda referir que, na dependência do Núcleo de implementação, funciona um Secretariado Executivo, constituído por um Secretário Executivo e um “staff” administrativo de até três pessoas cujo Secretário Executivo é selecionado pelo Núcleo e funciona igualmente na dependência do Núcleo de implementação.

Sendo *Mundu Novu* um instrumento que governo utiliza para modernizar o sistema de ensino em Cabo Verde, através de tecnologias de informação e comunicação, TIC, é preciso que esteja devidamente articulado com a Lei de bases do Sistema Educativo, isto implica rever a Lei que aprovou as Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro), revista pela Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro, através de um novo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio. Ficou plasmado neste documento o papel do Estado de ser para promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação no sistema educativo, desenvolver ações de formação e de investigação dirigidas aos diferentes segmentos da sociedade mediante integração das TIC no sistema educativo, além de estabelecer o ensino à distância e o acesso gratuito às tecnologias de informação e comunicação (TIC) por parte de todos os estabelecimentos públicos.

Apesar dos esforços de articulação, os principais objetivos do Programa constituem enormes desafios para as políticas públicas no domínio da educação, para a sustentabilidade e igualdade de oportunidades, uma vez que pressupõe não só modernizar o processo de ensino por via das tecnologias digitais e aumentar significativamente a qualidade de ensino para aumentar o nível de conhecimento de todos os cabo-verdianos, como também estabelece elevar Cabo Verde para patamares mais competitivo na economia global e promover a equidade social na Sociedade da Informação. Para responder a estes desafios foi definido um conjunto de seis Pilares de

Desenvolvimento Estratégico: I - Infraestrutura Tecnológica, II - Novo Modelo de Educação, III - Capacitação de Recursos, IV - Coesão Social, V - Empreendedorismo e VI - Sustentabilidade do Programa.

Os órgãos centrais do poder, enquadrados na revisão curricular em curso e nos Pilares de Desenvolvimento Estratégico de Cabo Verde, tem dado especial atenção à educação, sobretudo no que toca ao “novo modelo ensino” que aposta na inovação e na tecnologia. Para contextualizar melhor o Programa, convém reforçar que o principal objetivo do *Mundu Novu* passa fortemente por fomentar mudanças qualitativas substanciais no Sistema Educativo e no processo de Ensino aprendizagem através da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação. No entanto, para materializar tal objetivo, a matriz e gestão curricular do ensino básico formal que consta do plano de estudos para o referido nível de ensino prevê, no âmbito das competências digitais, o ensino das TIC como área curricular modular de carácter obrigatório a partir do 2º ciclo do Ensino Básico, pressupondo uma carga horária de 2 horas semanais do 5º ao 8º ano, inserido dentro de um pacote anual e com um máximo de 30 horas.

Claro que não se trata de uma realidade totalmente nova, uma vez que a integração escolar das tecnologias de informação e comunicação (TIC) há muito que faz parte da realidade de um conjunto de países, nomeadamente dos países economicamente mais avançados, apesar de, em Cabo Verde, não deixa de ser uma novidade e um passo evidente de introdução da tecnologia digital em níveis escolares cada vez mais elementares.

### **7.3. O programa *Mundu Novu*. Tecnologias Digitais em Educação**

Vivemos hoje numa sociedade caracterizada fundamentalmente por rapidíssimas mudanças tecnológicas, em que a centralidade de informação e de conhecimento no domínio da informática e das telecomunicações tem ajudado a consubstanciar a chamada Sociedade de Informação, que alguns autores associam também a designação de conhecimento (Almeida, 2004; Moreira, 2007). Em apenas dois anos, é produzida mais informação que em toda a história anterior da humanidade (P. Gómez, 2015) e, de acordo com estudos da American Society of Training and Documentation (ASTD), a informação duplica a cada 18 meses e cada vez mais rapidamente.

A emergência de tecnologias digitais está na base de profundas transformações em todos os países e Cabo Verde não é uma exceção. As mudanças foram de tal ordem que levou autores como Christopher Freeman (1988) ou Castells (2011) a falar do paradigma da tecnologia

da informação. Este, para falar das suas potencialidades, mostra que a tecnologia da informação não evoluiu para seu fechamento com um sistema, mas rumo a abertura como uma rede de acessos múltiplos (Castells, 2011). Mais refere ainda que se trata de algo forte e impositivo em sua materialidade, mas adaptável e aberto em seu desenvolvimento histórico, ou seja, abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são os seus principais atributos. Ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, esta usa a informação como uma espécie de matéria-prima para penetrar no seio das pessoas através da rede de relações que estabelecem umas com as outras.

Em relação ao paradigma, atendendo à sua flexibilidade, integração ou convergência, a questão importante que se coloca é no sentido de perceber o tipo de relação que se estabelece entre a cultura tradicional e digital, se pauta pela independência, pela complementaridade ou pela substituição deste em relação a aquele.

A cultura digital tem expandido de tal forma entre pessoas de diferentes regiões que não passa despercebido a diferentes olhares, essencialmente dos professores e dos investigadores. Apesar de uma grande expansão social e escolar, a realidade mostra que no contexto da educação não existe um consenso alargado no que a sua presença diz respeito, como à primeira vista se poderia esperar.

Alguns autores (nacionais e internacionais), porém, consideram que a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) veio facilitar o acesso ao conhecimento hoje, muito mais imediato e acessível, além de ter transformado as práticas pedagógicas dos docentes na educação, dinamizando os processos de ensino e de aprendizagem dos jovens e adolescentes (Fernandes et al., 2015; Pérez Gómez, 2015). No entanto, há que ter em atenção os conflitos e a tensão que surgem no interior do modelo decorrentes das mudanças sociais e da inovação. Licínio Lima chama a atenção pela nova forma de dominação digital para mostrar que o efeito das “novas máquinas de administrar a educação tendem a produzir uma educação tanto mais irracional em termos substantivos quanto mais racional em termos formais, de que podem resultar educação e processos de escolarização desumanizados” (Lima, 2021, p.1). Enquanto que na ótica da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), vivemos tempos incertos e complexos (OCDE, 2018), outra consequência decorrente do acelerado ritmo de produção e proliferação da informação avulsa e complexa é, segundo Pérez Gómez (2015, p. 18), “o volume infinito dela, que produz nos indivíduos saturação, desconcerto e, paradoxalmente, desinformação.

Esta transformação abrange não só a escola e a educação em particular, mas também todo o setor social, económico e político de forma geral, uma vez que como refere Pérez Gómez (2015) oitenta por cento dos novos postos de trabalho exigem maior capacidade digital, de análise e tratamento da informação, ao mesmo tempo que exige o dobro de salário para os trabalhos que requerem a utilização da internet. É neste contexto que foi aprovado o Programa Estratégico para a Sociedade de Informação (PESI), pelo Conselho de Ministros de 06 de outubro de 2005, para a afirmação de uma sociedade de informação e de conhecimento. Este documento foi muito importante para se delinear a base do Plano Operacional do Programa *Mundu Novu*, divulgado em maio de 2009, cujo período inicial de implementação decorreu em três fases e com base em seis grandes pilares.

Na fase 1, de março a outubro de 2009, o Plano estabelece como prioridades a formação de professores do ensino básico, secundário e universitário, o arranque de um projeto piloto que permita estudar a realidade interna do país, no contexto da modernidade internacional, durante um período de dois anos e meio, isto é, até Julho de 2012; na fase 2, de setembro de 2009 a setembro de 2011, procura criar as condições operacionais e financeiras que permitam evoluir para o ensino interativo, nomeadamente com a distribuição de computadores às escolas, a conectividade das escolas à internet, a eletrificação das escolas, e a formação de professores; na fase 3, definida a partir de Setembro de 2011, põe a tónica na aplicação do ensino interativo e na endogeneização do processo de suporte a este novo sistema de ensino.

O alinhamento das operadoras de telecomunicações, em Cabo Verde, com a estratégia do Governo, nomeadamente para o setor da educação foi essencial no sentido de disponibilizar equipamentos terminais de acesso a internet para professores e alunos dos níveis de ensino Secundário e Superior, designadamente computadores portáteis e tablets. O processo de inscrição para o acesso a estes equipamentos foi feito através do preenchimento de uma ficha eletrónica de inscrição, disponibilizado no site do Programa *Mundu Novu* ([www.mundunovu.gov.cv](http://www.mundunovu.gov.cv)), onde as condições e os procedimentos foram previamente determinados. A validação da inscrição implica a aceitação da coparticipação no custo do equipamento, cujo percentual de participação varia entre 15% e 35% de acordo com o quadro seguinte:

### Quadro 17 - Comparticipação no custo dos equipamentos

	Ensino Secundário	Ensino Superior
<b>Aluno</b>	15%	20%
<b>Professor</b>	30%	35%

**Fonte: NOSI - Plano de Acesso a Equipamentos, 2015**

Contudo, os custos de coparticipação não são iguais e variam consoante os preços de aquisição do tipo de equipamentos (Quadro 18), o qual apresenta valores em escudo nacional.

### Quadro 18 – Variação da comparticipação no custo dos equipamentos

		Alunos		Professores	
		Secundário	Superior	Secundário	Superior
Portátil	1	11,500	15,300	23,000	26,900
	2	7,200	9,600	14,400	16,800
Tablete	1	3,400	4,500	6,800	7,900
	2	3,800	5,100	7,700	9,000
	3	1,800	2,300	3,500	4,100
SmartFone	1	1,600	2,200	3,300	3,800

**Fonte: NOSI - Plano de Acesso a Equipamentos, 2015**

O pagamento da coparticipação é feito através de um DUC (documento único de Cobrança) onde é emitido uma referência de multibanco e, no caso de aquisição de computadores portáteis, o pagamento pode ser feito até três prestações mensais, iguais e consecutivas. Devido a um acordo existente entre o Governo e as operadoras de serviços de telecomunicações, os equipamentos fornecidos trazem conectividade à internet (oferta de banda larga única), uma tarifa única, especial e bonificada.

O critério de total de equipamentos disponíveis obedeceu à seguinte estrutura:

- 10% dos equipamentos para o FICASE, no âmbito do programa de ação social escolar;
- 10% para professores com base no rácio arredondado professores/alunos a nível nacional;
- 80% para os alunos tendo como base o mesmo rácio;

– Fixação de quota de equipamentos por Concelho em razão proporcional do número de professores e alunos de cada Concelho.

A operadora de telecomunicações envolvida (CVMóvel ou Unitel T+) ficaram encarregadas de procederem a entrega dos equipamentos com a coordenação das delegações escolares no caso dos candidatos do ensino secundário; enquanto ao ensino superior a entrega é feita nas respetivas escolas e em articulação com a representação das operadoras envolvidas.

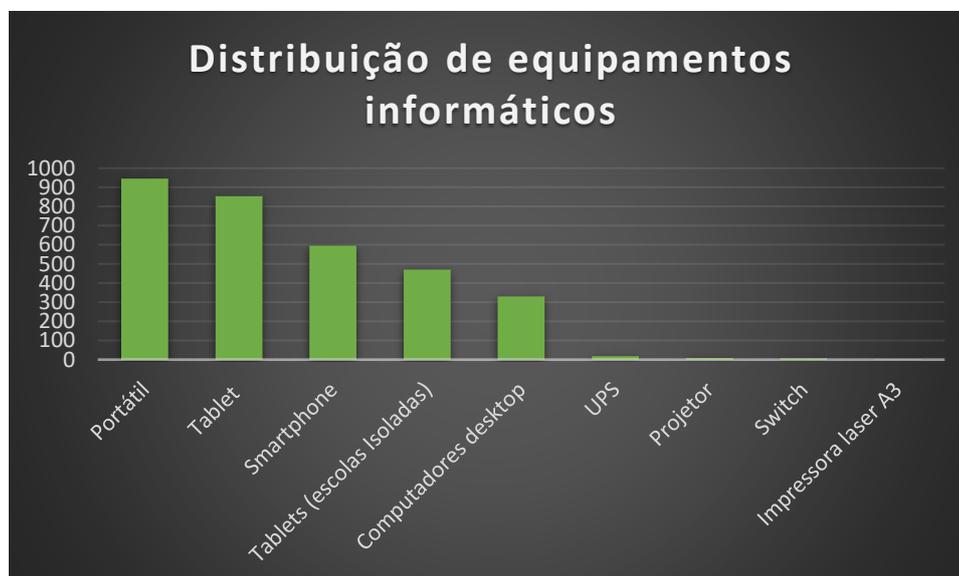
#### **7.4. Pilares estratégicos e distribuição de equipamentos informáticos**

A disponibilização dos equipamentos informáticos (PC's e outros) aos alunos (Programa “Um Aluno, Um Computador”) e professores (Programa “Um Professor, Um Computador”) se insere dentro do Eixo Kit Tecnológico que, à semelhança da Conectividade, pertence ao pilar - Pilar I - Infraestrutura Tecnológica. Além dos docentes e discentes, as escolas também foram beneficiadas com kits tecnológicos como projetor, tela, colunas e portáteis para equipar a Sala de Aula e a Sala de Informática, que viram-se também reforçadas a nível da rede de conectividade e de servidores e, de acordo com os dados do Núcleo Operacional da Sociedade de Informação (NOSI, 2011), 29 escolas de diferentes concelhos receberam o Kit para Laboratório de Informática.

Para a distribuição dos equipamentos, o Governo aproveitou as operadoras de telecomunicações CVMóvel e Unitel T+, às quais foram concedidas licenças de exploração da frequência 3G, para em contrapartida se disponibilizarem equipamentos eletrónicos aos professores e alunos como portáteis, tablets e smartphones a custos reduzidos. E foi neste contexto que o Ministério de Educação aprovou a aquisição de tablets aos professores do ensino básico e secundário como forma de apostar em recursos digitais para o sistema de ensino em Cabo Verde. Segundo o Ministério da Educação, só em 2018 os professores de ensino básico e secundário receberam setecentos e nove tablets. Além disso, conjugado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a promoção da Agenda 2030, coordenadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que tem como missão promover o Desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo, particularmente por garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa faz com que o programa do governo também incorporasse o uso das tecnologias digitais no ensino, em especial no ensino básico das escolas isoladas, onde foram distribuídos quatrocentos e setenta (470) Tablets em 2018. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação adquiriu, através do concurso público, trezentos e trinta (330) computadores desktop, duas (2) Impressora laser A3, oito (8) projetor, seis (6) Switch e dezanove (19) UPS para

equipar as salas informáticas das escolas secundárias e técnicas e algumas sedes de agrupamentos (**Gráfico 7**).

**Gráfico 7 – Distribuição de equipamentos informáticos 2016-2018**



**Fonte: Construído a partir dos dados do NOSI, do ME para o período de 2016 a 2018.**

Enquadrado no II Pilar - Novo Modelo de Ensino, o que se pressupõe é a concretização dos Eixos conteúdos modernos e novos métodos de ensino, com base na introdução das TIC no ensino e na exploração do seu potencial, isto implica abordagens inovadoras que passam também pela dinamização do Portal do Conhecimento, do projeto Escola Virtual e de Novas Técnicas Pedagógicas, respetivamente. É um cenário que implica alterações profundas no funcionamento das escolas e da sala de aula e a utilização da internet permite passar do modelo presencial para o modelo à distância. O seu efeito possibilita a reconfiguração do papel tanto do professor como do aluno neste sistema, da pesquisa de informação e das bibliotecas (locais e digitais), bem como o alcance do próprio conhecimento.

No III Pilar (Capacitação dos Recursos), mais desenvolvido no próximo ponto, foi estabelecido os Eixos de formação dos agentes de ensino e Gestão Escolar. E para a concretização dos Novos Modelos de Ensino, voltadas para o Ensino do Séc. XXI e aquisição de Novas Competências coloca-se os desafios não só do reordenamento de todo o edifício curricular como também para a própria Formação Inicial e Contínua de Professores.

O IV Pilar – Coesão Social procura atuar sobre a redução da infoexclusão e o envolvimento da sociedade civil de Cabo Verde a partir quer pelo financiamento de alunos carenciados quer através de estabelecimento de programa de combate à iliteracia digital e inserção do associativismo no novo modelo.

No pilar V - Empreendedorismo definiu-se como principal prioridade o envolvimento do tecido empresarial e envolvimento da diáspora para promover o tecido empresarial local, assim como criação de centros TIC e telecentros com o envolvimento da diáspora.

Quanto ao VI e último Pilar – Sustentabilidade do Programa o que se procura está assente num conjunto de áreas que devem ser tratadas de forma integrada e que são o modelo de gestão do Programa: o modelo de gestão, o modelo de financiamento, o modelo de comunicação e o modelo de monitorização.

De sublinhar que o Programa *Mundu Novu* arrancou como um projeto piloto em duas escolas secundárias do país, o Liceu Jorge Barbosa, em S. Vicente e o Liceu Abílio Duarte, na cidade da Praia, na ótica de testar variantes decorrentes da sua implementação e projetar o caso em estudo de forma a publicitar Cabo Verde como país de vanguarda. Pode-se dizer que havia dois projetos dentro deste programa, SIGE e Gota d'água. O primeiro significa Sistema Integrado de Gestão Escolar, cuja função é proporcionar às escolas do Ensino Secundário e do Ensino Básico Integrado, um modelo único para que possam estar interligadas em rede a um sistema comum, a fim de maximizar a comunicação, a gestão e minimizar os custos de funcionamento. Com este sistema o Governo pretende melhorar a gestão das escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por forma que a comunicação entre estas e os alunos, mas também com o Ministério da Educação ou com os pais/encarregados de educação se efetuasse de forma mais célere. No que se refere à Gota d'água, trata-se de um projeto que visa equipar alunos, professores e escolas de instrumentos tecnológicos como portáteis e tabletes. Está associada ao Eixo I (conetividade) do primeiro pilar do programa *Mundu Novu* referente à Infraestrutura Tecnológica. Ainda no âmbito da conectividade, a educação beneficiou de outros projetos, o Mkoneta, uma rede móvel e de internet disponibilizada a todos os servidores públicos e o WebLab, que é um laboratório informático de aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimentos através do uso da Internet e TIC. Com o WebLab pretende-se ainda combater a exclusão digital através da melhoria da sua acessibilidade e conectividade, visando capacitar os alunos tendo em consideração as vertentes do saber fazer e do saber utilizar os equipamentos e tecnologias digitais.

No prefácio do livro “Porque não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?”, de Elaine Alves, Silva (2020) traça o novo cenário de inovação tecnológica e da ação curricular para mostrar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) constituem um forte aliado para potencializar práticas de inovação pedagógica para, através de metodologias ativas, interativas e hipertextuais, inverter a lógica transmissiva da comunicação pedagógica de modo a possibilitar aprendizagens colaborativas e personalizadas. Os rápidos avanços tecnológicos estão a obrigar os países a alterar as suas políticas educativas, a tornar o currículo flexível e adaptado às novas realidades e desafios que são colocados aos professores, à sociedade e à educação.

Em Cabo Verde, o programa do Governo da IX Legislatura propõe a edificação de um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento, inovador, aberto ao mundo, marcado pelo domínio das línguas, das ciências integradas e das tecnologias. Com base neste pressuposto, foi aprovado o Decreto-legislativo n.º 13/2018, procedendo à primeira alteração do decreto-legislativo n.º 2/2010 que define a Lei de Bases do Sistema Educativo. E, desta forma, adota a perspetiva da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico - OCDE (2000) sobre as tecnologias da informação, como a Agenda Digital para a Europa (2010), publicada pela Comissão Europeia, procurando realçar a necessidade de expandir as tecnologias digitais e valorizar o potencial social e económico das TIC, especialmente no contexto pós-pandemia COVID-19 e no horizonte definido para a Década Digital da Europa 2030.

As TIC são vistas assim como forma de aumentar o nível da qualidade e da eficácia do ensino, a emergência e a consolidação da sociedade do conhecimento, a elevação do nível científico e tecnológico da sociedade e o exercício de uma cidadania participativa, crítica e interveniente (LBSE, 2010, art. 60.º); tal como foi estabelecido no documento OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots.

## **7.5. O Programa MN e a formação dos professores**

No âmbito deste programa, tal como retratado anteriormente, a formação de professor insere-se no Pilar III (Capacitação de Recursos) assente na formação dos professores em tecnologias educativas. Uma situação conjugada com lacunas verificadas na formação inicial de professores, que Elaine Alves (2020, p. 13) descreve como um modelo não adequado para responder aos desafios que a Sociedade da Informação coloca à escola e aos professores, porque, como constata, as instituições formadoras continuam a reproduzir nos cursos de formação

docente um “modelo tradicional, vertical, rígido, voltado à transmissão de conhecimento”, atendendo que quando os jovens do século XXI aprendem, agem e pensam diferente dos jovens do século XX. Tendo sempre em atenção, como referem Rodríguez et al. (2021), a integração das TIC na sala de aula exige, entre outros fatores, que os professores tenham habilidades necessárias para as técnicas mais inovadoras, assim como o conhecimento necessário para a didática, design de materiais e ambientes educacionais que lhes possam ser úteis no processo de ensino. De modo que não se pode falar da utilização de tecnologias digitais no ensino puramente com base na disponibilização de equipamentos digitais sem se ter em conta a formação e capacitação dos atores educativos, em especial os professores que diariamente trabalham com variados números de alunos e não só.

Alguns estudos, aliás, sugerem que não se deve partir do pressuposto baseado no simples fato que os jovens são digitalmente competentes, pois necessitam de formação em questões relacionadas com os instrumentos da Sociedade da Informação, e o mesmo se passa com os mais velhos (“emigrantes digitais”) também eles precisam de perceber o mecanismo destas novas ferramentas (Lagarto, 2013).

Os governos estão cada vez mais conscientes sobre a importância de fazer constar as tecnologias digitais e a educação nos programas de governação. Do Plano Estratégico da Educação, horizonte 2017- 2021, que define a visão do Ministério da Educação, consta a data do período inicial da introdução das TIC na educação apontado para os anos 90 do século passado, altura em que foram fornecidos vários computadores às escolas, o que permitiu a primeira aposta no projeto de criação de laboratórios de informática, em Cabo Verde. De facto, Manuel Castells (2012) reconhece o papel preponderante que o conhecimento sempre teve no crescimento da economia, e na rápida evolução da tecnologia com reflexos visíveis na organização social, na produção económica e na qualidade de vida das pessoas.

### **7.5.1. Curso de Iniciação Programa Intel Ensino**

Com o objetivo de estimular a passagem da escola tradicional para a escola digital e promover o desenvolvimento de Cabo Verde, foi lançado o Curso de Iniciação Programa Intel Ensino – designado *Mundu Novu*. As tecnologias de Informação e Comunicação ao Serviço do Ensino em Cabo Verde – para os professores nacionais, enquadrado no Eixo da Formação dos Agentes de Ensino, como forma de preparar os professores do Ensino Básico e Secundário com conhecimentos básicos de tecnologia e desenvolver novas abordagens do modelo de ensino

preconizado para o Século XXI. O curso foi organizado em 12 módulos por educadores da Intel com base em práticas que consideram as melhores quanto ao poder da tecnologia e que podem ser personalizados consoante o perfil de cada escola. As temáticas principais do programa resumem-se em seis pontos abaixo indicados:

- Promover e desenvolver um ambiente de aprendizagem do século XXI;
- Estimular o pensamento crítico e a colaboração na sala de aula;
- Facilitar salas de aula centradas nos alunos estimulando a auto-direção estudantil e o pensamento complexo;
- Adquirir e aplicar habilidades<sup>32</sup> tecnológicas básicas na criação de instrumentos de produtividade e do professor;
- Utilizar a tecnologia de forma efetiva para criar produtos relevantes para a disciplina e para os níveis de escolaridade;

Desenvolver um plano de ação descrevendo como os professores irão aplicar as suas novas habilidades e abordagens para aperfeiçoar produtividade e práticas profissionais ao longo dos tempos.

Convém referir que em 2007 a Intel já havia formado mais de 5 milhões de educadores em mais de 40 países com base na convicção de que a tecnologia ajuda os jovens a mudar os seus êxitos.

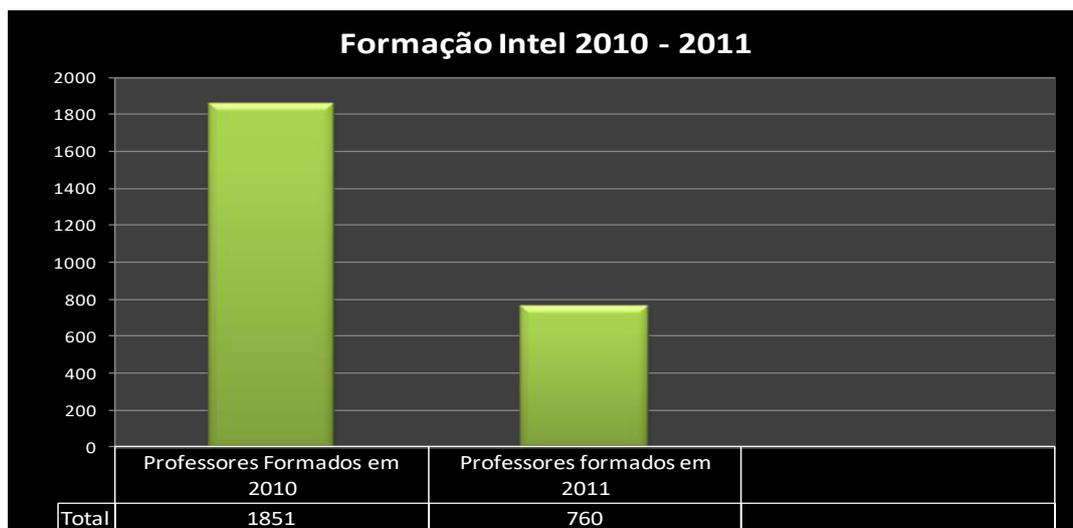
Em 2007, Paul Otellini, Presidente do Conselho de Administração da Intel Corporation, escreve: “A inovação envolve assumir riscos calculados, mas que produzem grandes recompensas. A sua participação no Programa Intel Educação leva a este mesmo espírito para a sala de aula, onde sabemos que os seus alunos são os verdadeiros vencedores.”

A Formação arrancou efetivamente em 2010, com a colaboração de formadores, escolas, professores e delegados do MED, tendo cobrido um número significativo de professores e atingindo um total de mil oitocentos e cinquenta e um docentes.

---

<sup>32</sup> Foram trabalhadas aquelas que estão disponibilizadas pela Sociedade de Habilidades do Século XXI, em [www.21stcenturyskills.org](http://www.21stcenturyskills.org)

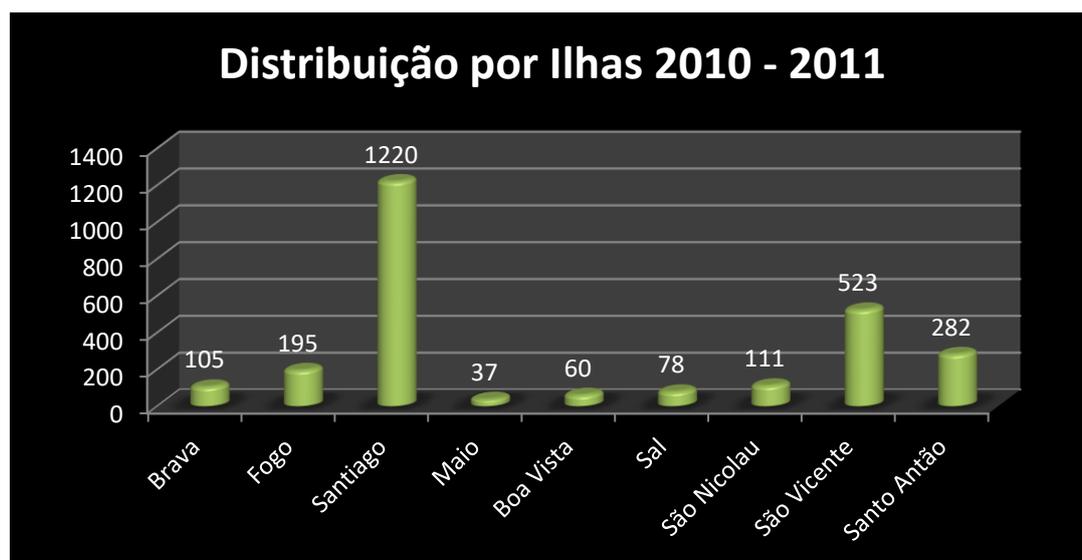
**Gráfico 8 – Formação de Professores: 2010 / 2011**



**Fonte:** Gabinete do Núcleo de Coordenação do Programa “*Mundu Novu*”, 2011

De resto, foi um ano onde se conseguiu formar maior número de professores, mais do dobro se comparar com o ano seguinte, em 2011. Neste ano, apesar da previsão inicial apontar para a formação de mil professores num universo de cinco mil seiscentos e oitenta e quatro professores (de entre os quais três mil cento e noventa e quatro são professoras) do EB e ES, em 2011, esta meta não foi alcançada, sobretudo, por falta de verbas, conforme, o gráfico 9 seguinte:

**Gráfico 9 – Distribuição da Formação por Ilhas 2010 e 2011**



**Fonte:** Gabinete do Núcleo de Coordenação do Programa “*Mundu Novu*”, 2011

Em 2009, de acordo com informações disponibilizadas no site do *Mundu Novu*, o número de professores formados diminuiu para oitenta e cinco, a maioria dos professores formados foram do Ensino Secundário (64%). Entretanto, o número de professores formados volta a subir em 2013 para mil e cinquenta e um, mais do dobro pertence ao ensino secundário (68 %) e a média de formação prevista para 2014 foi sensivelmente o mesmo do ano anterior, ou seja, de mil professores integrados no Curso de Iniciação Programa Intel Ensino. Aliás, em 2021, o Plano Estratégico da Educação, horizonte 2017- 2021, apontava para números a rondar os cinco mil cento e noventa professores dos ensinos básico e secundário com Curso de Iniciação do programa Intel Ensino, sendo que dois mil cento e trinta e dois são do ensino básico, três mil e quarenta e quatro pertencem ao ensino secundário e catorze correspondem a elementos do ex-Instituto Universitário da Educação (IUE).

### **7.5.2. Projecto PIL (*Partners in Learning*)**

O principal foco da intervenção do projeto PIL são os professores e as escolas. Assim sendo, a grande preocupação é de capacitar os professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação, por forma a melhorar as suas práticas na sala de aula. O desafio é de reorganização da sala de aula em função dos novos equipamentos eletrónicos disponíveis dentro de um novo contexto pedagógico que lhe permita dinamizar melhor a sua aula.

Em 2010, foram formados setenta e oito professores das duas escolas-piloto iniciais: o Liceu Jorge Barbosa, de S. Vicente onde foram formados vinte e oito professores e o Liceu Abílio Duarte, da cidade da Praia, que teve cerca de cinquenta professores formados. No ano seguinte, em 2011, com o apoio da Microsoft, particularmente da ITech Consulting, em articulação com o Ministério da Educação foi possível formar mais cem profissionais da educação, a nível nacional. Esta formação que teve inícios em finais de setembro de 2011, viria a ser concluída em outubro do mesmo ano. De forma geral, pode-se dizer que entre 2010 e 2011 formou-se um total de cento e setenta e oito professores. Até aqui, pode-se dizer que além de um reduzido número de professor formado, duas ilhas foram deixadas de fora numa primeira fase, como é o caso da ilha da brava e da ilha da Boavista, que só viriam a receber esta formação nos anos seguintes. A partir do relatório que foi produzido, é possível constatar as dificuldades do acompanhamento do programa, que apesar de estar devidamente planificado teve muitas dificuldades de acompanhamento, sobretudo, por questões logística e de financiamento. E, para mitigar esta situação, apostou-se na criação de equipa multidisciplinar e multisectorial, constituída por Técnicos do Gabinete do

Programa *Mundu Novu* e do Património do MED, Engenheiros do NOSI e representantes das duas escolas-piloto (Jorge Barbosa e Abílio Duarte), com a seguinte atribuição:

- Fazer a avaliação e a socialização da experiência-piloto nos Liceus Abílio Duarte e Jorge Barbosa, no tocante ao SIGE;
- Verificar equipamentos e infraestrutura e o nível de aceitação por parte dos professores;
- Fazer um levantamento tecnológico e das necessidades em termos de infraestruturas para a criação de um protótipo (conectividade e SIGE) para as restantes escolas-piloto.

No seguimento das ações foi muito importante a aproximação das Direções Escolares e das Delegações regionais para o cumprimento dos objetivos do Programa. Para o ano 2012, porém, ficou projetado no âmbito da conectividade a conexão de todas às escolas à internet, criando assim condições que permite dar início à implementação do SIGE nas escolas secundárias.

Para a inserção das tecnologias educativas, o Gabinete de Coordenação do Programa *Mundu Novu* (PMN) procurou estabelecer parcerias e cooperação, particularmente com o Ministério da Educação das Canárias e com a cooperação com Portugal.

De referir ainda a realização de uma Formação sobre a Utilização Prática do Quadro Interativo; a Formação na Plataforma Moodle e o Atelier “(Re) Pensar TIC na Educação, realizado pela Direção Nacional em julho de 2019, com quarenta e oito professores da ilha de Santiago baseado na temática “(Re) Pensar as TIC em Educação”, cujo objetivo principal foi orientar os docentes através da prática, a se apropriarem das inúmeras possibilidades que as TIC oferecem quando adaptadas e ajustadas ao ensino e da aprendizagem, com destaque para:

- O Plano de Dinamização TIC nas escolas, atualizado e consensualizado;
- O Plano de formação TIC em Educação a nível nacional;
- Coordenadores e Professores capacitados em “Ferramentas de formação moodle”.

## **7.6. O programa SIGE**

De acordo com as informações disponibilizadas no site *Mundu Novu*, o SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) é um programa que foi concebido para as escolas do Ensino Básico Integrado e do Ensino Secundário que lhes permite estar interligadas em rede através de um

modelo único e de um sistema comum para uma maior aproximação de pessoas e instituições, mas com baixos custos.

Em 2009, a par do programa *Mundu Novu*, o SIGE foi implementado como experiência piloto em duas escolas secundárias do país: a Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD), situada em Palmarejo na cidade da Praia - ilha de Santiago e a Escola Secundária Jorge Barbosa (ESJB), em Madeiralzinho, na cidade do Mindelo – ilha de São Vicente.

A grande preocupação deste programa é de melhorar a eficácia de gestão escolar no Ensino Básico e no Ensino Secundário por forma aproximar rapidamente os vários intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente o Ministério da educação, as escolas, os professores, os alunos e os encarregados de educação.

O SIGE foi desenhado como uma espécie de pirâmide constituída por três estruturas:

a) No topo, estrutura superior, situa o Ministério da Educação com o total privilégio de aceder às informações que constas das estruturas inferiores. No seu perfil é onde ocorre também toda a parametrização das informações em função daquilo que são as diretrizes da Direção Nacional da Educação;

b) Nas estruturas intermédias situam as escolas e os professores com os seus perfis próprios. No caso da escola, cabe à estrutura diretiva a função de criar e gerir o seu perfil no que diz respeito ao Plano de Estudo, turmas, horários, pautas, propinas, entre outros. No entanto, cada administração escolar tem o privilégio de ver apenas informações relativas à sua própria escola; por sua vez, o professor tem acesso à sua informação pessoal, ao livro de ponto onde pode agendar o sumário, controlar as presenças e marcar as faltas, pode consultar o horário, agendar os testes e lançar as suas avaliações, porém, o diretor de turma consegue aceder a informações da turma que lhe permita consultar as notas, as faltas e outras informações importantes para organizar o conselho de turma;

c) Na base, que é a estrutura inferior, o perfil dos pais/encarregados de educação permite aceder a informações pessoal e curricular do aluno, acompanhar as notas, as faltas, a situação de propina, a disciplina e os respetivos professores. É possível ainda aceder ao dossier do aluno (*Nha Dossier – Aluno*) através do site: [https://portondinosilhas.gov.cv/portonprd/porton.portal\\_servicos.realizar\\_servico?p=GMW5E](https://portondinosilhas.gov.cv/portonprd/porton.portal_servicos.realizar_servico?p=GMW5E), onde é possível encontrar mais informações como a fotografia do aluno, a sua identificação

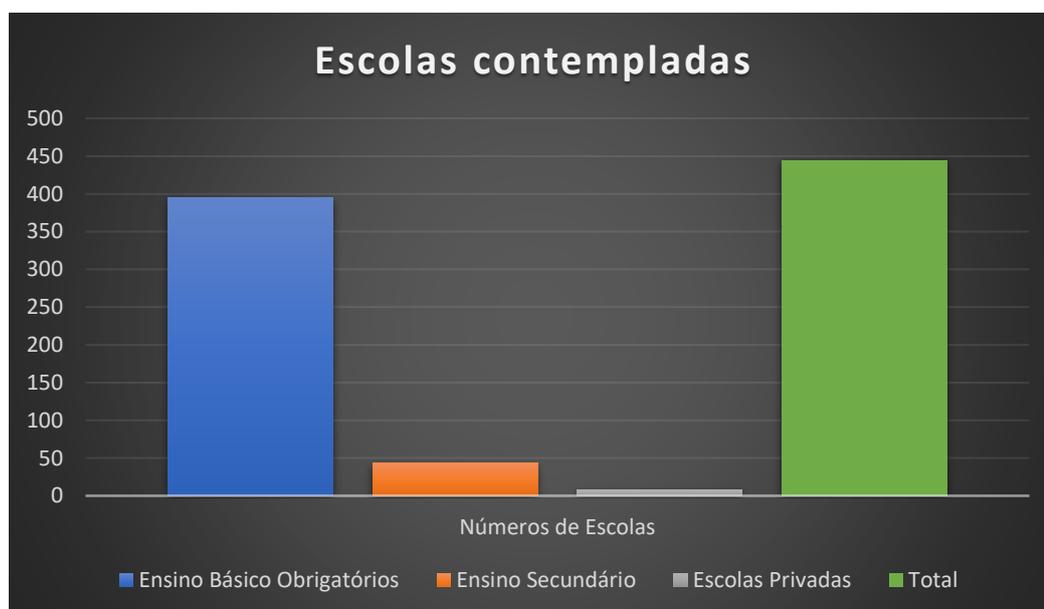
peçoal, a informação escolar (ano letivo, ano de escolaridade, turma...), notas e faltas, documentos que foram partilhados e a situação de propina.

A passagem do projeto piloto para a sua disseminação em outras escolas do país dá-se no ano 2014, altura em que o investigador fazia parte do Conselho Diretivo da Escola Secundária Teixeira de Sousa (ESTS) sita na cidade de São Filipe na ilha do Fogo e que faz parte de uma restrita lista das primeiras escolas contempladas com o projeto após a experiência piloto. Entretanto, a totalidade das escolas secundarias do país (43) acabaram por receber o SIGE em julho de 2018.

Após a cobertura total do ensino secundário, o passo seguinte, em setembro de 2018, foi a sua implementação no Ensino Básico onde viria a ser concluído em fevereiro de 2019 para todas as escolas do país contabilizadas num total de trezentos e noventa e cinco.

De salientar ainda que, em setembro de 2019, o projeto viria a ser estendido para as escolas privadas nacionais, estando já implementado em oito escolas a funcionar integralmente, para além de mais quatro escolas privadas que utilizam o sistema Escola Digital incorporado no sistema SIGE (Gráfico 10).

**Gráfico 10 – Implementação do SIGE nas EB e ES**



**Fonte: Construído a partir dos dados do NOSI, do ME para o período de 2009 a 2019.**

Para a efetivação do projeto SIGE no seio das escolas foi preciso apoiar a infraestruturação das escolas, com a melhoria das condições de acesso no recinto escolar a nível da conectividade e com uma forte aposta na formação de diversos atores que intervêm no domínio escolar. De acordo com o Plano Estratégico da Educação, horizonte 2017- 2021, a partir de agosto de 2009 até o ano 2021 atingiu-se o número de seis mil oitocentos e onze formandos no âmbito do projeto SIGE.

### **7.7. Perspetivas dos professores sobre a utilização do modelo digital no ensino**

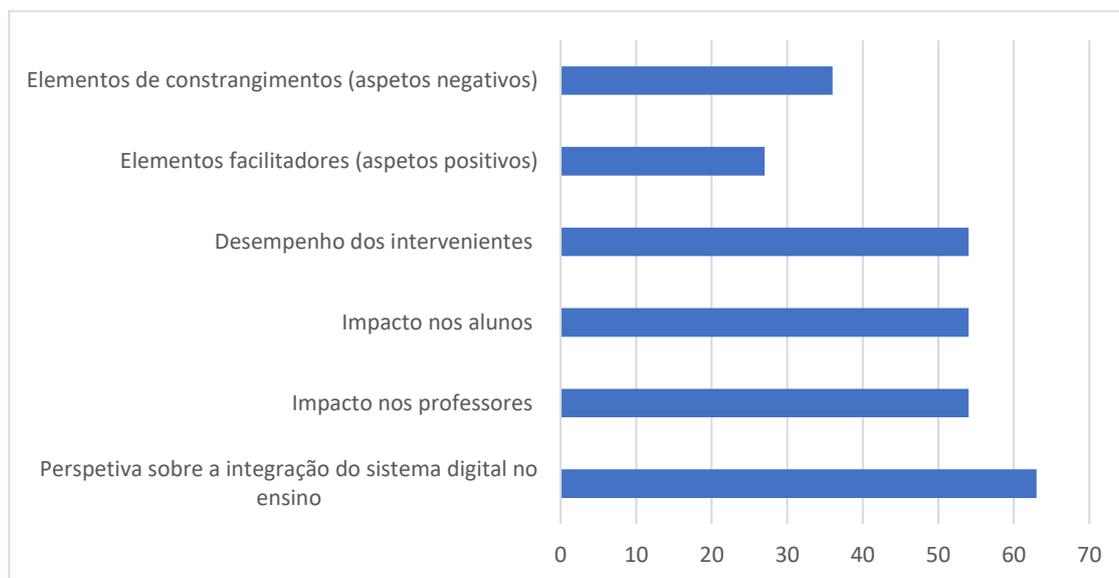
Perceções de professores da escola pública sobre a utilização do modelo digital no ensino em Cabo Verde. O caso de dois agrupamentos escolares e de uma escola técnica da Praia.

Aqui o objetivo é de analisar as perceções enquadradas num universo total de dezoito professores, nove referente ao capítulo seis e igualmente nove docentes referente ao capítulo sete (de entre os quais diretores escolares e elementos do conselho diretivo), acerca da integração do modelo digital na educação, que procura as melhores práticas com o investimento nas TIC e com a modernização do ensino em Cabo Verde, a par das políticas de modernização de toda a administração pública adotada pelos governos das últimas legislaturas no arquipélago.

Uma das características principais da sociedade atual são as rápidas mudanças tecnológicas no domínio da informática e das telecomunicações, o que de acordo com Castells (2007) levará a que nada seja igual com o aparecimento da internet. Daí que torna-se importante ouvir as considerações dos professores sobre impacto das tecnologias digitais no ensino, após um período de mais de uma década de integração nas nossas escolas, particularmente a partir de 2009 com o lançamento do Programa *Mundu Novu*. Mas é preciso também ter em atenção que a Agenda Digital do Governo de Cabo Verde, lançada em 2019, procura contribuir igualmente para a transformação do país num Centro digital, isto é, com a intenção de acelerar a economia digital, por meio de uma infraestrutura digital aprimorada, da demanda reforçada de serviços e habilidades digitais para melhorar a competitividade.

O *corpus* da análise de conteúdo é constituído assim por nove entrevistas. Foram codificadas 288 unidades de registo, sistematicamente agrupadas em seis categorias: “Perspetiva sobre a integração do sistema digital no ensino”, “Impacto nos professores”, “Impacto nos alunos”, “Desempenho dos intervenientes”, “Elementos facilitadores (aspetos positivos)” e “Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)”.

**Gráfico 11 – Frequência das cinco categorias emergentes da análise de conteúdo**



Da partilha por parte dos professores das suas perspetivas sobre a integração do sistema digital no ensino emergiram muitas unidades de registo (63) associadas ao impacto que o modelo digital tem na satisfação (36) e insatisfação (27) dos docentes das três escolas da capital do país.

Estas cinco categorias desdobraram-se em 32 subcategorias, que variaram, em termos percentuais, entre um mínimo de 20% UR e um máximo de 100% UR, tendo 5 destas subcategorias 75% ou mais UR: “Satisfação com a aposta no digital” (88,9% UR), “A quantidade de trabalhos ainda por fazer” (88,9% UR), “A falta de condições físicas de muitas escolas” (88,9% UR), “Participação em ação de formação” (77,8% UR), “O aumento do interesse pela escola” (77,8% UR), “Desenvolvimento de novas competências e capacidades” (88,9% UR), “Intervenção do Ministério da Educação” (100% UR), “Intervenção da Direção Nacional da Educação” (88,9% UR), “Intervenção da Direção Escolar” (88,9% UR), “Satisfação com a implementação do sistema digital” e “Constrangimentos com o sistema de informação tecnológica (77,8% e 88,9% UR respetivamente). Posto isto e feita esta caracterização geral dos resultados, passamos agora a uma análise mais fina por categoria, abordando as subcategorias encontradas e, face aquilo que se propõem para este capítulo, expondo apenas algumas das UR que consideramos mais interessantes e mais coincidentes com os objetivos que se pretende alcançar.

### **Categoria I: Perspetiva dos professores sobre a integração do sistema digital no ensino**

Os resultados do quadro 19 abaixo permitem analisar as entrevistas realizadas aos professores no âmbito da Educação Digital (EPED) e observar que, de forma geral, a política do

governo de integração do sistema digital no ensino vai de encontro com a satisfação dos professores, tendo a necessidade de mudança no sentido de transformação, a aposta nas tecnologias de comunicação e a modernização do ensino em Cabo Verde como principais elementos desta satisfação para a esmagadora maioria dos docentes entrevistados (89%). De acordo com um dos intervenientes *“A aposta no digital é muito pertinente tendo em conta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento no mundo e considero naturalmente que hoje em dia os professores e os alunos devem ter mecanismos para fazerem este acompanhamento”* (EPED7). Apesar dos professores reconhecerem a desadequação dos programas das TIC, as limitações no sistema informático de comunicação nas escolas públicas, onde se insere também as limitações com a própria internet, particularmente por parte dos alunos, que por limitações diversas não tem possibilidades de acesso à internet, uma maioria (67%) reconhecem a importância da contribuição das TIC para a melhoria da educação em geral, especialmente no que diz respeito à modernização das escolas e na melhoria dos laboratórios de informática.

Os professores sublinharam a antecipação da aposta no programa *Mundu Novu* como sendo particularmente essencial, sobretudo tendo em conta a situação de pandemia que abateu sobre o país e afetando gravemente o normal funcionamento da educação, levando o Ministério da Educação e os governos a adotarem políticas alternativas de educação, passando essencialmente pela educação à distância e com recurso às tecnologias digitais. Para reforçar esta ideia um dos entrevistados sublinha que *“a aposta no modelo digital é essencial, é fundamental e é importante, porque estamos no momento em que, portanto, a Covid mostrou-nos qual é a importância das tecnologias”* (EPED8); na mesma linha, atendendo a importância da tecnologia digital na atualidade, um professor considera de extrema importância a aposta nas TIC como forma das escolas se adequarem aos alunos da atualidade, isto é, da era digital conforme se pode ler no excerto de um dos professores *“é de louvar, como eu digo sempre. Os nossos filhos são nativos digitais e como tal nós temos que nos adaptar a eles, então há necessidade de eu como professora eu tenho que me atualizar em termos de tecnologias...”* (EPED9).

**Quadro 19 – Perspetiva dos professores sobre a integração do sistema digital no ensino**

	Categorias					
	Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
			Freq.	%	Freq.	%
<b>Perspetiva sobre a integração do sistema digital no ensino</b>						
Satisfação manifestada pelos professores	Satisfação com a aposta no digital	No que respeita à aposta no digital	9	25	8	88,9
	Melhoria dos laboratórios de informática	Com a sua implementação	9	25	4	44,4
	Contribuição para a melhoria da educação em geral	Em termos de novas práticas	9	25	6	66,7
	Modernização das escolas	Como novas medidas	9	25	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Insatisfação manifestada pelos professores	Muitos trabalhos ainda por fazer	De acordo com o planeamento	9	33,3	8	88,9
	Com os decisores centrais	A nível do acompanhamento das escolas	9	33,3	5	55,6
	As condições de muitas escolas	Em relação à capacidade física	9	33,3	8	88,9
	<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>

**Matriz:** U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração.

A “Satisfação com a aposta no digital” e a “Melhoria das condições físicas de muitas escolas” foram as duas categorias mais destacadas pelo grupo de docentes, acolhendo 89%, ao contrário da “Melhoria dos laboratórios de informática das escolas públicas, especialmente no ensino básico que acolheu apenas 44% por parte dos entrevistados. Como afirma um dos professores, “em termos de reforma curricular no setor das TIC, eu penso que a ideia é boa, mas, no entanto, temos muitos contratemplos que poderá influenciar pela negativa essa implementação das TIC. Estamos a referir a nível dos equipamentos informáticos que nós temos nas escolas, principalmente no ensino básico em que é muito irrisório e não temos as condições para lecionar essa disciplina” (EPED5), isto para realçar as enormes desigualdades de acesso e de sucesso da aposta no setor tecnológico que subsiste nas nossas escolas públicas. Já a coordenadora da UTIC (Unidade de Tecnologias, Inovação e Comunicação do Ministério da Educação) alerta para “um

dos desafios que temos hoje é fazer com que haja maior engajamento por parte dos professores, de mudar chip para perceber que o que se fazia antes no papel hoje tem de ser feito no computador, sabendo que o SIGE vai facilitar o dia a dia dos professores e estes já estão a perceber isso", o que implica um maior investimento em setores tecnológicos nas escolas por parte do Governo e do próprio Ministério da Educação.

### **Categoria II: Impacto nos professores**

A categoria impacto nos professores é muito importante atendendo que se trata da visão de um dos principais atores educativos sobre a integração digital na educação.

A categoria impacto nos professores apresenta 54 UR distribuídas pelas nove subcategorias que constam do quadro 20.

**Quadro 20 – Impacto nos professores**

	<b>Categorias</b>					
	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
			<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>n = 9</b>	
			<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Impacto nos professores</b>						
No aspeto Psicológico	Muitas expectativas iniciais	Dos professores	9	50%	5	55,6
	Satisfação com a participação na integração digital	No que se refere ao processo de integração digital no ensino	9	50%	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>55,6</b>
No aspeto Profissional	Participação em ação de formação	No âmbito da RC	9	25%	7	77,8
	Desenvolvimento pessoal e profissional	Dos docentes	9	25%	5	55,6
	Novas práticas no trabalho desenvolvido	Com a implementação do processo de RC	9	25%	4	44,4
	Aumento da participação	Na escola	9	25%	5	55,6
	<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>77,8</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

A maioria dos professores (56%) tinha uma enorme expectativa com a integração do modelo digital no ensino. Uma parte significativa dos professores referiram também a sua grande “Satisfação com a participação na integração digital” e no “Desenvolvimento pessoal e profissional” (56%), o que configura praticamente um valor mediano atendendo que 5 dos nove entrevistados consideram que houve “Aumento da participação dos professores” com o grande investimento que vem sendo feito no ensino digital, particularmente a partir de 2009 com a aposta no programa *Mundu Novu*.

As percepções dos professores apontam ainda para a necessidade de um maior fortalecimento da integração escolar, apesar da esmagadora maioria dos professores (78%) considerarem que “Participação em ação de formação” deve constituir uma aposta forte por parte das autoridades nacionais, seja o Governo, o Ministério da Educação, a Direção Nacional da Educação, a Delegação Escolar, as Direções das escolas, as autarquias nacionais e os próprios parceiros internacionais de cooperação.

Os professores têm uma clara noção da intensificação da globalização e da necessidade de ser também acompanhada pela educação que se faz nas ilhas: “*a aposta no digital é muito pertinente tendo em conta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento no mundo e naturalmente que hoje em dia os professores e os alunos devem ter mecanismos para fazerem este acompanhamento*” (EPED7), “*estão a criar condições para que as escolas estejam conectadas a um mundo global*” (EPED1). Também as enormes expectativas iniciais dos professores esbarram nas incapacidades do país de fazer face as suas enormes limitações económicas, o que reflete também na educação e na incapacidade de fortalecer o nosso sistema educativo com recurso a apostas nas tecnologias de comunicação e de informação: “*A aposta no digital é muito pertinente tendo em conta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento no mundo e naturalmente que hoje em dia os professores e os alunos devem ter mecanismos para fazerem este acompanhamento*” (EPED7), “*Temos muita expectativa, temos muitas coisas para fazer, todo o mundo quer fazer na verdade, mas no fundo não conseguem fazer*” (EPED7). Além disso, quase sempre os programas iniciam sempre com grande pujança interna e paulatinamente vão perdendo gás ao longo dos anos como sucedeu com o programa *Mundu Novu*, introduzido em 2009: “*eu estou a lembrar de 2009, de 2011, do Mundu Novu, essa euforia que ter cada professor um computador e cada aluno um computador, é tudo bonito, excelente, mas a forma como foi trabalhado não foi nada bem [para as escolas, para os alunos e para os professores]*” (EPED3).

Um dos principais objetivos do programa *Mundu Novu*, que ainda hoje se faz sentir, procurava promover uma maior valorização do papel do professor enquanto agente educativo e de transmissão de conhecimento, o que passava pelo processo de formação do professor cabo-verdiano: “*nós aqui na nossa escola damos formação aos nossos professores, que gostaram e futuramente passamos também a dar formação aos encarregados de educação*” (EPED1), “*fizemos também uma formação inicialmente para os professores a nível da robótica para criar o gosto para informática no momento*” (EPED2). Todas estas iniciativas se enquadram dentro de uma iniciativa de transição digital, que visa passar de um ensino tradicional para um ensino digital: “*Eu diria que temos o sonho em Cabo Verde de dar o salto de um sistema tradicional para um sistema digital*” (EPED5). Porém, apenas uma pequena parte dos docentes (44,4%) consideram que houve verdadeiras mudanças em educação, no sentido transformador e de possibilitar novas práticas no trabalho desenvolvido nas escolas: “*A pandemia veio colocar a nu muitas questões e é tempo agora de repensarmos e ver como é que vamos trabalhar no sentido de colmatar essas dificuldades*” (EPED9), “*em relação à disciplina de TIC, do nono ano, o programa está muito desatualizado e sobretudo nos últimos 6 anos*” (EPED5). E sobre as condições das escolas para investir na tecnologia digital e nos professores, estes afirmam: “*Se fores ver as estatísticas do ensino técnico, as estatísticas da via geral, a estatística que é alocada ao ensino técnico da via geral nós temos o mesmo orçamento do que uma escola de via geral, não podemos ter o mesmo orçamento e isso choca-me fortemente*” (EPED3), “*há que ter cuidado para se tirar o maior proveito das tecnologias como uma ferramenta que potencia o ensino e a aprendizagem dos alunos*” (EPED6). Embora, os professores assumem que “*a utilização do computador acaba por ser sim uma novidade no currículo do nono ano [após a revisão curricular] porque agora todas as turmas do nono ano têm uma disciplina como a utilização do computador (...)*” (EPED8).

### **Categoria III: Impacto nos alunos**

A categoria “Impacto nos alunos” é constituída por 54 unidades de registo, está subdividida em seis subcategorias, destas três encontra-se relacionado com o desenvolvimento pessoal e três referem diretamente ao desenvolvimento escolar.

**Quadro 21 – Impacto nos alunos**

	Categorias					
	Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
			n = 9			
			Freq.	%	Freq.	%
<b>Impacto nos alunos</b>						
Desenvolvimento pessoal	Aumento do interesse pela escola	Em termos de motivação	9	33,3	7	77,8
	Melhoria a nível da atenção e da concentração	Em relação à finalidade	9	33,3	5	55,6
	Desenvolvimento pessoal e social	A nível de interação	9	33,3	4	44,4
	<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>77,8</b>
Desenvolvimento escolar	Melhoria da literacia digital	A nível do desenvolvimento digital	9	33,3	9	100
	Melhoria dos resultados escolares	No âmbito da avaliação	9	33,3	3	33,3
	Desenvolvimento de novas competências e capacidades	A partir da implementação	9	33,3	8	88,9
	<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

**Matriz:** U. R. = Unidade de Registro; U. E. = Unidade de Enumeração.

Entre as seis subcategorias, em conjunto, importa-se destacar que todos os professores (100%) são unânimes em concordar que a aposta no modelo digital nas escolas públicas nacionais contribuiu para a Melhoria da literacia digital. Com grande destaque, um grande número de professores (89%) manifestou também que, em relação aos alunos, a aposta na educação digital possibilitou o desenvolvimento de muitas competências [...], particularmente no que se refere ao desenvolvimento de novas competências e capacidades escolares como também a melhoria da literacia e da capacidade digital. É interessante também constatar que ao longo das entrevistas mais de metade dos professores (56%) consideram que houve “Melhoria a nível da atenção e da concentração”, ao passo que mais de dois terços dos professores entrevistados consideram que a aposta no digital contribuiu para o “Aumento do interesse pela escola.” O grande interesse dos alunos pela digitalização do ensino está estritamente ligado ao fato da nova geração dos alunos pertencerem à era digital: *“é de louvar, como eu digo sempre, os nossos filhos são nativos digitais*

*e como tal nós temos que nos adaptar a eles, então há necessidade de eu como professora eu tenho que me atualizar em termos de tecnologias...*” (EPED9), *“Temos internet banda larga na escola, temos redes sem fio na escola, temos duas salas de informática devidamente apetrechadas com computadores suficientes para as aulas dividindo as turmas, temos webLab que é um projeto do Ministério da Educação, o NOSI e a China”* (EPED2). Mas também há que dar uma maior utilidade das ferramentas digitais que se encontram na disposição das nossas escolas: *“há que ter cuidado para se tirar o maior proveito das tecnologias como uma ferramenta que potencia o ensino e a aprendizagem dos alunos”* (EPED6), assim como há que estar atento para que todo investimento digital na escola possa ser também transversal ao investimento em cada aluno e em todos os alunos: *“A escola pode até estar preparada [para um processo de transição digital], mas quando falamos que a escola está preparada temos que falar também dos alunos – (será que estão?)”* (EPED7). Por outro lado, só um pequeno número de professores (33,3%) acreditam que haja “Melhoria dos resultados escolares” com a grande aposta que tem sido feita na digitalização do ensino, tampouco acreditam na possibilidade de “Desenvolvimento pessoal e social” por parte dos alunos com política de transição digital: *“A utilização de computadores realça a fragilidade das escolas, a fragilidade material que são as salas equipadas com computadores e, ao mesmo tempo, professores formados para isso (...)”* (EP8), *“Eu não posso responder por todas as escolas porque há muitas escolas que não têm [as mínimas condições] (eu costumo falar com os outros pontos focais sei disto) há escolas que não tem sequer um projetor”* (EPED6)..

Isto, na nossa opinião, reforça a importância do desenvolvimento das competências tecnológicas, socioemocionais e criativas desenvolvidas no início deste século, especialmente com o programa *Mundu Novu*. *“Eu estou a lembrar de 2009, de 2011, do Mundu Novu, essa euforia que é ter cada professor um computador e cada aluno um computador, é tudo bonito, excelente, mas a forma como fui trabalhado não foi nada bem”* (EPED3), uma situação que viria a ser muito agravada em 2020, com os impactos universais da Covid-19: *“A pandemia veio colocar a nu muitas questões e é tempo agora de repensarmos e ver como é que vamos trabalhar no sentido de colmatar essas dificuldades”* (EPED9). Para entender melhor a descrença dos professores na melhoria dos resultados escolares é preciso atender as disparidades e desigualdades resultantes da incapacidade de grande parte das famílias em aceder as tecnologias as tecnologias digitais: *“É claro que estar em pé de igualdade [os alunos] não estariam, porque infelizmente as condições financeiras pesam e muito neste modelo porque nós estamos a trabalhar com as novas*

*tecnologias” (EPED9). Deve ainda ser valorizada igualmente a questão da coerência, adequando as ambições políticas às nossas reais capacidade e à nossa realidade: “Veja como é que o planeamento das ações é feito aqui em Cabo Verde, por vezes nós sonhamos muito alto, não é? sonhamos muito alto ciente de que nós não temos condições” (EPED5). Apesar disto, a coordenadora da UTIC sublinha o fato da consolidação do SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) desde o Ensino Básico até o Ensino Secundário ir de encontro com a digitalização da educação, chegando a considerar mesmo que as escolas estão hoje, mais do que nunca, mais bem preparadas para a integração das tecnologias de informação e de comunicação em conformidade com os objetivos iniciais definidos no programa *Mundu Novu*. “Eu penso que sim, penso que vai de encontro mesmo porque agora temos a disciplina de TIC desde o quinto ano e que antes não havia pelo menos do quinto ao nono ano. No nono ano foi definido como uma disciplina [obrigatória], nos outros anos é uma disciplina modular, portanto vai de encontro sim com o que foi pensado no programa *Mundu Novu* e na reforma do ensino, mas também com a iniciativa do *WebLab* que tem a ver também com o digital onde os alunos desde o básico tem oportunidade de poder ter formações no *WebLab*, isto tem ajudado têm ido de encontro de tudo aquilo que foi desenhado no programa *Mundu Novu*.”*

#### **Categoria IV: Desempenho dos intervenientes**

Para a “categoria IV, o desempenho dos intervenientes, enumeramos 54 UR distribuídos em dois grupos: intervenientes nacionais (45 UR) onde figuram um conjunto de subcategorias como o Ministério da Educação (ME) com 9 UR, a Direção Nacional da Educação (9 UR), a Delegação Escolar (9 UR), a Direção Escolar (9 UR) e a autarquia local com igual número de UR; e pelos intervenientes internacionais da cooperação (9 UR), particularmente da cooperação portuguesa.

A subcategoria “Desempenho do Ministério da Educação” foi aquela que particularmente obteve um maior número de UR (100%) quando comparado com as outras subcategorias, acolhendo a unanimidade dos professores quanto a intervenção do Ministério da Educação para a integração do modelo digital nas escolas públicas, em Cabo Verde. Em seguida, grande parte dos professores (89%) destacaram o papel da Direção Nacional de Educação e das Direções Escolares na implementação das TIC nas escolas públicas nacionais.

**Quadro 22 – Desempenho dos intervenientes**

	<b>Categorias</b>					
	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
					<b>n = 9</b>	
			Freq	%	Freq.	%
<b>Desempenho dos intervenientes</b>						
Intervenientes Nacionais	Ministério da Educação	A nível de órgão central	9	20	9	100
	Direção Nacional da Educação	A nível de órgão nacional	9	20	8	88,9
	Delegação Escolar	Em relação ao órgão regional	9	20	2	22,2
	Direção Escolar	A nível interno da escola	9	20	8	88,9
	Câmara Municipal	No que respeita à órgão local	9	20	1	11,1
	<b>Total</b>		<b>45</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
Intervenientes internacionais	Parceiros internacionais	Respeitante à órgãos globais	9	100	3	33,3
	<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>33,3</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração.

Os professores concordam na totalidade (100%) que o Ministério da Educação esteja a trabalhar no sentido de criar as condições para a integração digital num mundo global: “o Governo e o Ministério da Educação estão a trabalhar neste sentido para criar mais e mais condições para que os jovens e alunos estejam conectados a um mundo global. Penso que as escolas já estão com redes, já estão conectadas e isso é um grande incentivo para poder despertar interesse aos nossos alunos, sabendo que o mundo de hoje é das novas tecnologias mas também os nossos alunos estão voltados para esse mundo” (EPED1), “as escolas devem trabalhar sempre, mas isso não iliba o Ministério da Educação de cumprir com a sua obrigação, que é de criar condições tendo em conta a sua política, mesmo a sua política educativa. Então, deve criar as mínimas condições e facilitando o caminho para que as mais diversas direções possam ter as condições necessárias junto dos parceiros do próprio Ministério da Educação (EPED2).” Por sua vez, a Direção Nacional da Educação tem levado a cabo um conjunto de iniciativas junto da escola com recurso a atividades à distância através das tecnologias digitais: “A Direção Nacional da Educação começou antes do ano letivo anterior terminar, começaram então a socializar os programas, a socialização foi feita de forma online - coisa que nem todos nós os cabo-verdianos estamos ainda

preparados - para esta questão apenas a nível online [...]” (EPED8); ainda assim, o grosso dos entrevistados (88,8%) consideram que as Direções das Escolas tem dado excelentes indicações na implementação de tecnologias digitais, especialmente nos últimos dois anos onde as escolas viram-se confrontadas com situações de pandemia provocada pela Covid-19: *“a direção [da escola] fez também um trabalho meritório: trabalhamos com fichas, o subdiretor pedagógico na altura disponibilizou-se para vir aqui na escola para fazer a reprodução de documentos, através dos professores fazemos chegar esses documentos até as casas dos alunos”* (EPED9). Todavia, alguns professores (22,2%) consideram que os órgãos regionais como as autarquias locais tem pouca competência a nível da educação, o que faz com que as suas intervenções na educação nacional sejam diminutas, assim como um pequeno número de professores (33,3%) consideram importantes as intervenções dos parceiros internacionais na digitalização do ensino, destaca-se aqui o papel da cooperação internacional com particular realce para a cooperação portuguesa. Segundo o Professor 3, *“Poderia dizer a nível das autarquias que estas não têm nenhum peso na educação, os políticos das autarquias não têm nenhum peso na educação, fazem apenas propagandas e entrevistas políticas”* (EPED3), tampouco se reconhece competências às Delegações Escolares, embora o professor 3 considera que as instituições centrais deveriam articular e descentralizar mais competências para as instituições locais como as delegações: *“mas, também a pandemia apanhou-nos de surpresa e na altura havia muita correria, foram tomadas medidas paliativas, fizeram aquilo que deviam, mas podia se fazer melhor consertando com as escolas e com as delegações”* (EPED3). Daí, quanto às intervenções da delegação escolar, apenas um número reduzido de professor (22%) considera que possa ter também um papel a desempenhar neste processo de integração digital. Em suma, as perceções dos professores apontam claramente para a necessidade de uma grande aposta na digitalização da educação, mais na perspetiva de complementaridade e tendo sempre em atenção as condições económicas do país, mas mesmo assim, de acordo com a coordenadora da UTIC *“cada interveniente têm de fazer o seu papel, os serviços centrais e os internos do próprio Ministério da Educação devem também mudar o chip para deixar de fazer no papel ou não é que segue e passar a fazer diretamente no SIGE, é o desafio que temos hoje. Digamos que o país está preparado para mudar, já foi implementado o que quer dizer que já chegámos lá, agora tem de haver um engajamento de todos os intervenientes no sistema”*.

### **Categoria V: Elementos facilitadores**

No que se refere a esta categoria (“Elementos facilitadores - aspetos positivos) contamos 27 UR que se encontram repartidas por três subcategorias, conforme se encontra devidamente discriminadas no Quadro 23.

**Quadro 23 – Elementos facilitadores**

<b>Categorias</b>					
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U. R.</b>		<b>U. E.</b>	
		Freq.	%	Freq.	%
<b>Elementos facilitadores (aspetos positivos)</b>					
Satisfação com a implementação da integração digital	Relativamente ao processo de integração das TIC	9	100	7	77,8
Aumento da carga horária da disciplina TIC	A nível das medidas	9	100	5	55,6
O apoio das estruturas responsáveis pela educação	Quanto aos intervenientes	9	100	5	55,6
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>77,8</b>

**Matriz: U. R.** = Unidade de Registo; **U. E.** = Unidade de Enumeração

O principal elemento de facilitação da integração do sistema digital na educação em Cabo Verde é a “Satisfação dos professores com a implementação da integração digital” que ronda 78%; do conjunto dos entrevistados 56% apontam para o “Aumento da carga horária da disciplina TIC” no ensino básico e secundário e, em terceiro lugar, 55,6% dos professores apontam para “O apoio das estruturas responsáveis pela educação” como os principais facilitadores para a digitalização da educação no arquipélago. Na opinião dos professores, há uma enorme satisfação com a implementação do sistema digital no ensino, particularmente durante os dois últimos anos de pandemia: *“Junto com o Ministério da Educação nós conseguimos fazer o mapeamento dos alunos com mais necessidades, para os alunos que não tinham ficha e fomos até a casa desses; os que não tinham aparelhos de transmissão como os televisores, rádios, ou seja, as famílias mais vulneráveis, foram doadas e oferecidas aparelhos para poderem comunicar, então trabalhamos neste sistema, voltando agora à retoma e estamos a trabalhar normalmente”* (EPED1). Este professor destaca ainda a disponibilidade e o acompanhamento tanto à distância quanto

presencial, salientando que isso possibilitou acompanhar integralmente todos os alunos da escola, tanto os que tinham acesso aos equipamentos digitais como aqueles que nem internet tinham, as estratégias traçadas com intencionalidade de não deixar nenhum aluno para trás parece ter surtido os efeitos desejados, conforme se pode depreender das palavras dos próprios professores: “*nós conseguimos criar turmas virtuais onde foi possível a interação com os alunos, com os encarregados de educação e a turma sistematicamente e nós trabalhamos em modelo presencial 50% em dias alternados e conseguimos trabalhar no ano anterior assim e conseguimos ter uma satisfação em relação ao aproveitamento desses alunos*”. De forma geral os professores concordam com o reforço da aposta no modelo digital: “Nós não podemos ignorar que estamos perante uma era em que a nova geração é uma geração digital, é da era digital. Portanto, temos que saber aproveitar da melhor forma” (EPED2).

Como aspetos facilitadores foi também referida “O aumento da carga horária da disciplina TIC”, o professor afirma “*já temos TIC em 1 ano [no 9º ano de escolaridade] não como opção, quer dizer que temos todas as turmas, eu tenho 11 turmas ou 14 turmas do nono ano tenho 14 turmas de TIC e agora vou ver se tenho condições em termos de infraestruturas*” (EPED2). Esta ideia é reforçada por outros professores: “*principalmente a utilização de computadores realça a fragilidade das escolas, a fragilidade material que são as salas equipadas com computadores e, ao mesmo tempo, professores formados para isso. Aqui na nossa escola nós temos muitas turmas do nono ano, temos duas salas de informática, mas o equipamento é insuficiente porque cada sala tem dez computadores e as turmas têm trinta e oito alunos e então é isso*” (EPED8). A utilização de computadores passa a ser ensinado a partir do 5º e do 6º ano e passa a ser uma disciplina obrigatória no 9º ano ao contrário do que acontecia anteriormente: “*O que significa que comparativamente com a disciplina de TIC vai haver um retrocesso a nível de números de horas letivas semanais, com a reforma a disciplina de TIC no nono ano passa a ter duas horas por semana*” (EP5).

Com valores modestos figura ainda “O apoio das estruturas responsáveis pela educação” conforme a declaração dos professores “*Penso que as escolas já estão com redes, já estão conectadas e isso é um grande incentivo para poder despertar interesse aos nossos alunos, sabendo que o mundo de hoje é das novas tecnologias mas também os nossos alunos estão voltados para esse mundo*” (EPED1). Ideia que foi reforçada por um outro entrevistado “*Quer dizer, então em termos de condições temos que trabalhar. O Ministério da Educação neste momento querendo o sucesso desse plano e desta reforma tem que começar a trabalhar também*

*as condições. Preparar e capacitar as escolas de infraestruturas para trabalhar as novas tecnologias, e aí sim falar de uma educação digital que queremos” (EPED2). Apesar desta expectativa, há quem considere que os apoios disponibilizados pelo ME foram manifestamente insuficientes: “na escola técnica temos computadores com sete anos, o Ministério da Educação em dois anos enviou 20 computadores para uma escola que tem quase 700 alunos, pode-se dizer que é um parente pobre do sistema e infelizmente ando praticamente a pedir esmolas aos amigos e às instituições [...]” (EPED3). Como referem os Professores 5 e 8, “Olha, em termos de reforma curricular no setor das TIC, eu penso que a ideia é boa, mas, no entanto, temos muitos contratempos que poderá influenciar pela negativa essa implementação das TIC. Estamos a referir a nível dos equipamentos informáticos que nós temos nas escolas, principalmente no ensino básico em que é muito irrisório e não temos as condições para lecionar essa disciplina.”*

Em todo o caso, no entender da coordenadora da UTIC o SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) *“é uma ferramenta de gestão escolar cujo o objetivo é de reunir todas as escolas do pré-escolar, do ensino básico, do ensino técnico, do ensino secundário, ou seja, todos os níveis de ensino numa única plataforma ligados em rede, o que irá facilitar a comunicação em todas as escolas e facilitar a gestão no dia a dia de todos os intervenientes na área da educação, nomeadamente os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores e os serviços centrais como os serviços centrais de planeamento e a Direção Nacional de Educação.”* Assim, o SIGE facilita o dia a dia das escolas enquanto a gestão do processo dos alunos, dos professores, do plano de estudo e de todos os seus intervenientes.

### **Categoria VI: Elementos de constrangimento**

“Elementos de constrangimentos” é uma categoria que apresenta 36 UR e que figuram nas quatro subcategorias, limitado essencialmente por recursos humanos (9 UR) e recursos materiais (27 UR) conforme se pode verificar no Quadro 24.

Praticamente quase todos os professores entrevistados no âmbito da educação digital 89% (8 de 9) apontaram para os “Constrangimentos com o sistema de informação” como sendo um dos principais elementos de constrangimento na digitalização da educação. Mas também, uma maioria dos entrevistados 56% (5 de 8) assumiram que tanto a falta de equipamentos informáticos como a falta de professor de informática configuram como principais elementos de constrangimento para a integração digital total nas escolas públicas.

**Quadro 24 – Elementos de constrangimentos**

Categorias					
Subcategorias	Indicadores	U. R.		U. E.	
				n = 9	
		Freq.	%	Freq.	%
<b>Elementos de constrangimentos (aspetos negativos)</b>					
Falta de professor de informática	Em termos de decisão	9	25	5	55,6
Falta de recursos a nível da estrutura física	No que se referra às medidas	9	25	4	44,4
Falta de equipamentos	Resultante do processo de planeamento	9	25	5	55,6
Constrangimentos com o sistema de informação	A nível do sistema tecnológico	9	25	8	88,9
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>

**Matriz:** U. R. = Unidade de Registo; U. E. = Unidade de Enumeração

A professora 2 refere isso mesmo *“Para mim, mesmo já com novos professores na sala de aula temos que repensar a nossa forma de atuação, as metodologias e estratégias a serem utilizadas, tendo em conta os desafios que os alunos estão a colocar”* (EPED2). O professor 8 também aponta a necessidade de ter mais professores de informática: *“precisaríamos de mais um professor de TIC, porque também no 11º e no 12º ano temos disciplinas de Utilização de Computadores”* (EPED8). Já o professor 3 constata que nas escolas públicas *“temos professores que não têm esta competência digital ainda, existem professores que não são capazes de pegar no seu telemóvel para fazer o seu trabalho digitando com os dedos como se faz atualmente, existem professores nesta escola com 20 e tal ou 30 e tal anos de serviços que não conseguem porque receberam a sua formação e foi em papel e gostam de papel”* (EPED3). De forma que este modelo deve ser adequado a cada contexto para que possa fazer algum sentido, *“Devemos usar o modelo digital para complementar e não para substituir o professor. Lá onde nós conseguimos com esta experiência tivemos sucesso, foi uma experiência boa, mas devemos pensar também de que nem todos têm acesso a este modelo”* (EPED4).

A nível das limitações das estruturas físicas, o professor 1 sublinha claramente *“não posso dizer que todas as condições já foram criadas, claro que não, mas temos já sinais positivos e temos laboratórios [WebLab] importantes nas escolas, já temos laboratórios informáticos nas escolas públicas, WebLab que foram introduzidos e que ajudam a estimular aos nossos alunos e*

*desperta muito mais capacidade para a questão das novas tecnologias” (EPED1); uma percepção que é acompanhada pelo professor 2 “confesso que já para o próximo ano temos que ter pelo menos mais uma sala ou 2 salas de aulas para podermos dar respostas, sim” (EPED2); e pelo professor 3 “pode-se dizer que [a nossa escola] é um parente pobre do sistema e infelizmente ando praticamente a pedir esmolas aos amigos e às instituições” (EPED3). Além disso o professor 9 é também contundente a afirmar que “O Mundu Novu já foi implementado há um tempo mas se nós vemos em termos de condições na prática, às vezes, há muitas escolas que deixam muito a desejar [...] (EPED9) ”.*

Esta subcategoria liga-se naturalmente à subcategoria “Falta de equipamentos” que é dramático particularmente no que se refere ao acesso por parte dos alunos, *“mas os alunos que tiveram melhores condições económicas esses alunos acompanharam lindamente e os que não tiveram condições então ficaram aquém e foi por isso que a escola tentou na altura fazer fotocópias para esses alunos que não tiveram condições de acompanhamento das aulas virtuais” (EPED7), da mesma forma que no que toca às TIC “Estamos a referir a nível dos equipamentos informáticos que nós temos nas escolas, principalmente no ensino básico em que é muito irrisório e não temos as condições para lecionar essa disciplina” (EPED7).*

Outro aspeto que colocou alguns constrangimentos foi a “Cobertura da internet” e “Constrangimentos com o sistema informático.” Os professores referem que por vezes ficam sem megas e sem acesso à internet, o que condiciona e muito as aulas, principalmente quando se trata de um modelo digital: *“eu não posso responder por todas as escolas porque há muitas escolas que não têm (eu costumo falar com os outros pontos focais) um projetor ou internet, imagina agora falar de outros recursos, de outras ferramentas e de outros softwares que podem ser instalados nos computadores” (EPED6).* Esta realidade é também identificada pelo professor 9, *“há muitas escolas que deixam muito a desejar: não têm computadores, não tem acesso à internet, há escolas que às vezes tem até problema de energia, então como é que eu vou aplicar agora.”* Enquanto que a responsável do Ministério da Educação pela UTIC, a técnica que concebeu o SIGE, considera que *“ao introduzir os dados do sistema há erros, erros humanos e alguns são mesmo inadmissíveis e só para ter uma ideia há casos gravíssimos em que o aluno deixou de aparecer no sistema, desapareceu simplesmente do sistema”.* Situação que naturalmente conduz a problemas com a “alimentação” do sistema e que foi muito verificado recentemente durante a pandemia da Covid-19.

## 7.8. Uma síntese

A era digital reveste-se do brilho e das cores coloridas das tecnologias digitais, está ligada não só às tecnologias, mas também à inovação e à criatividade. Contudo, não deixa de ser preocupante por estar envolto de um panorama político, económico e social que condiciona as vidas dos cidadãos contemporâneos mergulhados na incerteza de desigual acesso, oportunidade e sucesso da era digital. Pode-se perspetivar a inovação educacional como um conceito multidimensional e multinível, ao serviço de um contínuo processo de melhoria da escola, necessariamente focado no desenvolvimento humano de todos e cada um dos alunos, segundo padrões de equidade e justiça social (Jesus & Azevedo, 2020). Sendo assim, consideram que o atual modelo de educação, o chamado modelo moderno de educação escolar (Azevedo, 2000, 2007) constitui-se no seio da modernidade como uma configuração social que se foi expandindo global e massivamente pelo mundo, substituindo as formas antigas de educação, mais ou menos informais (Adick, 1993; Meyer et al., 1992; Schriewer, 2000). De acordo com Morgado et al. (2020) a educação confronta-se hoje com uma série de desafios, resultantes da crise provocada pela pandemia COVID-19, mas acresce-lhe ainda a crise económica generalizada a nível global, tendo alterado profundamente a reconfiguração e a forma como as escolas trabalham hoje em mais diversos pontos do globo. As formas de ensino tradicional ou, se quiser, o modelo presencial deu hoje lugar ao ensino online, uma modalidade que é acelerada de modo intenso em transição para a sociedade digital ou para o predomínio da subjetividade digital.

Considerando que o país se encontra num contexto de revisão curricular, a situação de alterações agudizou significativamente nos últimos dois anos, no contexto de crise pandémica internacional, levando as comunidades educativas a alterações profundas nas suas práticas educativas, uma situação que não afeta apenas a realidade nacional da educação mas sim toda a sociedade de forma geral.

Posto isto, o Ministério da Educação estabeleceu no Plano Estratégico da Educação, horizonte 2017- 2021, a educação como um sistema educativo que seja integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo. A integração da tecnologia de informação e comunicação no sistema educativo de Cabo Verde passou fundamentalmente por três fases, que passamos a citar:

a) Com início nos finais dos anos 90, do século XX, esta fase consiste fundamentalmente na disponibilização de equipamentos informáticos às escolas (criação de laboratórios de

informática), políticas Educativas e formação de Professores, conectividade nas escolas, disponibilização de equipamentos móveis a professores e, aos alunos das zonas isoladas. Importa assinalar a realização do sistema de estatística (professor e aluno) em 1999, como também a seriação de vagas na Secretaria Digital em 2002, que foram as precursoras do projeto SIGE implementado na fase seguinte.

b) A implementação do Programa *Mundu Novu*, decorrendo essencialmente em três etapas. A primeira fase com a aprovação da estratégia, formação de professores, arranque de um projeto piloto, distribuição de computadores, promoção da conectividade das escolas, implementação do ensino interativo, entre outros; na fase 2, o principal desafio foi de procurar criar as condições operacionais e financeiras para se evoluir para o ensino interativo; e na fase 3, para além da aplicação do ensino interativo, deverá haver uma grande endogeneização do processo de suporte a este novo sistema de ensino. Lançado em 2009, *Mundu Novu* é extinto em 2016, com a transição política, mas o projeto sistema integrado de gestão escolar (SIGE) prosseguiu para a fase seguinte apesar de ter sido lançado na mesma altura, isto é, em 2009.

c) Em setembro de 2018 iniciou-se a implementação do SIGE nas escolas do Ensino Básico Obrigatório do país, sendo que, em setembro de 2019, algumas escolas privadas do País foram também contempladas com o SIGE, o cenário atual conta com 8 escolas; de agosto de 2009 ao presente são contabilizadas seis mil oitocentos e onze (6811) formandos que já receberam formação no âmbito SIGE; há que referir também o lançamento do WebLab, um Projeto do Parque Tecnológico de Cabo Verde, que tem o NOSI - Núcleo Operacional da Sociedade de Informação como entidade gestora, e o Ministério de Educação como parceira, direcionado para jovens/alunos, professores, funcionários público e comunidade em geral; ainda é preciso acrescentar ações de reforço no acesso às TIC's como a Introdução da disciplina de TIC Modular no 5º e 6º anos de escolaridade como forma de incentivar o uso precoce das TIC pelos mais pequenos.

Apesar de todo o esforço, os dados sugerem que a conectividade continua a ser um grande obstáculo, havendo escolas com precária ou mesmo total ausência de conectividade.

Quanto aos equipamentos informáticos ainda há enormes constrangimentos, tendo em conta que a quantidade de equipamentos distribuídos é insuficiente face à demanda das escolas. A tudo isto deve ser adicionado também constrangimentos diversos de ordem técnica com o próprio funcionamento do sistema, de compatibilidades de determinados softwares com a rede de

estado e, mesmo erros humanos, como falhas a nível da introdução ou parametrização da informação.

Os dados da investigação mostram também que a maioria dos professores consideram esta revisão curricular como sendo mais facilitadora às novas tecnologias de informação e de comunicação, 29 dos 48 docentes – o que representa sensivelmente 60%. Mas também quando questionados se a reforma curricular contribui para melhoria de acesso ao ensino básico, 28 dos professores (58%) respondem que sim. No entanto, a maior parte dos inquiridos (67%), não acreditam que a atual revisão curricular está interessada na promoção dos valores culturais do nosso país, o que representa 32 indivíduos. Da mesma forma que duvidam também da capacidade da revisão em valorizar o papel das mulheres na educação, um grupo relativamente grande de 30 inquiridos (63%) confirma este mesmo resultado.

## **CAPÍTULO VIII – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES E O PLANO NACIONAL DE LEITURA**

A cooperação tem assistido uma dinâmica de aceleração sem precedentes nos últimos anos quer no alargamento de atores envolvido através da participação crescente de intervenientes da sociedade civil e do setor privado assim como do aumento da capacidade de intervenção de novos estados doadores denominados de emergentes. Com a alteração da geografia mundial da pobreza e o agravar das desigualdades entre e dentro dos países, de acordo com uma nova perspetiva, o desenvolvimento deixou de ser uma questão direcionada dos mais ricos para os mais pobres, para passar a constituir uma preocupação comum e de responsabilidade partilhada (Ferreira et al., 2015).

Na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos é atribuída à educação um papel essencial na promoção dos valores fundamentais do Conselho da Europa – a democracia, os direitos humanos e o Estado de Direito – e na prevenção de violações dos direitos humanos. Genericamente, a educação é cada vez mais considerada um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância. Por sua vez, a Cooperação Portuguesa tem encarado a área da educação como um campo de intervenção prioritário, dentro de um quadro referencial específico de intervenção e alinhado com as grandes opções definidas para a política externa do país.

Impulsionado quer pelo histórico das relações bilaterais com os seus principais parceiros, quer pelo reforço da sua posição no espaço europeu, Portugal reforçou o patamar das relações de cooperação com a República de Cabo Verde através do memorando de entendimento referente ao período 2017 a 2021 e assinado respetivamente pelos dois governos. Assim, em conformidade com o relatório sumário de execução e ponto de situação 2016-2019, o setor da educação assume, por força da priorização que lhe foi conferida em sede do Programa Estratégico de Cooperação 2017/2021, um papel central no relacionamento de cooperação entre os dois países. Foram então mobilizados um elenco de projetos para o fortalecimento do sistema de ensino nacional cabo-verdiano e para a formação dos quadros cabo-verdianos, dos quais passamos a referir aqueles que consideramos ser os mais relevantes.

### **8.1. Projeto de Reforço Técnico das Capacidades Nacionais do Domínio do Desenvolvimento Curricular - Ensino Básico e Secundário**

Trata-se de um projeto que foi enquadrado no Plano Estratégico da Educação de Cabo Verde para 2017/2021, que tem como principal objetivo a reorganização da estrutura do ensino e a modernização do sistema educativo como um dos planos prioritários. Pode-se dizer que o processo de revisão e desenvolvimento curricular em curso no ensino básico e secundário conta, desde 2017 e, previsivelmente, até 2021, com a assessoria técnica de especialistas portugueses, direcionada à Língua Portuguesa, cujo contributo é de grande relevância para o sucesso deste processo para a cooperação. Além disso, a assessoria inclui também a conceção e implementação da estratégia de formação e capacitação contínuas dos docentes cabo-verdianos. Atendendo que estas assessorias estão integradas nas equipas técnicas nacionais, os contributos acabam por estender igualmente para a Direção Nacional de Educação, possibilitando reforço de competências da instituição em matéria de coordenação e monitoria da implementação da revisão.

### **8.2. Projeto “Dinamização de Bibliotecas Escolares”**

A sua génese baseia-se no “reconhecimento do valor da língua e da leitura para as aprendizagens e para a construção do conhecimento” (in RBE de Portugal) e a consequente necessidade de combater a insuficiência, quase crónica, da leitura em Cabo Verde – penalizadora dos percursos escolares das crianças e adolescentes, o projeto “Dinamização de Bibliotecas Escolares” (DBE) consiste fundamentalmente na criação e estruturação efetiva de espaços-biblioteca apelativos, dinâmicos, vivos, de cariz formal e informal, integrantes do projeto pedagógico da escola, na promoção de métodos e recursos lúdico-pedagógicos que incentivem e estimulem a aprendizagem social, na promoção de comportamentos que possibilitem a aquisição de hábitos de leitura em harmonia com aquilo que está estabelecido no Plano Nacional de Leitura de Cabo Verde 2020-2030. Importa referir que o projeto em apreciação recebeu contributos importantes da missão de diagnóstico, realizada no âmbito da cooperação Portugal e Cabo Verde, em 2017, por uma equipa do Ministério da Educação que versou a temática da Educação Inclusiva, da criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares e estruturação do Plano Nacional de Leitura de Cabo Verde. Foi graças as propostas formuladas no relatório apresentado, designadamente no que toca à concretização de uma experiência piloto de bibliotecas escolares, que estas ações foram plenamente consagradas neste projeto. De referir ainda que esta missão

teve lugar na sequência da solicitação formulada pelo Ministério da Educação de Cabo Verde, em sede da V Reunião Permanente Luso-Cabo-Verdiana realizada em 2016, no sentido de contar com a colaboração e com a maior experiência portuguesa nestas matérias.

Para a materialização deste projeto foi indispensável a cooperação tripartida entre o Camões, I.P., o Ministério da Educação de Cabo Verde e o Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas de Cabo Verde, o projeto DBE foi aprovado com uma vigência de dois anos, tendo iniciado a respetiva execução em janeiro de 2018. Apresenta como traves-mestras a implementação de ações estruturadas de promoção da leitura no ensino básico, com reflexos inequívocos de apoio à criação de uma cultura valorizadora da língua portuguesa, da literacia do conhecimento e da informação, bem como do estímulo à pesquisa, enquanto alavanca da qualidade do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, da formação da criança-cidadã(o), assente em três principais componentes:

- a) Reabilitação física das salas;
- b) Apetrechamento dos espaços com mobiliário infantil, acervo bibliográfico infantojuvenil e equipamento informático;
- c) Capacitação dos Professores – dinamizadores das Bibliotecas Escolares, em matéria de organização e gestão e, bem assim, em competência leitora, escrita criativa, mediação e dramatização da leitura.

É importante referir que a formação é, de resto, considerada extremamente importante para este projeto, cientes que não é apenas a mera existência de um espaço - que reúna todas as condições técnicas – que contribui para a alteração dos hábitos de leitura, quer de professores quer de alunos. O enfoque deste projeto na formação entende-se dentro de uma perspetiva de continuidade/descontinuidade, uma vez que contrasta com iniciativas predecessoras que privilegiaram a mera distribuição de livros e que, por essa razão, redundaram em insucesso. Importa igualmente referir o empenho do DBE no sentido de oferecer bibliografia diversificada ao incluir nos fundos disponibilizados livros dedicados a crianças com necessidades educativas especiais e títulos de escritores cabo-verdianos.

Do ponto de vista orçamental, atendendo ao racional estratégico de instalar uma biblioteca-farol em cada município (propiciando assim disseminação de boas práticas a escolas vizinhas), a primeira fase deste projeto (50.000€) abarcou nove escolas na ilha de Santiago, num total de mil setecentos e quatro (1704) alunos do Ensino Básico, do primeiro ao sexto ano de escolaridade, e cento e dezasseis professores. Assinala-se o arranque efetivo em novembro de

2018, as respetivas bibliotecas escolares estão a funcionar em pleno, tendo sido dinamizadas, até à data, 7 ações de formação aos professores responsáveis pela gestão e organização do novo espaço e, bem assim, aos professores das disciplinas nucleares.

A primeira fase de execução deste projeto já está concluída (2018 e 2019) e, por considerar que foi bem-sucedido, reconheceu-se a importância de reforçar e consolidar o trabalho já iniciado, bem como alargar a operacionalização do projeto a outras escolas/ilhas. Neste sentido, o Camões, I.P. aprovou um reforço orçamental de setenta mil euros (70.000€) que permitiu o início da materialização da Fase II (2019-2021), que se consubstancia na prossecução dos seguintes objetivos:

- Consolidar a operacionalização das atividades preconizadas na Fase I, nas nove escolas-piloto da Ilha de Santiago, especificamente a capacitação em matéria de gestão BE e técnicas de dinamização de leitura;

- Apoiar a operacionalização do alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares, às ilhas do Fogo, Brava e Maio (abrangendo 5 escolas), à luz da experiência e boas práticas angariadas na Fase I. Uma expansão mais ambiciosa, pelo esforço logístico que encerra mas pertinente, pois assenta na constatação de que estas regiões estão sistematicamente à margem de iniciativas inovadoras que, em regra, se ficam pelas ilhas de Santiago e S. Vicente. As novas bibliotecas escolares nas ilhas do Fogo e Brava foram já instaladas e inauguradas em janeiro de 2020, estando a decorrer os trabalhos de reabilitação do espaço da escola do Maio, com vista à inauguração da biblioteca em março.

- Implementar estratégia de *phasing out* com assessoria técnica às autoridades competentes cabo-verdianas visando a criação formal do Gabinete de Rede Bibliotecas Escolares, enquanto premissa imperativa para a continuidade, progressivo alargamento e sustentabilidade da RBE de Cabo Verde. Desiderato que se espera possa ser amparado pelo instrumento de cooperação bilateral que (e no seguimento da celebração da declaração de intenções observada em maio de 2019), firmado entre o Ministério da Educação de Portugal e de Cabo Verde e que consagra a assessoria técnica à implementação da RBE e PNL de Cabo Verde.

O projeto é suportado por uma Equipa de Coordenação fixa composta por elementos do Serviço de Cooperação em Cabo Verde/Camões, I.P., da Direção Nacional de Educação/Ministério da Educação e, bem assim, da Biblioteca Nacional de Cabo Verde/Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas.

### **8.3. Plano Nacional de Leitura**

O Plano Nacional de Leitura (PNL) de Cabo Verde constitui uma iniciativa do Ministério da Cultura e das Indústrias Criativas (MCIC) que, coadjuvado pelo Ministério da Educação (ME), são os responsáveis pela conceção, desenvolvimento, seguimento e respetiva avaliação, estando igualmente em aberto o envolvimento e colaboração de outros Ministérios que poderão ser de relevância para a eficácia do Plano. Neste contexto, e no ensejo de contar com a parceria e *know-how* da equipa do PNL de Portugal, foram estabelecidos, em 2017, alguns contactos que propiciaram a realização de duas missões da equipa portuguesa a Cabo Verde, observando-se igualmente a deslocação de duas técnicas de Cabo Verde a Portugal, efetuando um périplo pelas Bibliotecas Escolares e Municipais.

Não obstante o despacho conjunto entre o MCIC e o ME de Cabo Verde, datado de dezembro de 2017, o PNL de Cabo Verde tardou em efetivar o seu arranque, nomeadamente na formalização de uma equipa de coordenação e na elaboração do respetivo Plano Estratégico. A Declaração tripartida de intenções celebrada em maio de 2019, entre o Ministério da Educação de Portugal, o ME CV e o MCIC CV, que consagra, para além do apoio à formalização da Rede de Bibliotecas Escolares de Cabo Verde, o apoio ao funcionamento e avaliação do Plano Nacional de Leitura de Cabo Verde, poderá ter contribuído para alavancar o início dos trabalhos.

Neste seguimento, foi formalmente indigitada a equipa de coordenação, liderada a partir de São Vicente para dar seguimento às tarefas que se impõem materializar visando o “pontapé de saída” do PNL.

Embora o PNL não estivesse formalmente definido e regulamentado em momento de celebração do Protocolo tripartido de Cooperação (dezembro de 2017) que efetivou a materialização do Projeto “Dinamização de Bibliotecas Escolares”, foi consagrado no projeto DBE, como uma das suas premissas angulares, a importância das respetivas atividades poderem ser operacionalizadas em harmonia com o futuro PNL de Cabo Verde. Neste contexto, e primando por uma estratégia de intervenção concertada, articulada e de complementaridade, esta missão vem acompanhado o desenvolvimento dos trabalhos, tendo efetuado, em diferentes momentos e quando solicitado, a ponte de comunicação entre as equipas setoriais do PNL de ambos os países e, bem assim, dado o seu contributo de análise, revisão e recomendações de alteração à versão draft do Plano Estratégico que está a ser empreendido para um horizonte de dez anos (PNL 2020 – 2030).

Para o ministro da cultura de Cabo verde, Abrão Vicente (2017) “Pensar a educação e a cultura como eixos de governação pressupõe assunção da leitura como prioridade nacional e política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural.” Por sua vez, a ministra da educação de então, Maritza Rosaball (2017), considera que “o plano visa trabalhar para que a leitura seja um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, adolescentes e população em geral”, tendo chegado mesmo a considerar que se trata de um enorme desafio a longo prazo para o país, que atualmente apresenta baixos índices de leitura. Para a coordenadora do PNL, Ana Cordeiro, os planos de leitura são essenciais na medida que garantem a vontade política e os meios para se materializar o direito à leitura. A equipa que está a trabalhar no PNL do país foi constituída apenas em agosto de 2019 e, não obstante, as dificuldades impostas pela pandemia Covid-19 a partir de 2020, conseguiram elaborar durante o ano o documento base de PNL, definir uma primeira lista dos livros do plano, definir e procurar financiamento para os primeiros projetos e estão a trabalhar no site que por algumas razões ainda não se encontra em funcionamento. A grande dificuldade consiste, na perspetiva da sua coordenadora, em conciliar a imensidão de expectativas, de sonhos, de desejos e vontades com a limitação e escassez de meios e de recursos.

O documento base do PNL reconhece que os níveis de literacia têm vindo a diminuir e de que a leitura tem perdido espaço, e considera igualmente a relevância das novas tecnologias de informação e de comunicação na nossa sociedade, marcada quer pela extrema velocidade quer pela elevada quantidade de informação que nos chega a cada instante. O documento base do PNL 2020-2030 integra os quatro pilares da educação estabelecidos em Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, nomeadamente: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes” (Delors, J., et al., 1998: 90). Assim, é importante valorizar a leitura como forma de ajudar a população a aprender a aprender, com base na valorização da autonomia, isto é, preparar o indivíduo para ser capaz de organizar a sua própria aprendizagem, ser capaz de obter e utilizar a informação disponível com vista a gerar novos conhecimentos, novas competências e práticas diversificadas.

Convém ainda referir, de forma breve, outras iniciativas como o protocolo entre o Ministério da Educação de Cabo Verde e o Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

No âmbito da V Cimeira Portugal - Cabo Verde realizada em 2019, ou seja, entre o Instituto de Avaliação Educativa I.P. de Portugal (IAVE) e o Ministério da Educação de Cabo Verde que assinaram um protocolo de parceria no domínio da avaliação externa para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação em Cabo Verde; o projeto de produção de conteúdos Educativos Multimédia para dar resposta às dificuldades existentes no domínio da língua portuguesa no pré-escolar, ensinos básico e secundário e educação básica de adultos, bem como garantir as condições mínimas de implementação da nova filosofia educativa do governo cabo-verdiano que passa pela valorização das línguas. Aqui destaca-se o produto multimédia "Aprender com a Luna", produzido pela empresa LusolInfo Multimédia com a coordenação e colaboração técnica, didática, pedagógica e científica da equipa da Direção Nacional de Educação.

O aplicativo está configurado para ser instalado em computadores, portáteis, tablets e telemóveis, porém, para estes dois últimos dispositivos ainda não está disponível; o apoio de Portugal ao ensino superior público em Cabo Verde (UniCV), tendo evoluído da mera e possível afetação de professores visando colmatar as lacunas de um sistema ainda incipiente nos anos que se seguiram à independência, para projetos estruturantes, como são os casos dos Centros de Língua Portuguesa (Praia e Mindelo), do Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda Língua Estrangeira, do Mestrado Integrado em Medicina, do Leitorado de Língua e Cultura Portuguesas e da Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa; projeto "Vi.Cente ao Cubo e Santiago ao Cubo" partindo do pressuposto que a educação científica remete os alunos, inquestionavelmente, para a ampliação do grau de compreensão do quotidiano, para uma maior aproximação das linhas do pensamento científico e estímulo continuado ao raciocínio lógico, potencializando a capacidade para resolução de problemas práticos; programa de Bolsas do Camões I.P. constituindo-se como vetor central na política de apoio ao setor da Educação; colaboração entre a A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior de Portugal e ARES - Agência Reguladora do Ensino Superior de Cabo Verde; colaboração com o Instituto Superior de Agronomia de Lisboa designadamente através de uma colaboração regular e profícua com o Instituto Nacional de Investigação para o Desenvolvimento Agrícola de Cabo Verde (INIDA); reabilitação do Liceu Gil Eanes, na Cidade do Mindelo, que ascendeu a 200.000€ e dá continuidade ao investimento que a Cooperação Portuguesa vem fazendo no sector da Educação; promoção do Emprego nas atividades geradoras de rendimento no setor cultural nos PALOP e Timor-Leste; e a aposta na criação da Escola Portuguesa de Cabo Verde, uma escola de referência em Cabo Verde, estatuto que decorre do notável investimento que tem sido realizado, quer nas

infraestruturas quer no reforço do corpo docente, ambos resultado do progressivo e sustentado crescimento da escola, o que permitiu criar uma escola com condições excecionais, sem paralelo em Cabo Verde. A primeira Escola Portuguesa de Cabo Verde abriu portas no dia 14 de novembro de 2016, na Cidade da Praia - Ilha de Santiago, com duas turmas do pré-escolar (grupo dos 3 e 4 anos e grupo dos 4 e 5 anos) e com uma turma mista, do 1.º e 2.º ano do primeiro ciclo do ensino básico, hoje conta com aproximadamente 4 dezenas de turmas e 7 dezenas de professores.

#### **8.4. Análise dos dados do inquérito por questionário**

Para obter um perfil descritivo dos professores que responderam aos questionários, decidimos optar pela análise estatística descritiva do total dos inquiridos (48 respondentes válidos) distribuídos por 3 escolas da capital de Cabo Verde, calculando as variáveis com interesse. Importa referir que, para a obtenção de frequências, as categorias foram previamente agrupadas, sabendo que a resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias. Se, por exemplo, apresentar a categoria idade (21-30, 31-40, etc., o inquerido apenas pode assinalar uma categoria. O inquérito foi concebido e aplicado como forma de complementar as entrevistas e para obter através deste uma análise fundamentalmente descritiva.

Planificar um bom inquérito, ao contrário do que se imagina, nunca é uma tarefa fácil, contudo, na perspetiva de Judith Bell (2008) as respostas que obtemos de questões verbais, apesar de úteis podem levantar problemas na sua análise, daí a afirmação: “é possível que seja necessária uma espécie de análise e de conteúdo para material verbal, a não ser que a informação obtida tinha fins especiais [...]”, isto pode significar, por exemplo, a possibilidade de dar aos respondentes a oportunidade de se expressarem as suas opiniões sobre o tópico que está a ser investigado ou, como é o nosso caso, é possível também utilizar estas questões como introdução a uma entrevista subsequente, onde é importante analisar determinados aspetos do tópico em análise que são de interesse particular para os inquiridos.

Estamos conscientes das suas limitações, mas também da sua utilidade para obter dados relevantes que se adequem a esta investigação, enquanto técnica suplementar de recolha de dados.

O Questionário aplicado aos professores das três escolas, designados de QP, do ensino básico e secundário em exercício profissional com a atual revisão curricular em curso é constituído por questões, predominantemente, fechadas de resposta condicionada, com escala discreta, tipo Likert, de cinco níveis, sendo: “1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- não tenho opinião; 4-

concordo; 5- concordo totalmente”. A ordem e formulação dos itens foram fixadas antecipadamente em função dos tópicos definidos, e a pessoa inquirida deve responder, escolhendo a resposta que melhor lhe convém.

O questionário foi agrupado essencialmente entre as partes: a primeira parte, referente à caracterização biográfica, académica e profissional, nomeadamente aos dados pessoais e profissionais que permitem o levantamento de informações como o sexo, a idade, a situação académica e profissional, o tempo de serviço docente, a coordenação ou disciplina que leciona na sua escola; a segunda parte, que permite identificar o nível de conhecimento geral dos inquiridos sobre a revisão curricular e sobre os planos de estudos em Cabo Verde após o processo de reajuste que foi realizado quer no ensino básico quer no ensino secundário; e a terceira parte, que permite a identificação de diversos aspetos relacionados com a educação, cooperação e desenvolvimento Portugal – Cabo Verde.

Os questionários realizados integraram-se numa abordagem mais descritiva, que se entendeu que complementaria os dados anteriores. Apesar de os participantes na investigação não representarem uma população grande, cogitamos o recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 28.0, para facilitar fundamentalmente a melhor organização dos dados recolhidos, permitindo também algum conhecimento de utilização que possa ser mobilizado em futuros estudos.

Como se referiu anteriormente, no sentido de preparar antecipadamente a entrevista, sentiu-se a necessidade de obter informação prévia relacionada com o perfil dos professores em atividade nas três escolas da Praia, de forma a analisar a revisão curricular numa perspetiva diacrónica e sincrónica, mas priorizando sempre os últimos dez anos.

Relembra-se que, das três escolas selecionadas, duas delas organizam-se em formas de agrupamentos de escolas, com vários níveis e ciclos de ensino a partir do pré-escolar e uma delas trata-se de uma escola técnica – a única da capital – que pela sua especificidade não constitui um agrupamento e tem priorizado particularmente a promoção do ensino secundário.

Os dados recolhidos no inquérito foram muito importantes para maior conhecimento das escolas, dos professores envolvidos, assim como para a realização das entrevistas que, de resto já foi referido.

Quanto à Caracterização biográfica dos professores convém referir que foi feita tendo sempre em consideração a totalidade dos docentes, constituindo uma população de 48 indivíduos. Dos 60 questionários entregues, 48 (80%) foram preenchidos e devolvidos pelos professores.

Primeiramente, começamos para caracterizar os inquiridos quanto a sexo, tendo-se constatado que o sexo feminino predomina sobre o sexo masculino correspondendo a 54% (representando 26 indivíduos) dos sujeitos em conformidade com o quadro 25.

**Quadro 25 – Sexo e tempo global de serviço docente (até o final do ano 2020/2021)**

		Tempo global de serviço docente (até o final do ano 2020/2021)				Total
		De 1 a 5 anos	De 6 a 15 anos	De 16 a 25 anos	De 26 a 35 ou mais anos	
Sexo	Masculino	2	8	9	3	22
	Feminino	3	16	3	4	26
Total		5	24	12	7	48

Relativamente ao tempo de serviço, da análise do quadro e através do cruzamento de dados, é possível ver que a maioria dos professores estava na “casa” dos “6 a 15”, representando separadamente 50% se comparado com os restantes níveis. Apenas 5 pessoas têm entre 1 a 5 anos de serviço prestado à escola enquanto docente.

No que se refere à idade, constatou-se que a maioria dos docentes estava na faixa etária “31 a 40”, existindo uma única pessoa com idade compreendida entre “21 a 30” anos nas três escolas inquiridas como se pode ver no quadro seguinte.

**Quadro 26 – Idade e tempo de serviço docente na escola onde trabalha (até o final do ano 2020/2021)**

		Tempo de serviço docente na escola onde trabalha (até o final do ano 2020/2021)			Total
		De 1 a 5 anos	De 6 a 15 anos	De 16 a 25 anos	
Idade	De 21 a 30 anos	1	0	0	1
	De 31 a 40 anos	11	17	1	29
	De 41 a 50 anos	4	4	7	15
	De 51 a 60 ou mais anos	0	1	2	3
Total		16	22	10	48

Quanto ao valor das colunas, referente à correlação da idade com o tempo de serviço docente prestado à escola, a maior parte dos docentes apresenta entre “6 a 15” anos de serviço

prestado ao estado, um total de vinte e dois indivíduos e que representa 46% do total dos inquiridos. Por outro lado, a quantidade de professores diminui quando se aproxima do intervalo de “16 a 25” anos de serviço onde figura apenas dez inquiridos, representando 20% do total da amostra.

Atendendo à formação académica, constatamos que a maior parte dos docentes inquiridos tem formação académica, com a maior prevalência em Licenciatura ramo ensino, onde se enquadra 28 profissionais, o que representa 58% do total da amostra tal como se pode verificar no quadro 27. Já no extremo inverso, apenas 1 professor apresenta formação do Instituto Pedagógico ou do Magistério Primário, como podemos constatar representa apenas 1% no universo dos inquiridos.

**Quadro 27 – Formação académica e tempo de serviço docente na escola onde trabalha (até o final do ano 2020/2021)**

		Tempo global de serviço docente (até o final do ano 2020/2021)				Total
		De 1 a 5 anos	De 6 a 15 anos	De 16 a 25 anos	De 26 a 35 ou mais anos	
<b>Habilitações académicas</b>	IP/MP	0	0	1	0	1
	Bacharel ramo ensino	0	0	2	1	3
	Licenciatura ramo ensino	3	14	7	4	28
	Licenciatura ramo científico	0	5	2	1	8
	Mestrado ramo ensino	0	2	0	1	3
	Mestrado ramo científico	2	3	0	0	5
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>48</b>

Se analisamos o quadro na vertical, é importante referir que 24 indivíduos, exatamente 50%, tem entre “6 a 15” anos de experiência docente, dos quais a maior parte – 14 indivíduos – apresentam formação superior no ramo de ensino. Pelo contrário, apenas 5 professores encontram-se em inícios de carreira, sendo 3 indivíduos com licenciatura ramo ensino e 2 mestres ramo científico.

Uma boa parte dos inquiridos consideram que a Revisão Curricular contribui para melhorar a qualidade da educação no ensino básico e no ensino secundário, sensivelmente 17

professores que representam 35% do universo inquirido. A estes se juntam ainda mais 11 professores que concordam totalmente que a revisão curricular foi importante para aumentar a qualidade do ensino. Porém, 10 docentes não têm qualquer opinião sobre o assunto, 8 discordam e mais outros 2 discordam totalmente, todos adicionados perfazem um total de 20 professores, ou seja, 42% num universo de 48 indivíduos.

**Quadro 28 – Perspetivas dos professores sobre a contribuição da Reforma Curricular para a melhoria da qualidade da educação no EB/ES**

		Idade				Total
		De 21 a 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 ou mais anos	
<b>A Reforma Curricular contribui para melhorar a qualidade da educação no EB (Ensino Básico)</b>	Discordo totalmente	0	1	1	0	2
	Discordo	0	3	4	1	8
	Não tenho opinião	0	5	5	0	10
	Concordo	1	12	3	1	17
	Concordo totalmente	0	8	2	1	11
<b>Total</b>		1	29	15	3	48

Importa também assinalar que 29 indivíduos (60%) que figuram aqui tem entre “31 a 40” anos, dos quais 12 e 8 respetivamente concordam e concordam totalmente com a proposição que assume uma melhoria na qualidade da educação com esta revisão curricular. Entretanto, um dos professores apresenta aqui idade compreendida entre “21 a 30” anos” e assume também a concordância. Uma posição diferente tem 2 professores que discordam totalmente com a afirmação e 8 professores que apenas discordam. Depois de feita aqui esta caracterização geral dos resultados, passamos agora a uma análise mais fina para referir que do total dos indivíduos do sexo feminino 55% tem uma opinião favorável do impacto da revisão curricular na melhoria da educação; já os do sexo oposto contam com 61% daqueles que partilham da mesma opinião em relação às professoras.

Apenas 12 indivíduos assumem ter recebido alguma formação durante a revisão curricular, ao passo que os demais 36 não tiveram qualquer tipo de formação, o que significa 75% do total dos respondentes. Importa acrescentar ainda que destes 22 são mulheres, o que significa que apenas 4 indivíduos do sexo feminino tiveram acesso às formações levados à cabo pelo Ministério da Educação ou pela Direção Nacional da Educação.

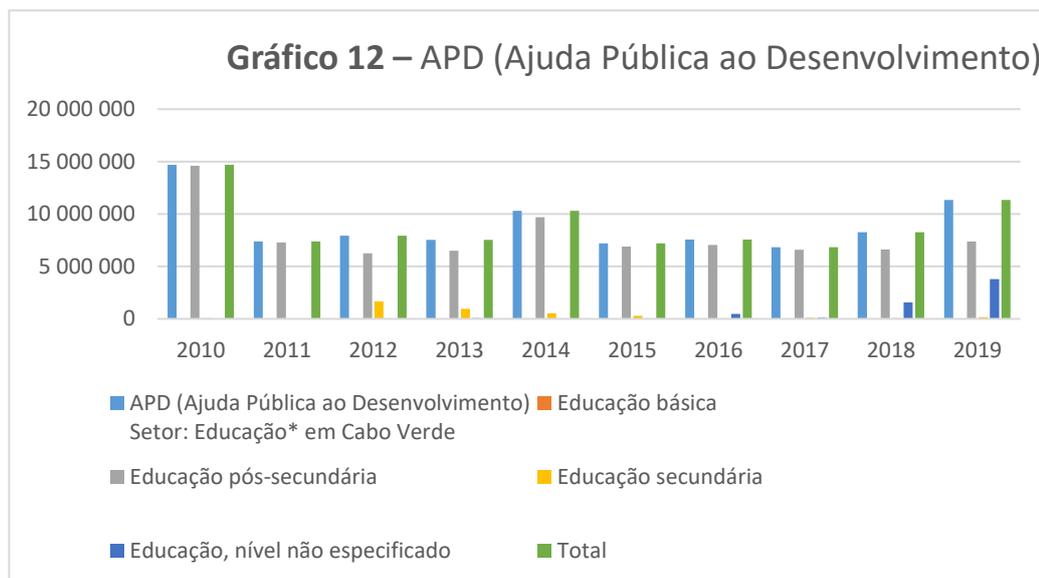
Da análise das respostas abertas, os professores salientaram a introdução da disciplina de TIC no 9º ano, a atualização dos programas, a modernização do ensino, todo o aspeto que tem a ver com a formação, especialmente em recursos digitais ou sobre o sistema de avaliação das competências dos alunos - organizada pelo Ministério da Educação - por intermédio da Direção Nacional da Educação. Mas também referiram a importância da formação de projeto vocacional para a vida, a elaboração de novos manuais e a criação de um novo programa. No entanto, os professores consideram que a revisão curricular deveria ter em conta o nº de aulas semanais para um melhor planeamento, uma vez que muitos programas ficaram mais extensos mesmo com a redução de números de horas semanais, como exemplos apontaram disciplinas de CFQ ou FPS do 9º ano. De outro modo, salientaram ainda o número reduzido de professores que participaram desta revisão curricular, a extrema dependência tecnológica e exclusão de famílias mais carenciadas, o que gera assim algum desfasamento entre as decisões e a realidade do país.

Alguns professores consideram urgente a necessidade de construir mais salas de aula, melhorar a conectividade nas escolas públicas e investir em mais equipamentos tecnológicos para que os alunos e professores possam passar mais tempo nas respetivas escolas.

## **8.5. Uma síntese**

A cooperação no âmbito da educação tem-se desenvolvido ao longo de várias décadas, no caso particular da cooperação entre Portugal e Cabo Verde constitui uma forma encontrada para que os dois países se mantiverem uma relação com mais de 500 anos de história, interrompida após o 25 de Abril de 1974, ano em que se iniciou o processo de descolonização e que culminou com a independência de Cabo Verde, proclamada a 5 de julho de 1975. A política de cooperação entre Portugal e Cabo Verde assume cada vez mais um papel extremamente relevante quer para a definição de políticas educativas no país quer para a própria consolidação da educação nas mais diversas ilhas. Neste sentido, não poderia deixar de contemplar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que passaram a integrar transversalmente a cooperação portuguesa e os atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, considerado pelo Programa Estratégico de Cooperação 2022-2026, um percurso de sucesso por parte de Cabo Verde na realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Daí a disponibilização de um pacote financeiro, para os próximos 5 anos do PEC, no valor de 95 milhões de euros para programas projetos e ações em áreas como educação, ciência, cultura, saúde, justiça, entre outros.

Relativamente à educação, foi feito um grande investimento nos últimos 10 anos, tal como se pode constatar no gráfico seguinte.



Os resultados indicam que, de forma geral, as ajudas têm diminuído de 2010 para 2019, passando de 14.695.459€ iniciais para 11.355.401€ respetivamente, uma redução explicada fundamentalmente com a conjuntura internacional marcada por cenários de crise permanente na última década. O ensino básico tem sido o nível mais afetado, registou um investimento em 2010 na ordem de 10.492€ e de 1.814€ em 2018. De resto, não registou qualquer valor no ano 2019, assim como nos restantes anos que se seguiram a 2015. Os dados mostram que este abrupto desinvestimento tem haver com o cenário de dificuldade económica por que passam os países, mas sobretudo por Cabo Verde ter atingido, em 2015, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio em Educação Básica. Por outro lado, os investimentos no ensino secundário aumentaram de 89.599€ para 178.034€, de 2010 para 2019 respetivamente. Convinha aqui destacar a reabilitação do Liceu Gil Eanes, na Cidade do Mindelo, no montante superior a 200.000€, que foi reafectado de um fundo não executado do projeto que visava a conclusão do “Plano de Recuperação e Transformação da Cidade Velha. Além disso, quando analisamos os dados do inquérito por questionário, constatamos que quase todos os inquiridos (88%) são unânimes em assumir que a ajuda para o desenvolvimento (APD) é importante para o desenvolvimento, especialmente para a promoção e desenvolvimento de recursos humanos em Cabo Verde, havendo apenas 12% que não assumem qualquer opinião (sendo 4 licenciados em ramo de ensino e 2 em ramo científico). Dos 48 inquiridos, constatamos que as opiniões se repartem fundamentalmente entre aqueles que concordam, 50% do total mais aqueles que concordam

totalmente que são 18 (38%) entre os profissionais de educação inquiridos. E se limitamos a analisar apenas os resultados da cooperação entre Portugal e Cabo Verde os dados são ainda muito mais animadores, uma vez que apenas um docente discorda da importância da cooperação enquanto importante vetor de desenvolvimento da educação, todos os outros 47 professores (98%) assumem que os acordos de cooperação são extremamente importantes para o desenvolvimento da educação no arquipélago.

A cooperação Portugal-Cabo Verde abarca ainda o Plano Nacional de Leitura de CV, através de celebração do Protocolo tripartido de Cooperação (dezembro de 2017) que efetivou também a materialização do Projeto “Dinamização de Bibliotecas Escolares”.

Quanto à primeira lista de livros do PNL, de acordo com a análise dos resultados, é importante notar que do primeiro documento base PNL consta sensivelmente uma centena de manuais, distribuídos por diferentes faixas etárias: dos zero a seis anos, seis a doze, doze a dezasseis, e maiores de dezasseis anos, tendo assinalado explicitamente que se trata apenas de um ponto de partida, priorizando à leitura na infância, a promoção da leitura e do livro junto de toda a população, mas também incentivar as editoras, ou os autores, a reeditarem as obras indicadas que se encontram esgotadas e adotar livros que tiveram adaptação ao cinema. Os livros apresentados estão escritos essencialmente em português englobando publicações não só da literatura cabo-verdiana, como também obras de literatura portuguesa e brasileira. Para além disso, é importante sublinhar que a inexistência de livros escritos em crioulo no PNL, principalmente para as primeiras faixas etárias foi notória na primeira versão do documento base, de acordo com José Esteves Rei (2015: 239), porque existe uma insatisfação generalizada no país relativamente à língua nacional e à língua oficial. Desta forma, considera que é surpreendente não haver uma política linguística para cada uma delas, pensada claramente, divulgada e assumida. De modo que só uma investigação aprofundada poderá ser útil para o processo de tomada de decisões políticas e para garantir uma maior equidade linguística.

Aqui é pertinente notar da análise dos dados, que a maioria dos inquiridos 73%, a maioria dos quais são licenciados, consideram que uma verdadeira aposta no desenvolvimento económico ajuda a promover não só a formação profissional e técnica como também uma forte aposta na literatura e no combate ao analfabetismo no interior do país.

## CONCLUSÃO

Analisando as lutas sobre a produção do conhecimento nas últimas décadas, Teodoro (1996) e SPopkewitz (1997) procuram centrar o debate no que designa de epistemologia social, ou seja, propõem que se olhe para a racionalidade dos estudos sobre educação como práticas sociais, rompendo epistemologicamente com as doutrinas da razão que dominaram os debates nos campos social e político desde os finais do século XIX. No prefácio do livro “A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal”, Barroso (2014) procura mostrar que a Administração Educacional, enquanto disciplina, encontra a suas origens no interior da Pedagogia, no quadro do processo constitutivo das Ciências da Educação, tendo incorporado, desde cedo (pelo menos nos EUA), os contributos das Ciências da Administração. Mas o seu incremento dá-se a partir dos anos 1960 com a influência de outros campos disciplinares, sobretudo no âmbito da sociologia e da “análise das organizações”.

De acordo com Carvalho (2014), em Portugal, um conjunto de teses de doutoramento abriram caminho à formação de um conhecimento especializado sobre políticas educativas, na área da educação a partir das últimas duas décadas do século passado como, por exemplo, a de Stöer, defendida em 1983, na Open University, publicada depois, em livro, em língua portuguesa (Stöer, 1986); a de Formosinho (1987), também defendida em Inglaterra, muito centrada na política educativa do Estado Novo, entre 1926 e 1968; a de Lima, defendida em 1991 na Universidade do Minho e publicada em 1992, que analisa fundamentalmente as políticas de administração da escola secundária em Portugal, depois do contexto revolucionário de 1974, bem como as práticas de democratização da administração escolar e de participação na organização da escola pública; a de Sousa Fernandes, defendida em 1992 na Universidade do Minho, retratando a intervenção normativa estatal sobre o ensino secundário, entre 1836 e 1926; a de Barroso, defendida em 1993 na Universidade de Lisboa e editada em 1995; a tese de Natércio Afonso, defendida em 1993 na Universidade de Boston e publicada em 1994; a tese de Afonso, defendida em 1997 na Universidade do Minho e publicada em 1998; a de Estevão, defendida em 1997 na Universidade do Minho e publicada em 1998; a de Sarmiento, defendida em 1999 na Universidade do Minho e publicada em 2000; a de Antunes (2003, 2004) centrada nas políticas para o ensino profissional, no quadro de uma investigação sobre “inovações-sócio-políticas no campo da educação”, termo que, para a autora, representa as medidas, de política pública (e social), desencadeadas pelo Estado (Antunes, 2004, p. 22); a de Ferreira, defendida em 2003 na

universidade do Minho e publicada em 2005, aborda dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura, argumentando que “o local não é apenas o lugar” assim como “a educação não é apenas a escola”, tratando-se antes de um universo compósito, onde se entrecruzam lógicas de ação e de justificação diversas e se cruzam influências dos processos de globalização e das políticas do Estado (Ferreira, 2005, p.15).

Como uma espécie de estado de arte, importa acrescentar ainda que esta situação que se configurou a investigação da educação contribuiu significativamente para um aumento do volume de trabalhos apresentados nos inícios deste século, especialmente desde 2007, e de modo mais evidente e regular a partir de 2009. Assim, entre outros, é a partir destes trabalhos que emerge o carácter transnacional das políticas educativas e de tendências que cruzam as políticas educativas em múltiplos e diversos contextos nacionais, a relevância da dinâmica local, a importância dos contextos de produção das políticas, a complexidade da ação pública, a política pública como processo social, entre outros aspetos importantes da sociologia da educação e políticas educativas.

Na sequência do cumprimento dos objetivos propostos para esta investigação e analisando as racionalidades das políticas educativas, sobressai um conjunto de tensões que importa discorrer através da análise interpretativa.

À luz dos resultados da presente investigação, conclui-se que existem convergências nas perspetivas dos atores. Por um lado, destacam continuidades a nível das políticas educativas e, por outro, consideram haver ruturas na educação com a atual Reforma Curricular: “podemos ver uma rutura sim, uma rutura, porque já há alunos que no nono ano estão sem aulas aos sábados” (EP1) e “houve uma clara mudança porque já acabaram com o que nós podíamos dizer opções a nível de TIC, Desenvolvimento e Desenho” (EP1). Alguns professores acreditam também que não houve praticamente mudanças no seio da escola, o que existe “é mais propagandas a nível daquilo que é feita com as obras do que com os conteúdos que são tratados nas escolas” (EP3). Do mesmo modo, há também professores que consideram haver especificamente continuidades do ponto de vista político ou a nível das políticas educativas, ainda que tenha a ver com determinados aspetos, “nenhuma reforma é uma rutura [total] em relação ao sistema anterior, penso que há aspetos positivos que poderão continuar, mas há aspetos negativos que são superados e corrigidos, eu penso que nenhuma reforma irá criar uma rutura com o sistema que anteriormente vigorou em Cabo Verde” (EP2). Em todo o caso, a necessidade de mudanças a nível político é explicada fundamentalmente com momentos de alternância governamental em que o novo

governo que toma posse sente a necessidade de alterar políticas, programas, projetos ou planos porque “quando as coisas são feitas por um antecessor pensa-se sempre que não pode continuar a fazer igual porque é do outro e tem que fazer coisas novas para deixar a sua própria marca, mas temos que acabar com isso” (EP3). E para materializar as políticas a nível da educação são alocados um conjunto de recursos, tanto materiais como humanos, endógenos e exógenos, na perspectiva de um dos inquiridos existem professores conhecidos, de Português e de Matemática, que participaram na RC das respetivas disciplinas; por outro lado, o professor 3 parte do pressuposto que “ter 2 ou 3 *expert* internacional a fazer o currículo é muito pouco, deveriam envolver muito mais a universidade e os professores de Cabo Verde em toda a elaboração de revisão curricular” (EP3). Da análise complementar dos resultados do inquérito por questionário é possível constatar que apenas 12 inquiridos (25%) consideram que os professores nacionais participaram na construção do processo da reforma curricular, o que justifica talvez o porquê de somente 25% dos docentes estarem de acordo no sentido de julgarem que a atual revisão curricular encontra maior acolhimento nas escolas em detrimento das revisões anteriores, da mesma forma que ajuda a perceber o porquê de apenas metade dos inquiridos acreditarem que a RC aposta na transmissão de valores da cultura local.

Quando questionados se a reforma curricular permite maior acesso às novas tecnologias de informação e de comunicação, 29 inquiridos (60%) consideram que sim. No entanto, a maioria dos professores (57%) não acreditam que o atual desenvolvimento do país esteja em condições de possibilitar a consolidação do programa como *Mundu Novu* e a transição para o ensino digital em Cabo Verde. Os mesmos professores (57%) tampouco acredita que o desenvolvimento nacional esteja em condições de reforçar a educação à distância no âmbito da atual RC. Muito embora, quase a totalidade dos professores (81%) são de opinião que o desenvolvimento económico começa a exigir que os professores se atualizem continuamente. Além disso, a nível da racionalidade tecnológica os dados sugerem naturalmente que apesar do enorme esforço que foi feito quer no programa *Mundu Novu* quer no SIGE, a gestão integrada do sistema escolar não contribuiu significativamente para melhorar a gestão escolar no país, como mostra as decisões de 26 inquiridos (54%). Nas palavras do Professor 3: “no ano passado tivemos muitos problemas com o SIGE”, deixando claro a sua opinião pessoal sobre o modo como o programa deve funcionar “pessoalmente acho que o SIGE deveria ser trabalhado pelos professores e não pelos técnicos do NOSI” (EP3); para, de seguida destacar as fragilidades da utilização do sistema integrado na sua escola “colocamos, por exemplo, todo o nosso trabalho e o horário no SIGE, elaboramos o horário

fora do SIGE embora exista um modelo para se fazer diretamente no SIGE, mas optamos por fazer um modelo nosso fora do SIGE que nos dá maior garantia, depois fizemos toda a introdução no SIGE e deixamos de o visualizar, não se perdeu, não sei o que se passa no NOSI e aquilo desaparece e aparece dia sim dia não” (EP3). No que toca ao programa *Mundu Novu*, um dos objetivos traçados foi “cada professor um computador e cada aluno um computador”, mas o que se verificou na ótica de alguns professores é “que estes equipamentos não foram bem distribuídos para as escolas, ou seja, algumas escolas receberam equipamentos a mais se calhar e, outras, ficaram sem nada” (EP5); na mesma linha o professor 9 reforça que “o *Mundu Novu* já foi implementado há um tempo mas se nós vemos em termos de condições na prática, às vezes, há muitas escolas que deixam muito a desejar: não têm computadores, não tem acesso à internet e há escolas que às vezes tem até problema de energia” (EP9). É importante realçar que a proposta do programa MN apontava no sentido de passagem de uma visão tradicional do ensino baseado em papel, salas de aula sem equipamento tecnológico e do professor como repositório do conhecimento para um ensino essencialmente interativo em que se assentasse fundamentalmente em tecnologias, com conteúdos totalmente interativos, disponibilização de computadores individuais, onde o professor fosse visto apenas como facilitador de conhecimento e a tecnologia como o garante e ferramenta principal de aprendizagem. Trata-se, porém, de um paradigma que não é condizente com a realidade económica e social do país, o que faz com que se encontrasse nas escolas professores com uma visão totalmente oposta: “devemos usar o modelo digital para complementar e não para substituir o professor” (EP4); o professor 1 acrescenta na mesma linha e de forma bastante contundente “(...) o que se quer é a complementaridade do presencial com o digital, a complementaridade das aulas presenciais com as aulas digitais” (EP1). Contudo, 35 inquiridos (73%) referem que a RC tem procurado estimular a prática do ensino digital, contribuindo desse modo para a inovação das práticas de ensino. É preciso ter em conta também que a realidade não é igual para todas as escolas do país nem mesmo dentro de uma mesma ilha, aliás, um dos inquiridos expressou isso mesmo, referindo a perceção que tem das desigualdades que atravessam as fronteiras da educação “como eu disse nós temos internet, temos *Wi-Fi*, temos computadores, os professores também têm a formação [em detrimento de outras escolas], então é só aplicar. É claro que num momento ou outro há constrangimentos, estamos a falar de equipamentos, máquinas e é claro que às vezes há alguns constrangimentos” (EP9).

No que concerne à racionalidade económica, a educação é vista como o “motor” de desenvolvimento do país, constituindo para os alunos um fator de diferenciação e um enorme elevador social. Os resultados do inquérito salientam que 90% dos inquiridos consideram mesmo a educação como o nosso principal “motor” de desenvolvimento. Ainda que apenas 14 inquiridos (29%) acreditam esta revisão não foi bem desenhada para o mercado laboral nacional e, por isso, defendem que esta RC não responde as reais necessidade de emprego no país e, na perspetiva de uma grande maioria dos inquiridos (86%) a RC não colmata minimamente as necessidades financeiras da escola, apesar de eliminar as propinas no ensino secundário, de promover o acesso ao ensino de forma gratuita ou das iniciativas de alargar paulatinamente o ensino obrigatório e gratuito até o 12º ano.

Os docentes veem a nova abordagem por competência como “algo muito valioso e importante para a educação” (EP2) e acrescentam que “a avaliação faz-se por competência porque é o aluno que está no centro” (EP1). Os dados do inquérito por questionário mostram que para 37 professores, o que representa 77% dos inquiridos, a abordagem por competência (APC) não é só mais adequada à atual globalização, como também afirmam que se trata de uma abordagem que torna as aprendizagens mais significativas para os alunos. Apesar de 46% dos inquiridos considerar que os programas curriculares não devem obedecer a agenda das organizações internacionais, apenas 12 (25%) responderam que a abordagem por competência não superioriza a abordagem por objetivos no que diz respeito à eficácia.

Em todo o caso, é de notar que os contextos da abordagem por competências parecem apontar para uma lógica de mercado e da cooperação internacional. Os próprios manuais devem recuperar e valorizar de igual forma o papel dos homens e das mulheres na sociedade, o espírito de voluntariado e da solidariedade traduzida pela conhecida expressão ‘*djunta-mon*’. A valorização da cultura e dos valores tradicionais, da língua oficial/nacional deve ser assumida de tal forma que os alunos possam sentir totalmente adaptados e realizados na sociedade onde vivem. Além disso, ao remeter a competência para a capacidade de resolver atividades numa determinada situação, De Ketele (1996), recupera de alguma forma o pragmatismo e a epistemologia moderna em que o processo de produção de conhecimento ocorre através de “conjunto de estratégias inteligentes para resolver problemas” Dewey (1991) - poderia acrescentar ainda maior consequência para maior número de alunos numa perspetiva utilitarista e, ao mesmo tempo, que secundariza a questão da verdade e dos explorados, sendo a última uma perspetiva das Epistemologias do Sul (Santos, 2008). A APC é inspirada no capitalismo e, relacionada com a

reforma curricular, impõe-se uma vigilância constante, onde a formação de professores deve ser enquadrada numa perspetiva crítica, emancipatória e descolonizadora do pensamento. Esta visão é expressa ao longo de toda a década em estudo, em eventos académicos, em textos de reflexão, em relatórios ou em outros eventos realizados em espaços públicos, tanto por parte de atores individuais como coletivos.

Uma das noções que têm estado no âmago desse debate é a de “desenvolvimento”, enquanto elemento ideológico do ocidente (Ferreira, 2005). A conceção que ainda hoje se encontra vinculada à ideia de crescimento económico e, apesar da controvérsia que a envolve, é expressa recorrentemente no discurso político, e também académico, como algo natural e de uma bondade inquestionável. Geralmente concebe-se a ideia de desenvolvimento enquanto um progresso linear e contínuo como forma de se padronizar os estágios que os países mais pobres devem percorrer em direção a um padrão de crescimento económico ditado pelos países ditos desenvolvidos e ricos e que se traduz no pensamento hegemónico, através do qual se estabelece o modelo capitalista neoliberal como o único modelo de referência, estando atualmente muito mais reforçado quer com a situação de crise financeira quer com a situação de crise pandémica global que afetou o planeta nos últimos dois anos sensivelmente.

Estando vinculada ao domínio colonial europeu a industrialização ocidental, a noção de desenvolvimento continua atualmente muito presente na conceção da “cooperação internacional” envolvendo países ditos ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, do Norte global e do Sul global. Nem mesmo o conceito de “comunitário”, “local”, “participativo”, entre outros, introduzidos desde a década de 70 do século passado conseguiu fazer com que o conceito se libertasse da sua essência inicial – o crescimento económico.

Esta conceção hegemónica de desenvolvimento elimina ostensivamente o elemento político das relações de poder – a “colonialidade do poder”,<sup>33</sup> usando um conceito de Anibal Quijano (2005). Em conjunto, os resultados da investigação acabados de analisar lançam luz sobre racionalidades da cooperação, ao mesmo tempo que nos ajudam também a compreender melhor os dois paradigmas que o nosso país já experimentou desde a independência até hoje. No caso de Cabo Verde e outros países africanos de língua oficial portuguesa, de acordo com Boaventura Sousa Santos (2015), até 1990 tivemos um único paradigma – o paradigma desenvolvimentista – assente na prioridade total do Estado; enquanto que a partir dos anos 1990

---

<sup>33</sup> Expressão utilizada de acordo com a perspetiva de Walter D. Mignolo ao caracterizar a "colonialidade" como o lado mais escuro da modernidade ocidental: é uma narrativa que tem como ponto de origem a Europa; uma narrativa que constrói a civilização ocidental celebrando as suas realizações, escondendo ao mesmo tempo o seu lado mais sombrio, a "colonialidade".

passamos a ter um outro paradigma, o modelo desenvolvimentista assente na prioridade total de Mercado. Este passou assim a ser o grande agente de organização social e o Estado, por sua vez, passa então a dispor de um papel secundário na regulação da economia, ao contrário daquilo que sucedia no período antes de 1990 e que culmina com uma grande dependência externa; importa também sublinhar que dos 3 pilares de regulação social, o modelo assente na prioridade total da comunidade é a única que esteve até agora sempre de fora. Logo, se os dois modelos não tiveram êxito até hoje, especialmente no caso nacional e africano, então deve ser o caso de apostar em novos modelos, em modelos diferentes de desenvolvimento assente fundamentalmente na valorização da cultura e das pessoas, no espírito do *djunta-mon*, concedendo a máxima prioridade à comunidade e aos valores sociais.

Na relação entre Educação, Cooperação e Desenvolvimento abordamos algumas tensões, nomeadamente, entre um carácter contextualizado e emancipatório, numa lógica de cooperação descentralizada e horizontal, e um carácter descontextualizado e de pendor assistencialista, numa lógica de cooperação centralizada e hierárquica. Os resultados da investigação mostram assim uma complexidade e a sensibilidade inerentes aos processos de cooperação internacional, sobretudo quando os países cooperantes tiveram uma relação histórica de colonizador-colonizado, e sugerem a necessidade de vigilância crítica em relação a concepções de desenvolvimento que continuam a conferir à educação o papel de “motor” do desenvolvimento, mas mantendo uma matriz de poder colonial. Finalmente, argumentamos que uma abordagem pós-colonial/decolonial é, hoje, fundamental para se repensar a educação e a formação de professores em programas de cooperação e desenvolvimento.

Consideramos que o presente estudo tem naturalmente limitações quer na sua capacidade de abarcar a extensão das diversas racionalidades presentes na cooperação Portugal-Cabo Verde, quer no papel dos atores endógenos e exógenos que atuam em prol do desenvolvimento desta mesma cooperação. A maior limitação é sem dúvida a abrangência de atores que analisa e que deixa de fora a grande massa de docentes que são agentes principais no âmbito da conceção/implementação das políticas públicas da educação. A isto junta-se também a limitação do tempo, associado ao contexto extremamente difícil de crise pandémica internacional provocado pela Covid-19 nos últimos dois anos e as limitações de outros estudos nesta área de Sociologia da Educação e Políticas Educativas em países africanos, particularmente em Cabo Verde.

Considerando que nenhum trabalho está totalmente fechado, estando antes aberto a novas possibilidades, novas interrogações, novas interpretações e respostas, este trabalho está e continua sempre em aberto. Apesar de poder ser útil para novas investigações ou para as políticas públicas em Educação e Cooperação, especialmente em educação e cooperação Portugal-Cabo Verde, apontará sempre para novas reflexões ou interpretações.

Da análise dos resultados emergem duas questões que poderão ser objetos de análise em investigações subsequentes. A primeira questão tem a ver com as políticas de cooperação. Considerando que as políticas governamentais estão sempre dependentes de maior ou menor êxito nos embates eleitorais, mas também os desfasamentos em termos de anos entre, por exemplo, um Programa Estratégico de Cooperação Portugal Cabo verde 2017-2021 e um programa do governo IX legislatura 2016-2021, como é que a cooperação garante a continuidade de um programa ou projeto em curso em caso da descontinuidade de um Governo, à semelhança do que aconteceu com o programa *Mundu Novu* em Cabo Verde, lançado em 2009 e extinto com a transição política de 2016.

A segunda questão está relacionada com o sistema educativo cabo-verdiano, um sistema binário a partir do ensino secundário, ou seja, temos o ensino secundário da via geral e o ensino secundário da via técnica, ambos os ramos de ensino são igualmente importantes para a harmonia e para o equilíbrio do país. O facto de o setor técnico estar confrontado com uma determinada especificidade orçamental e tendo em conta também que grande parte do investimento da cooperação Portugal Cabo Verde no último triénio foi injetado essencialmente nos agrupamentos de escolas públicas do arquipélago, poderá ser vista como uma situação particular? Ou haverá outra forma de garantir uma maior equidade entre os dois subsistemas de educação? E é de extrema importância a questão da equidade em educação por forma a minimizar ou evitar que uma das partes se considere efetivamente o parente “pobre” do sistema. As duas situações são muito referidas pelos professores nas escolas, como não foi possível obter respostas através dos documentos disponibilizados nem das informações a que tivemos acesso, daí que possa ser pertinente para a comunidade educativa conhecer de que forma a cooperação internacional orienta as suas ações para soluções dos problemas locais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, P. R., (2008). *Cooperação técnica para o Desenvolvimento e a Política Externa Brasileira* [Monografia, Centro Universitário de Belo Horizonte].
- Adick, C. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In J. Schriewer e F. Pedró (Eds.), *Manual de Educación Comparada: Teorías, investigaciones, perspectivas*, (Vol. 2, pp. 387-421). PPU.
- Afonso, A. J. (1997). Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 131-156.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Universidade do Minho.
- Afonso, M. M. (1995). *Cooperação para o desenvolvimento: característica, evolução e perspectivas futuras*. CIDAC.
- Afonso, M.M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Spleen.
- Afonso, M.M., & Fernandes, A. P. (2005). *Introdução à cooperação para o desenvolvimento*. Instituto Marquês de Valle Flôr/Oikos.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A abordagem política em análise organizacional*. IIE.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. ASA.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. *Studies in anthropology*. University Michigan: Academic Press.
- Aguiar, J. D. N. (2016). Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? [No âmbito de Pós-Graduação em Ciências Sociais]. *Estudos De Sociologia*, 21(41), 273-289. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8659>
- Aguiar, M. C. (2014). *O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, IE, Universidade do Minho].
- Albarelo, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Albrow, M., & KING, E. (Eds.) (1990). *Globalization Knowledge and Society*. Sage.
- Almeida, A. (Org.) (2009). *Dicionário escolar de filosofia* (2ª Ed.). Plátano Editora.

- Almeida, J. F., Amaral, J. F., Borrego, A., Capucha, L., & Ferrão, J. (1994). *Regiões Rurais Periféricas: que Desenvolvimento? Uma experiência no concelho de Almeida*. CAIS – Centro de Acolhimento e Integração Social e CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Psiquilibrios.
- Almeida, R. R. (2004). *Sociedade Bit: da sociedade de informação à sociedade do conhecimento* (2ª ed.). Quid Juris.
- Alves, E. (2020). *Porque não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?* RS: Editora Fi.
- Amaro, R. (2003). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou renovado? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 35-70.
- Andrade, M. O. dos R. de C. (2010). A transição escola-trabalho em Cabo Verde: os sentidos da formação profissional para os jovens de baixa renda [Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31082010-095830/>
- Antunes, F. (2003). Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998) [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Universidade do Minho.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global and Cultural Economy. *Public Culture*, 2, 1-24.
- Ashcroft, B, Griffiths, G., & Tiffin, H. (1995) (Eds.). *The postcolonial studies reader*. Routledge.
- Ashcroft, B, Griffiths, G., & Tiffin, H. (2003). *The post-colonial studies reader*. Taylor & Francis e-Library.
- Assis, A. (2022), *Inovação e Mudança nas Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento (ONGD) Portuguesas*. Edição CEsa/ISEG.

Azevedo, J. (1995, julho 21). *A construção social e local da educação escolar: um desafio para o novo século* [Conferência do Curso de Verão realizado em Chaves pela UTAD, pelas Universidades de Santiago de Compostela e de Vigo e pela Câmara Municipal de Chaves]. Teoria e Práxis do Desenvolvimento Local, Chaves, Portugal.

Azevedo, J. (1998). *O ensino secundário na Europa*. Edições ASA, 1989.

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Edições Asa.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. In L. Rodrigues & P. Brazão (Orgs.), *Políticas educativas. Discursos e práticas* (pp. 89-100). CIE-UMA.

Bacon, F. (1933). *Novum Organum: (interpretación de la naturaleza y predominio del hombre)*. Nueva Biblioteca Filosófica LXVIII [Preparada e traduzida por Gallach Pales]. Espasa Calpe.

Baganha, M. I., Ferrão, J., & Malheiros, J., (Coords.) (2002). *Os Movimentos Migratórios Externos e a sua Incidência no Mercado de Trabalho em Portugal*. Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Ball, S., & Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (11), 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/5761>

Barroso, J. (2014). *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Bauchspies, W. K., Croissant, J., & Restivo, S. P. (2006). *Science, Technology, and Society: A Sociological Approach*. Blackwell Publishing Ltd. <http://site.ebrary.com/id/10213629>
- Bauman, Z. (1999). *Globalização. As consequências humanas*. Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.
- Bazzo, W. A., Garcia, P. E. M., González G. J. C., Linsingen, I. V., López C., J. A., Luján, J. L., Pereira, L. T. V., Gordillo, M. M., Osorio, C., & Valdés, C. (Eds.). (2003). *Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Toward a new modernity*. Sage.
- Beck, U. (1999). *O que é a globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização* (Trad. de André Carone). Paz e Terra.
- Beck, U. (2000). *Risk Society. critical issues for social theory*. Sage.
- BELL, Judith (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Black, Carol (2010). *Documentário: (Schooling the World: The White Man's Last Burden)*. Lost People Films.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bohm, D. (1988). *Wholeness and the Implicate Order*. Ark Paperbacks.
- Boltanski, L., & Chiapello, É. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. WMF Martins Fontes.
- Bonaglia, F., & Goldstein, A. (2003). *Globalização e Desenvolvimento*. Editorial Presença.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research. An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Longman.
- Borges, T. C. S. (2017). *Lideranças e formação de professores em Cabo Verde*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Extremadura].

- Boto, C. & Lima, L. C. (2021). Apresentação do Dossiê Democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 42, 1-5  
<https://doi.org/10.1590/ES.254012>
- Brás, J. & Neves, M. (2008). António Teodoro (2003). Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de Governação. *Revista Lusófona De Educação*, 12 (12), 171-172.
- Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (4ª ed.). Paraninfo - Thomson learning.
- Brito, J. (2016). *Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência*. Filme documental produzido pela Prof. Doutora Ana Cristina Pires Ferreira com realização partilhada com Francisco Veres Machado.
- Brunner, R. (1984). *Dicionário de psicopedagogia e de psicologia educacional*. Ed. Vozes.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). Globalização e Educação: Uma Introdução. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalização e Educação: perspectivas críticas* (pp. 11-26). (Traduzido por Ronaldo Cataldo Costa). Artmed Editora.
- Cabral, A. (1973). *Textos políticos*. Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Caramelo, J., & Ferreira, F. I. (2015). Perspetivas do desenvolvimento local comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento. In F. I. Ferreira, G. Vargas Callejas & O. Freitas (Orgs.), *Educação, desenvolvimento e ação local comunitária* (pp. 21-45). ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- Cardoso, F. J., Ferreira, P. M., & Seabra, M. J. (2012). *Portugal e os Desafios Atuais da Cooperação para o Desenvolvimento, texto baseado no projeto O Desenvolvimento no Centro das Políticas Públicas*. Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais - IEEI.
- Cardoso, M. M. (2002). A cooperação entre Cabo Verde e a União Europeia: cooperação bilateral e multilateral com a ilha de Sto. Antão. In F. W. Heimer (Dir.), *Problemáticas políticas em África* (pp. 141-152), cadernos de Estudos Africanos. n.º 3. Centro de Estudos Africanos - ISCTE.
- Cardoso, M. M. (2005). *Importância da criação de infra-estruturas e da formação de recursos humanos no desenvolvimento: Os casos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe* [Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. Repositório Institucional do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/642>

- Cardoso, M. M. (2007). *Cabo verde e S. Tomé e Príncipe. Educação e infra-estruturas como factores de desenvolvimento*. Edições Afrontamento.
- Cardoso, Sílvia (2007). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola a família e a comunidade (estudo de caso)* [Tese de Doutoramento, IEP – Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/7717>
- Carvalho, A. (2016). *Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência*. Filme documental produzido pela Prof. Doutora Ana Cristina Pires Ferreira com realização partilhada com Francisco Veres Machado.
- Carvalho, C. (2019). A cooperação Portugal-PALOP no domínio da educação: um instrumento de soft power para a política externa portuguesa? In A. Raimundo (Ed.), *Política Externa Portuguesa e África: Tendências e Temas Contemporâneos* (pp. 13-28). Centro de Estudos Internacionais – IUL.
- Carvalho, L. (2014). *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M. A. S. (2015). O Mito do Cabo-verdiano Letrado. *Revista de Estudos Cabo-verdianos*, Número Especial/Atas III EIRI (Encontro Internacional de Reflexão e Investigação), 39-47.
- Carvalho, M. A. S. (1998). *Ensino básico integrado*. Instituto Pedagógico de Cabo Verde.
- Castells, M. (2011). *A Sociedade em rede* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2012). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Paz & Terra.
- Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios – Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Fim do Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.
- Castro, J. (1971). *A estratégia do desenvolvimento*. Cadernos Seara Nova.
- Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sá da Costa Editora.
- Chakrabarty, D. (2000). Provincializing europe: postcolonial thought and historical difference. Princeton University Press.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (04), 129-136.
- Chase-Dunn, C. (1991). *Global Formation: Structures of the World Economy*. Polity Press.

- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30-Year Retrospective*. John Wiley & Sons.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Publicações Europa-América.
- Clarke, T. (1996). Mechanisms of Corporate Rule. In J. Mander & E. Goldsmith (Orgs.), *The Case Against The Global Economy* (pp. 297-308). Sierra Club Books.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.
- Correia, Â. A. (2008), *Análise sectorial da educação e desenvolvimento em Cabo Verde: Que Intervenção?* [Tese de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1408>
- Correia, A. S. (2016). Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência. Filme documental produzido pela Prof. Doutora Ana Cristina Pires Ferreira com realização partilhada com Francisco Veres Machado.
- Correia, A. M. (2010). A Cooperação Portuguesa e a Educação. In A. Bénard da Costa & A. Barreto (Coords.), *COOPEDU: livro de actas / Congresso Portugal e os PALOP: Cooperação na Área da Educação* (pp. 15-39). Centro de Estudos Africanos, ISCTE-IUL.
- Correia, V. G. (1996). *Cabo Verde: Educação e Desenvolvimento* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa].
- Cortesão, L., & Stoer, S. (2002). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In B. S. Santos (Org.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 369-406). Afrontamento.
- Costa, J. A. (2006). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa.
- Costa, F., & Sousa, F. (2014). A política nas políticas de cooperação portuguesa (1974-2014); *Lusíada. Política Internacional e Segurança*, (10), 141-176. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lpis/article/view/1629>
- Coutinho, A. (2016). O liceu Gil Eanes e os nacionalistas cabo-verdianos. *Novas Letras - Revista de Letras Arte e Cultura*. *Novas Letras*, (1), 50-64.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3 ed.). Tradução de Magda Lopes. Artmed.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> Ed.). Sage Publications Ltd.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Cruz, M. (2008). *A transnacionalização das políticas educativas: itinerários da cooperação portuguesa em Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe (1974-2002)* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/971>
- Dale, R. (2001). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade e Cultura*, (16), 133-169. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- Dale, R., & Susan, R. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), 147-160. <https://doi: 10.1080/14767720410001733629>.
- Dambisa, M. (2010). *Dead Aid – Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. Penguin Books.
- Danner, L. F. (2014). Habermas: da globalização da economia à globalização da política. *Caderno CRH*, 27 (72), 629–642. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000300012>
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales, Vendôme* (1ère éd.). PUF.
- DECRP, Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza – 2004-2007.
- Delgado, C. (2019). Um olhar sobre a educação de infância em Cabo Verde. *Educação - UFSM*, 44 (96), 1-26. <https://doi.org/10.5902/1984644439110>
- Delgado, P. S. G., & Melo, M. M. R. (2016). Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. *Mediações - Revista de Ciências Sociais: Perspetivas Contemporâneas sobre o Mundo Lusófono*, 21 (2), 26-48. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26997>.
- Delorme, C. (2008). L’approche par les compétences: entre promesses, des déclarations et réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. In M. Ettayebi, P. Jonnaert & R.

Opertti (Dirs.), *Logiques de Compétences et développement curriculaire* (pp. 113-126). L'Harmattan.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong W. S., & Zhou N. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI (6ª Edição). Cortez, MEC, UNESCO.

Descartes, R. (1984). *Discurso do Método e as Paixões da Alma*. Editora Sá da Costa.

Descartes, R. (1985). *Regras para a Direcção do Espírito*. Edições 70.

Dewey, J. (1991). *Logic: The Theory of Inquiry, The Later Works, Vol. 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press [1938].

Dixon, P., Humble, S., & Counihan, C. (Eds.) (2015). *Handbook of International Development and Education*. Edward Elgar Publishing Limited.

Domingues, Â., Silva, A. C., Amaral, I., Baleno, I., Cabral, I., Albuquerque, L., Santos, M. E., & Torrão M. M. (1991). *História geral de cabo verde, Vol.1*. Instituto de Investigação Científica Tropical – Lisboa / Direcção Geral do Património Cultural – Praia.

Duarte, C. (2002). *África, rumo à digitalização*. ONU News. <https://news.un.org/pt>

Duarte, V., & Rozabal, M. (2016). *Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência*. Filme documental produzido pela Prof. Doutora Ana Cristina Pires Ferreira com realização partilhada com Francisco Veres Machado.

Durkheim, E. (1973). *O Suicídio*. Presença.

Durkheim, E. (1980). *As Regras do Método Sociológico*. Presença.

Einstein, A. (1970). Preface. in Stephen Jay Gould (Ed.), *Galileo, Galilei - Dialogue Concerning the Two Chief World Systems* (pp. viii-xix). University of California Press.

Escobar, A. (1995). *Encountering Development*. Princeton University Press.

Estevão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional* [1. ed.]. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Estêvão, C. V. (2009). Educação, Globalização e Novas Desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente. In B. Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do*

X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 35-52). Universidade do Minho.

Faria, R. (2011). *Dez anos de Cooperação Portuguesa (1998 a 2008): Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3994>

Faria, R. (2012). *A política de Cooperação para o Desenvolvimento no contexto da crise económica do século XXI: o caso português*. Instituto Superior de Economia e Gestão. CEsa, ISEG [Documentos de Trabalho nº109/ 2012].

Faria, R. (2015). *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização*. CEsa, ISEG.

Fay, B. (1987). *Critical social science*. Cornell University Press.

Featherstone, M. (Org.) (1990), *Global Culture: Nationahsm, Globalization and Society*. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/026327690007002001>.

Fernandes, A. S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836 - 1926)* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].

Fernandes, A. S. (2001). *Educação em Portugal: 1759-1974, a construção da Escola Moderna e as Políticas de igualdade* [Capítulo policopiado da tese de doutoramento, Universidade do Minho].

Fernandes, A. S. (2007). Rodrigues Sampaio e a Instrução Pública em Portugal. In F. A. C. Lemos & Outros (Eds.), *António Rodrigues Sampaio, Bicentenário do nascimento, Actas do Seminário* (pp. 66-78). Câmara Municipal de Esposende.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e Desafios*. Textos Editores.

Fernandes, E., Mendonça, A., & Miranda, G. (2015). Flipped Classroom para Cabo Verde: um estudo exploratório. In A. Ferreira (Org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 24-35). Edições Uni-CV.

Fernandes, R., & Mignot, A. C. V. (2008). *O tempo na escola*. Profedições.

Fernandes, R. (2000). O ensino Básico. In I. Tâmen (Coord.), *o Sistema de Ensino em Portugal* (Pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ferreira, A. (2013). Reforma Curricular e Abordagem por Competências em Cabo Verde: Perceções e questionamentos. In A. Ferreira, A. M. Domingos & C. Spínola (Orgs.), *I Colóquio Cabo-verdiano de Educação: Nas pegadas das reformas educativas*. Edições Uni-CV.
- Ferreira, A. (2015). Que cabo-verdiano para o século XXI? Perspetivas a partir de manuais escolares. In A. Ferreira (Org.), *Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 57-71). Edições Uni-CV.
- Ferreira, F. I. (2003). *O Estudo do Local em Educação: Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura* [Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/197>
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2020). Políticas, representações e estratégias de Educação de adultos em regiões periféricas: 10 ideias-propostas para discussão. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 147-175). Conselho Nacional de Educação.
- Ferreira, F. I. (2021). A educação intergeracional face ao discurso político do envelhecimento ativo. *Eccos - Revista Científica*, (56), pp. 1-21. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.12820>.
- Ferreira, P. M., Faria, F., & Cardoso, F. J. (2015). *O Papel de Portugal na arquitetura global do desenvolvimento: Opções para o futuro da cooperação portuguesa*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.
- Feyerabend, P. (1998). *La Ciencia en una Sociedad Libre*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Fonseca, J. C. (2012). Erigir o Futuro do País. *Nós Genti, Independência Nacional: 37 anos depois, Edição especial*, (4), 44-59.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity: A study of Portuguese education (1926-1968)* [PhD, defendida em Inglaterra]. University of London.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Gallimard.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2018). *Capitalism: a conversation in critical theory*. Polity Press. <https://www.wiley.com/en-us/9780745671567>
- Freeman, C. (1988). Preface, Part II – Evolution, Technology and institutions: a wider framework for economic analyses. In G. Dosi, C. Freeman, R. Nelson, G. Silverberg & L. Soete (Eds.),

*Technical Change and Economic Theory* (pp. 95-116). Sant'Anna School of Advanced Studies (LEM). [http://www.lem.sssup.it/WPLem/files/dosietal\\_1988\\_outline.pdf](http://www.lem.sssup.it/WPLem/files/dosietal_1988_outline.pdf)

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

Friedman, T. (2000). *Compreender a Globalização – O Lexus e a Oliveira* [Edição/reimpressão 04-2000]. Editores Quetzal.

Frisch, D. (1998). La Dimension Politique Dans Les Rapports Avec Les Partenaires De Lomé. In GEMDEV (Dir.), *La Convention De Lomé En Questions. Les Relations Entre Les Pays d'Afrique, Des Caraïbes Et Du Pacifique (ACP) Et La Union Européenne Après L'an 2000* (pp. 55-64). Éditions Karthala.

Frobel, F., Henrichs J., & Kreye, O. (1980). *A Nova Divisão Internacional do Trabalho: Desemprego Estrutural em Países Industrializados e Industrialização em Países em Desenvolvimento*. University Press.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Artes Médicas Editora.

Gambara, C. M. (2001). Globalização das economias: análise do pensamento de Guy Sorman. *Revista de Direito Constitucional e Internacional: caderno de direito constitucional e ciência política*, (33), 46-59.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Celta Editora.

Giddens, A. (1990), *Sociology*. Polity Press.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Editora UNESP.

Giddens, A. (2001). *O Mundo na Era da Globalização* (3ª ed.). Presença.

Giddens, A. (2003). *Mundo em descontrolo* (Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges – 3ª Edição). Editora Record.

Gomes, H., & Ferreira., F. I. (2021). Programas de cooperação Portugal-Cabo Verde e implicações na formação de professores: análise em perspetiva pós-colonial/decolonial. In B. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves. (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação.

Gomes, J. F. (1982). *O Marquês de Pombal e as Reformas de Ensino*. Almedina.

- Gómez, A. I. Pérez (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Penso.
- Gonçalves, R. (2002). *Vagão descarrilhado. O Brasil e o futuro da economia global*. Ed. Record.
- Gonzalez García, M. I., Lopez Cerezo, J. A., & Luján, J. L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una Introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología*. TECNOS.
- Governo de Portugal (1999). *A Cooperação portuguesa no limiar do século XXI*. MNE e IPAD.
- Governo de Portugal (2006). *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*. MNE e IPAD.
- Governo de Portugal (2014). *Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020*. Instituto Camões.
- Gramsci, A. (2001). *Quaderni del carcere: edizione critica dell' Istituto Gramsci*. Giulio Einaudi.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional: ensayos políticos*. Traducción de Pere Fabra Abat, de Daniel Gamper Sachse y de Luis Pérez Díaz. Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Era das transições*. (Tradução e Introdução de Flávio Beno Siebeneichler). Tempo Brasileiro.
- Haken, H. (1985). Synergetics – An Interdisciplinary Approach to Phenomena of Self-Organization. *Geoforum*, 16 (2), 205-211. [https://doi.org/10.1016/0016-7185\(85\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0016-7185(85)90029-6)
- Heisenberg, W. (1971). *Physics and Beyond*. Allen and Unwin.
- Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Hopkins, T. K., & Wallerstein, E. (1996). The World-System: Is There a Crisis? In T.K. Hopkins & I. Wallerstein (Eds.), *The age of transition: Trajectory of the world-system 1945-2025* (pp. 1-10). Zed Books.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Objetiva.
- Ianni, O. (2001). *Teorias de Globalização* (9ª ed). Civilização Brasileira.

- INE (2001). IDR - *Inquérito às Despesas e Receitas Familiares*. Realizado pelo INE.
- IPAD (2005). *Glossário da cooperação*. IPAD. [www.ipad.mne.gov.pr/Ficheiros/GlossCoop.doc](http://www.ipad.mne.gov.pr/Ficheiros/GlossCoop.doc)
- IPAD (2008). *Relatório Final de Avaliação dos Programas de Cooperação Portugal-Cabo Verde (2002-2004) e (2005-2007)*. IPAD.
- Japiassú, H., & Marcondes, D. (2008). *Dicionário Básico da filosofia* (5ª Ed). Zahar.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books.
- Jessop, B. (1995, August 10 – August 14). *The Future of the National State: Erosion or Reorganization? General Reflection on the West European Case* [Comunicação apresentada na 2ª conferência da Theory, Culture, Society]. “Culture and Identity, City, Nation, World”, Berlin.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Keith, P. (1998). *Introduction to social research: Quantitative e qualitative approaches*. Sage Publications.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-605). Sage.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21–36). Routledge.
- Kirk, J., & Miller, J. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des revolutions scientifiques*. Champs Flammarion.
- Kuhn, T. (1990). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Ed. Perspectivas.
- Kuhn, T. (2006). *A Estrutura das Revoluções Científicas* (9ª ed.). (Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira). Ed. Perspectivas.
- Lagarto, J. (2013). Inovação, TIC e Sala de Aula. In A. Cavalheiri, S.N. Engerrroff & J. C. Silva (Orgs.), *As Novas Tecnologias e os Desafios para uma educação Humanizadora* (pp. 133-158). Biblos Editora.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. (1985). *Metodologia do trabalho científico*. Atlas.
- Latouche, S. (1991). *La Planète des Naufragés. Essai sur l'Après Développement*. La Découverte.
- Latouche, S. (2004). *Degrowth Economics: Why Less Should Be So Much More*. Le Monde Diplomatique. <http://mondediplo.com/2004/11/14latouche>
- Leite, I. C. (2009, novembro de 2004). *Entre África e Europa: Cabo Verde e a sua estratégia de desenvolvimento* [coleções: Atas de Congressos] Comunicação apresentada na Conferência Internacional Ásia/África, Porto.
- Lenoble, R. (1990). *História da Ideia de Natureza*. Edições 70.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (5<sup>a</sup> ed.). (Tradução de Maria João Reis). Instituto Piaget. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1790060>.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974 - 1988)* [1<sup>a</sup> edição]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 187-226). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). Introdução: Estudando as políticas educativas em Portugal. In L. Lima & A. Janela Afonso (Eds.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 7-16). Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, (1-16). <https://doi.org/10.1590/ES.249276>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.
- Little, A. W., & GREEN, A. (2009). Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29 (2), 166-174.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (2007). *Proposals that work: a guide for planning dissertations and Grant proposals* (5<sup>th</sup> ed.). Sage.

- Lopes, J. (2009). *Mundu Novu: As Tecnologias de Informação e Comunicação ao Serviço do Ensino em Cabo Verde*. [http://rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Mundu\\_Novu\\_jorge.pdf](http://rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Mundu_Novu_jorge.pdf)
- Machado, J. (2017). Políticas Educativas para a Promoção do Sucesso Escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada* (pp. 11-30). Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. P. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. III). Amigos do Livro Editores.
- Madeira, J. P. C. e B. (2015). Nação e identidade: a singularidade de Cabo Verde [Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/12823>
- Murphy, C. N. (1994). *International Organization and Industrial Change: Global Governance Since 1850* (Europe and International Order) [1st Edition]. Polity.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Livros Horizonte.
- Marshall, M. (1964). *Understanding Media, The extensions of Man*. Routledge.
- Martin, W., & Bridgmon, K. (2012). *Quantitative and statistical research methods: From hypothesis to results*. John Wiley and Sons.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilibrios Edições.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2013). Teacher's feedback and student's identity: An example of elementary school students in Portugal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 302-306.
- Mateus, M. H. M., & Pereira, L. T. (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Edições Colibri.
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.
- Mcgrath, S., & Gu, Q. (2015). *Routledge Handbook of International Education and Development*. Routledge.
- ME (1991). *Mesa Redonda Nacional sobre a Educação para Todos*. Ministério da Educação.
- ME (2006). *Documento Orientador da Revisão Curricular*. Ministério da Educação e do Desporto (versão digital, não publicada). Ministério da Educação.
- ME (2017). *Plano Estratégico da Educação 2017-2021*. Tipografia Santos, Lda.

- MEC (2001). *Avaliação e Capacitação Institucional do Instituto Superior de Educação (ISE)*, Relatório de Avaliação. PROME.
- MECJD – GEDSE, Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto, Gabinete de Estudos e do Desenvolvimento do Sistema Educativo (1999). *Estado da Arte da Avaliação Educacional*. Ministério da Educação.
- MECJD (1998). *Guia Curricular para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Medeiros, E. R. (1998). *Blocos Regionais de integração económica no mundo*. ISCSP.
- Mendonça, A. (2014). *Ambientes online na profissionalização de professores em Cabo Verde: um projeto de investigação ação* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, IE–Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/37893>
- Meneses, M. (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, pp. 5-10. <http://journals.openedition.org/rccs/689>.
- Meneses, M. P. (2018). Pensando desde o Sul e com o Sul (Apresentação). In M. P. Meneses, J. A. Nunes, C. L. Añón, A. A. Bonet & N. L. Gomes (Orgs.), *Boaventura de Sousa Santos - Construindo as Epistemologias do Sul para um Pensamento Alternativo de Alternativas*, Volume I e Parte I (1ª ed., pp. 23-297). CLACSO.
- Merriam, S. B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
- MEVRH (2002). *Plano Nacional de Ação Para todos* (PNA-EPT). Ministério da Educação.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Miiles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Minayo, M.C.S., & Sanches, O. (1993). Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de saúde pública*, 9 (3), 239-262.

- Mignolo, W. D. (2001). Descolonización epistémica y ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*, 7 (3), 75-95.
- Monteiro, J. L. L. (1996). Prefácio. In A. Fernandes (Org.), Plano de Estudos para o Ensino Secundário (pp. 3-4). Ministério da Educação, Ciência e Cultura.
- Monteiro, M. (2001). *A gestão do novo milénio*. Braga. M.H.M.
- Moreira, A. F. B. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 367-381. <https://doi.org/10.1590/S010015742009000200003>
- Moreira, J. M. (2007). Ética e sociedade da informação e conhecimento. In J. D. Coelho (Org.), *Sociedade da Informação: O percurso português*, 10 anos de sociedade da informação (pp. 595-609). Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular* [Tese de Doutoramento, Vol. I. Policopiado, Universidade do Minho].
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e Autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação* (pp. 61-86). Porto Editora.
- Morgado, J. C., Sousa, J., Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 15, 1-10. doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062
- Morton, A. (1997). *A Guide Through the Theory of Knowledge* (2nd. ed.). Wiley-Blackwell.
- Moura, A. F. (2009). *Eficácia Social (Qualidade e Equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde* [Tese de doutoramento em Educação, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/2597>
- Muller, P. (2018). *Les politiques publiques*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-politiques-publiques-9782130804000.htm>.
- Murteira, Mário (2003). Globalização, pela invenção dum tempo global e solidário. Quimera. *Artigos em revistas científicas nacionais com arbitragem científica*,

- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*. Brace & World.
- Neto, A. (1974). *Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo?* Edições Maria da Fonte.
- Neuman, W. L. (2009). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Nikiforov (1988). *A Nova Ordem Económica Internacional: partidários e adversários*. Ed. Progresso.
- NOSI (2011). *Relatório Final do Programa "Mundu Novu"*. Produção conjunta com o Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação* [Relatório das Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Nóvoa, A. (1998). L'Europe et l'éducation: analyse sócio-histórica des politiques éducatives européennes. In W.-J., Thyge (Ed.), *Challenges to European Education: cultural values, national identities, and global responsibilities*. Lang Peter Publishing, Incorporated. <http://hdl.handle.net/10451/4820>
- Nunes, A. B., & Valério, N. (1995). *O crescimento económico moderno. Uma introdução à história da economia mundial contemporânea*. Editorial Presença.
- Nunes, A. B. (1998). A globalização numa perspectiva histórica: o que há de novo no processo de globalização? Instituto Superior de Economia e Gestão – GHES. *Documento de Trabalho/Working Paper*, 8, 1-21.
- Nunes, J. (1989). *Temas económicos*. INCM.
- Nunes, J. A. (2008). O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 45-70.
- O'Neil, K., Balsiger, J., & Vandever, S. D. (2004). Actors, norms, and impact: recent international cooperation theory and the influence of the agent-structure debate. *Review of Political Science*, 7 (1), 149-175.
- OCDE (1992). *Rumo a um Desenvolvimento Sustentável: Indicadores Ambientais* (Trad. Ana Maria S. F. Teles). Centro de Recursos Ambientais – CRA.
- OCDE (2000). *Coopération pour le développement*. Raport 1999.
- OCDE/CAD (1997). *Coopération pour le développement*. Raport 1996, OCDE.

- OCDE/CAD (2000). *Cooperação para o desenvolvimento*. Raport 1999, OCDE.
- ODM (2000). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. ONU
- ODM (2015). *Relatório ODM Cabo Verde* (Dados referentes ao ano de 2014). DNP
- OIT (2012). *Estudo sobre a aplicação das Convenções n.º 138 e n.º 182 da OIT e suas recomendações na legislação nacional dos países da CPLP*. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). IPEC, CPLP.
- Oppenheimer, J., Dauderstadt, M., & Barata, J. M. M. (1990). *Portugal e a cooperação internacional: uma análise da ajuda recebida*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).
- Pacheco, J. A. (2001). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Revista Elo*, 9, 131-138.
- Pacheco, J. A. (2002). *Mitos curriculares*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 105-143.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 75-90.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2015). Currículo e autonomia na escola portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, 62, 4-17. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i62.8640490>
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares". In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas* (pp. 87-126). Porto Editora.
- Papineau, D. (1995). Science, Problems of the Philosophy of. In Honderich, T. (Ed.) – *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 642-645). Oxford University Press [Trad. Port. de Pedro Santos]. [http://www.criticanarede.com/fil\\_fildaciencia.html](http://www.criticanarede.com/fil_fildaciencia.html) (23-08-2019)
- PEE (2003). *Plano Estratégico Da Educação (PEE) 2003 - 2013*. MEVRH
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce*. Indiana University Press.

- Pereira, A. (1980). *A independência – base do progresso e do bem-estar da nação cabo-verdiana*. Gráfica Europam, Lda.
- Peters, B. G. (1997). Policy transfers between governments. The case of administration reforms. *West european politics*, 20 (4), 71-88. <https://doi.org/10.1080/01402389708425218>
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Pires, P. (2015, 9 de maio). II diálogo estratégico – Inovação na gestão do desenvolvimento. Conversa com o Pedro Pires. Comunicação organizado pelo Instituto Pedro Pires para a Liderança.
- Pires, P. (2020, 4 de julho). *Livre há 45 anos (Independência de Cabo Verde: 1975-2020)*. Conversa “live” com o comandante Pedro Pires. Comunicação organizado pelo Instituto Pedro Pires para a Liderança e transmitido em direto no facebook do Instituto Pedro Pires [conversa conduzida pela socióloga Carmem Barros].
- PNUD (1999). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Oxford University Press.
- PNUD (2002). *Cabo Verde – Governação Local na Perspetiva de Redução da Pobreza*. Cabo Verde, Comissão Económica para a África.
- PNUD (2003). *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2002*. Edições PNUD
- PNUD (2005). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Mensagem Editora.
- Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26 (9), 18-29.
- Popper, K. (1992). *A Lógica da Pesquisa Científica*. Ed. Pensamento.
- Popper, K. R. (1999). *A Lógica da Pesquisa Científica* [Tradução de Leônidas Hegenberg & Octanny Silveira da Mota]. Cultrix.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La Nouvelle Alliance. Metamorphose de la Science*. Gallimard.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), pp. 11-20. <https://problematicasculturales.files.wordpress>
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24 (51), 137-148. <http://www.jstor.org/stable/41491587>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. El texto originalmente publicado en *Anuario Mariateguiano*, Vol. IX (9), 113-122.
- Quijvy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Quijvy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Radelet, S. (2004). Aid Effectiveness and the Millennium Development Goals, Center for Global Development, *Working Paper*, 39, 1-39. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1112641>
- Raimundo, A. (2019). Política externa portuguesa e África: a necessidade de um olhar renovado. In A. Raimundo (Ed.), *Política Externa Portuguesa e África: Tendências e Temas Contemporâneos* (pp. 13-28). CEI-HUL.
- Rei, J. E. (2015). A questão linguística em Cabo Verde: um estudo de caso: 18 “vozes” ouvidas no âmbito da reforma do Estado. In A. Ferreira (Org.), *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU: Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 239-248). Edições Uni-CV.
- Reis, C. (2019). *A Educação em Cabo Verde: um outro olhar*. Livraria Pedro Cardoso.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- República de Cabo Verde (1983), *Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento 1982/85, Volume I – Relatório Geral*. Secretaria de Estado da Cooperação e Planeamento.
- República de Cabo Verde (2002). *Grandes Opções do Plano (2002-2005)*. GOP.
- República de Cabo Verde (2003). *Plano Nacional De Desenvolvimento (PND, 2003-2005)*.
- Robertson, R. (1992). *Globalization*. Sage.
- Robinson, W. (1996). Globalization: Nine Theses on Our Epoch. *Race and Class*, 38 (2), 13-31. <https://doi.org/10.1177/030639689603800202>
- Rodrigues, C. (2019). Reflexões em torno de investimentos na educação em Cabo Verde. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, 2, (2), 33 – 39 <https://psicologiaeducacao.ubi.pt/RPE/RPE%202019%20V2N2online.html>
- Rodríguez, E., Veiga, E., & Abalde, N. (2021). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales: itinerario digital modular. In B. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R.

- Alves. (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3077-3089). Universidade do Minho.
- Rosa, M. V. F. P., & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Autêntica.
- Rosabal, M. (2017, 12 de dezembro). *Governo anuncia criação do PNL*. Lusa.
- Rousseau, J. J. (1971). Discours sur les Sciences et les Arts. *Oeuvres Complètes*, 2, 52-63.
- Rousseau, J. J. (1988). *Projecto de Constitución para Córcega. Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Editorial Tecnos.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In L. Albarello (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Gradiva.
- Rudbeck, L. (1974). *Guinea-Bissau: A Study of Political Mobilization*. Scandinavian Institute of African Studies.
- Ruse, M. (2002). *O Mistério de Todos os Mistérios*. Ed. Quasi.
- Said, E. W. (2003). *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Editora Schwarcz S.A.
- Said, E. W. (2007). *O Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente* (3ª. Ed.). Companhia das Letras.
- Said, E. W. (2011). *Cultura e imperialismo*. Companhia das Letras.
- Sangreman, C. (2009). *A teoria da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa*. CESA/ISEG.
- Santos, B. S. (1978). Da Sociologia da Ciência à Política Científica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1, 11-56.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2001). *A teia global, Movimentos Sociais e Instituições*. Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *A Globalização e as ciências sociais* (2ª Edição). Cortez Editora.
- Santos, B. S. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo.
- Santos, B. S. (2008). *Um Discurso sobre as Ciências* (5ª Edição). Cortez Editora.

- Santos, B. S. (2014, março 21). *O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul?* Aula Magistral decorrida na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Santos, B. S. (2015). *Revueltas de indignacion y otras conversas*. OXFAM/CIDES-UMSA - Ministerio de Autonomias.
- Santos, B. S. (2018). Introdução às Epistemologias do Sul. In M. P. Meneses, J. A. Nunes, C. L. Añón, A. A. Bonet, & N. L. Gomes (Orgs.), *Boaventura de Sousa Santos - Construindo as Epistemologias do Sul para um Pensamento Alternativo de Alternativas*, Volume I, (1ª ed., pp. 297-335). CLACSO.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Afrontamento.
- Santos, J. G. (2015). Educação, cooperação e desenvolvimento: Desafiar as fronteiras e aprender a escutar o Sul. In F. I. Ferreira, G. Vargas Callejas & O. Freitas (Orgs.), *Educação, desenvolvimento e ação local comunitária* (pp. 97-109). ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da escola primária*. Instituto de Inovação Educacional.
- Sassen, S. (1994). *Cities in a World Economy*. Pine Forge Press.
- Schatzman, L. e Strauss A.L. (1973) *Field research. Strategies for a natural sociology*. Prentice Hall Inc.
- Schriewer, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência: Externalização em processos de modernização. In A. Nóvoa e J. Schriewer (Eds.), *Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 209-238). Afrontamento.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências e Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192.
- Serrano, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes II - Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986) (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento.
- Silva, A. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competência* [Tese de doutoramento policopiado, IEP – Universidade do Minho].
- Silva, B. (2020). Prefácio. In F. Junior, ... G. Gomes (Eds.), *Porque não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?* (pp. 9-15). Editora Fi.

- Sklair, L. (1991). *Sociology of the Global System*. Harvester Wheatsheaf.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and Teaching Face Globalization. In W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, J. K. (1983). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: uma tentativa de esclarecer o problema. *Pesquisador educacional*, 12 (3), 6–13.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X012003006>
- Soares, A. M. (2007). *União Europeia: que modelo político?* ISCSP.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas Intelectuais*. Gradiva.
- Stevão, C.V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Universidade do Minho.
- Stöer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980*. Afrontamento.
- Stone, D. (2004). Agentes de transferência e redes globais na 'transnacionalização' da política, *Journal of European Public Policy*, 11 (3), 545-566.  
<http://doi:10.1080/13501760410001694291>
- Tarp F. & Hjertholm P. (2000). *Foreign aid and development: lessons learnt and directions for the future*. Routledge. <http://www.crcnetbase.com/isbn/9780203461761>
- Teixeira, N. (2011). Portugal. In M. R. Freire (Coord.), *Política Externa: As Relações Internacionais em Mudança* (pp. 279-287). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Teodoro, A. (1996). Políticas educativas e mudanças no campo educativo, 1970-1990: uma análise comparativa das políticas respeitantes à formação de professores na Reforma Veiga Simão e na Lei de Bases do Sistema Educativo. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Orgs.), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*, vol. II. (pp. 365-376). AFIRSE/FPCE.UL.
- Teodoro, A. (1999). A construção social das políticas educativas: estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/331>
- Thom, R. (1985). *Parábolas e Catástrofes*. D. Quixote.
- Thomas, E. (2005). Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education. In C. Cullingford & Stan Gunn (Orgs.) *Globalisation, education and culture shock* (pp.138-155). Ashgate.

- Tilly, C. (1995). *Coercion, Capital and European States, AD 990-1990*. Blackwell.
- Tilman, F. (2008). Les compétences à l'école Secondaire, les turbulences d'une réforme. Les clés de la gestion scolaire. *InDirect*, 10, 7-29.
- Tolentino, A. C. (2006). *Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: o Caso de Cabo Verde* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação].
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UE (2018). Relatório Geral sobre a Atividade da UE. Publications Office of the European Union, 2019. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/077040>
- VARELA, B. (2011). *Perspetivas e Desafios Atuais da Política Educativa e Curricular* [Versão provisória e original não publicado].
- Varela, B. (2013). Cabo Verde: A máquina burocrática estatal da modernidade (1614-1990). In C. M. Sarmiento, & S. Costa (Orgs.), *Entre África e a Europa. Nação, Estado e Democracia em Cabo Verde* (pp. 173-208). Almedina.
- Varela, F. (2016). *Olhares Sobre a Educação em Cabo Verde no Pós-Independência*. Filme documental produzido pela Prof. Doutora Ana Cristina Pires Ferreira com realização partilhada com Francisco Veres Machado.
- Vaz, Â. (2013). *Necessidade de formação contínua dos professores para a utilização das TIC na escola: Um estudo com professores de uma escola secundária em Cabo Verde* [Dissertação de Mestrado, IEUL-Universidade de Lisboa].
- Vexliard, A. (1970). *Pedagogia Comparada*. Companhia Editora Nacional.
- Vieira, A. (2014). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular* [Dissertação de Doutoramento, IE-Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/35616>
- Vieira, A. (2019). Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde. In C. Carvalho, M. A. Barreto & Filipe Santos (Dir.), *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade, Livro de Atas* (pp. 53-65). Centro de Estudos Internacionais. <http://books.openedition.org/cei/583>.

- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars: the dilemmas of social science. *New Left Review*, 226, 93-108.
- Weiller, H. (2000). Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In M. Sarmento (Org.), *Autonomia da escola, políticas e práticas* (pp. 9-122). Asa.
- Wigner, E. (1970). *Symmetries and Reflections. Scientific Essays*. Cambridge University Press.
- Winch, P. (1970). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. Routledge/Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1958). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Editora da Universidade de SP.
- Wolf, M. (2006). *Porque Funciona a Globalização em Defesa de uma Economia Global de Mercado* (1ª Edição). Publicações Dom Quixote.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Young, R. J. C. (2001). *Postcolonialism: an historical introduction*. Blackwell Publishing.

### **Documentos normativos**

- Lei n.º 701 de 1917. Ministério das colónias. I Série, n.º 180 de 19 de outubro.
- Decreto n.º 18/420. Ministério da Instrução Pública. DG. I Série, n.º 194 de 22 de agosto de 1930.
- Decreto-Lei n.º 27/084. Ministério da Educação Nacional (Portugal). DG n.º 241, I Série de 14/10/1936.
- Decreto-Lei n.º 31:207. Ministério das colónias. I Série, n.º 179 de 05/04/1941.
- Decreto-Lei 62/91. Ministério dos Negócios Estrangeiros. DR n.º 102, Série I-A de 4 de maio.
- Decreto-lei n.º 60/94. Ministério dos Negócios Estrangeiros. DR n.º 46, Série I-A de 24 de fevereiro.
- Decreto n.º 40/198, de 22 de junho de 1955. B.O. n.º 29 de 16 de julho.
- Lei n.º 1/941. Ministério da Instrução Pública. I Série, n.º 84.
- Decreto-lei 45908. Ministério do Ultramar - Direcção-Geral do Ensino. DG n.º 213, Série I de 10 de setembro de 1964.

Decreto n.º 18/88, de 9 de março.

Decreto-Lei n.º 21/2012. Ministério dos Negócios Estrangeiros. DR n.º 21, Série I de 30 de janeiro.

Lei n.º 103/III/90 de 29 de dezembro. Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde (LBSE), BO N.º 31.

ASSEMBLEIA NACIONAL (1992). Constituição da República de Cabo Verde. Gráfica da Praia.

Portaria 43/99. Ministério da Educação. DR n.º 17, Série I-B de 21 de janeiro.

Lei n.º 113 /V/99 de 18 de outubro. Assembleia Nacional. LBSE

Resolução do Conselho de Ministros n.º 196/2005. PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. DR n.º 244, I SÉRIE-B de 22 de dezembro de 2005.

Decreto-Lei n.º 50/94. de 22 de agosto. Revista no CONSELHO DE MINISTROS pelo BO n.º 40, I Série de 5 de novembro de 2007.

Decreto-lei n.º 32/2009. Conselho de Ministros. BO de Cabo Verde N.º 36, I Série de 14 de setembro de 2009.

Resolução n.º 32/2009. Conselho de Ministros. BO de Cabo Verde N.º 39, I Série de 12 de outubro.

Decreto-Lei n.º 2/2010. Conselho de Ministros. BO de Cabo Verde N.º 17, I Série de 7 maio de 2010.

Resolução n.º 112/2013. Conselho de Ministros. BO de Cabo Verde N.º 59, I Série de 1 de dezembro de 2013.

Decreto-legislativo n.º 13/2018. Conselho de Ministros. BO de Cabo Verde N.º 80, I Série de 7 de dezembro.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **“Bases de Colaboração”**

As escolas envolvidas disponibilizam-se a:

- Permitir que durante o ano letivo de 2021/2022 o investigador possa consultar os arquivos e efetuar a pesquisa documental;
- Facultar o acesso a documentos escritos acerca de desempenhos escolares de alunos e de dinâmicas educativas realizadas pela escola;
- Permitir a presença do investigador em reuniões de escola consideradas relevantes na Investigação;
- Favorecer a realização de entrevistas com membros do Conselho Executivo e professores;
- Contribuir, na medida das suas possibilidades, para o êxito da investigação.

O investigador compromete-se a:

- Assegurar as necessárias autorizações legais para realização da investigação;
- Garantir o anonimato dos alunos, recorrendo a nomes fictícios, no relatório final;
- Colaborar em atividades educativas ou outras prestações, desde que seja solicitado, designadamente com apoio técnico, documental ou outro;
- Fornecer cópia do relatório final, na parte respeitante à escola, aceitando discutir o mesmo, e, em situações de discordância, considerar as posições opostas na versão final do relatório;
- Contribuir para o bom êxito das atividades educativas, abstendo-se de participar para além do âmbito da sua investigação ou da colaboração, quando solicitada.

## ANEXO 2

### Declaração do Orientador Científico



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

#### DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro que o Mestre Heiton Quintino Pires Gomes está a desenvolver, sob a minha orientação, o seu doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, na Universidade do Minho. A investigação tem como principal objetivo estudar a relações entre educação e desenvolvimento, no quadro das políticas e programas de cooperação entre Cabo Verde e Portugal.

O projeto de investigação ancora-se numa base teórica consistente nos domínios das Ciências da Educação, da Sociologia do Desenvolvimento e, mais especificamente, da Sociologia das Políticas Públicas, mobilizando uma bibliografia adequada e atualizada. A metodologia é pertinente, à luz do objeto de estudo, e define as estratégias e os procedimentos de recolha e análise de dados.

Tendo em conta o exposto e também a relevância científica e social do projeto, considero indispensável a realização de trabalho empírico em Cabo Verde, pelo que solicito a melhor colaboração de V. Exa. para o êxito desta investigação, que irá contribuir, seguramente, para a ciência e a educação no país.

Braga, Universidade do Minho, 21 de setembro de 2021

O Orientador

Assinado por : **FERNANDO ILÍDIO DA SILVA FERREIRA**

Num. de Identificação: 05808425

Data: 2021.09.21 17:12:01+01'00'



(Professor Associado)

## **ANEXO 3**

### **Pedido de autorização á Sr. Diretora Nacional da Educação**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**Exma. Senhora**  
**Diretora Nacional de**  
**Educação,**  
**ASA, Praia - Cabo Verde**

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de trabalho de investigação

Eu, Heiton Quintino Pires Gomes, doutorando em Ciências de Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob orientação do Prof. Doutor Fernando Ilídio Ferreira, na qualidade do Bolseiro de Investigação da Fundação Para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com a referência SFRH/BD/136922/2018, venho por este meio requerer à V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> a sua autorização para proceder o trabalho de investigação já referido nas escolas (ESAD, LDR e EPCR) do concelho da Praia, ilha de Santiago, onde serão mantidas e cumpridas as “Bases de Colaboração” em anexo.

Ciente da sua melhor atenção sobre este assunto, envio os meus respeitosos cumprimentos.

Praia, 03 de setembro de 2021.

O investigador,

Heiton Quintino Pires Gomes

## ANEXO 4

Questionário aplicado aos professores



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### **Estimado (a) Professor (a),**

Este questionário surge da fase prática de um Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa, em curso na Universidade do Minho – Braga. A temática da investigação retrata a “**Educação e desenvolvimento: racionalidades das políticas educativas no âmbito da cooperação portuguesa com Cabo Verde**”.

Neste sentido, para a concretização do referido estudo, o seu contributo é fundamental e traduz-se no preenchimento deste questionário. Importa referir que não há respostas corretas ou incorretas, todas são igualmente válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir. Quero lhe assegurar ainda que toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade!

Heiton Gomes

### **INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO:**

- O questionário é constituído por 7 páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em 3 blocos temáticos.
- Em cada questão, assinale com uma cruz (X) a sua situação ou posição. Quando aplicável utilize a opção **outra(s)**.

### **I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

**Por favor, assinale com um X as suas respostas**

#### **1. Sexo:**

<b>(1)</b> Feminino.....	<b>(2)</b> Masculino.....
--------------------------	---------------------------

**2. Idade (até 31 de dezembro de 2021):**

<b>(1)</b> De 21 a 30..... <input type="checkbox"/>	<b>(2)</b> De 31 a 40..... <input type="checkbox"/>
<b>(3)</b> De 41 a 50..... <input type="checkbox"/>	<b>(4)</b> De 51 a 60 ou mais..... <input type="checkbox"/>

**3. Tempo de serviço docente (até o final do ano letivo 2020/2021):**

<b>(1)</b> De 1 a 5..... <input type="checkbox"/>	<b>(2)</b> De 6 a 15..... <input type="checkbox"/>
<b>(3)</b> De 16 a 25..... <input type="checkbox"/>	<b>(4)</b> De 26 a 35 ou mais..... <input type="checkbox"/>

**4. Tempo de serviço NA ESCOLA ONDE TRABALHA ATUALMENTE (contabilizar até julho de 2021):**

<b>1)</b> Menos de 1..... <input type="checkbox"/>	<b>2)</b> De 1 a 5..... <input type="checkbox"/>
<b>3)</b> De 6 a 15..... <input type="checkbox"/>	<b>4)</b> De 16 a 25..... <input type="checkbox"/>
<b>5)</b> De 26 a 35..... <input type="checkbox"/>	<b>5)</b> De 36 a 45..... <input type="checkbox"/>

**5. Nível e disciplina ou grupo de disciplinas que leciona:**

<b>Ensino Básico</b> <input type="checkbox"/>	<b>Ensino Secundário</b> <input type="checkbox"/>	<b>Ensino Básico e Secundário</b> <input type="checkbox"/>
---	---	--

Disciplina(s): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**6. Habilitações académicas:**

<b>(1)</b> IP/MP..... <input type="checkbox"/>	<b>(2)</b> Bacharel ramo ensino..... <input type="checkbox"/>
<b>(3)</b> Bacharel ramo técnico..... <input type="checkbox"/>	<b>(4)</b> Licenciatura ramo ensino..... <input type="checkbox"/>
<b>(5)</b> Licenciatura ramo científico..... <input type="checkbox"/>	<b>(6)</b> Mestrado ramo ensino..... <input type="checkbox"/>
<b>(7)</b> Mestrado ramo científico..... <input type="checkbox"/>	<b>(8) Outra...Qual?</b> _____

**7. Situação Profissional:**

<b>(1)</b> Do Quadro/Vínculo definitivo? .....	<input type="checkbox"/>
<b>(2)</b> Com contrato a Termo? .....	<input type="checkbox"/>

**8. Formação académica:**

12º Ano/ Ano Zero	Freq. Ensino Sup. sem Lic.	C. Médio	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

**9. Para além da docência, exerce ou exerceu cargos de gestão na sua escola?**

(1) SIM..... <input type="checkbox"/>	(2) NÃO..... <input type="checkbox"/>
---------------------------------------	---------------------------------------

**Se sim, quais:**

(1) Diretor/Membro do Conselho Diretivo.....	<input type="checkbox"/>
(2) Membro do Conselho Pedagógico/Coordenador de Disciplina .....	<input type="checkbox"/>
(3) Presidente/ Membro do Conselho de Disciplina.....	<input type="checkbox"/>
(4) Diretor(a) de Turma.....	<input type="checkbox"/>
(5) Presidente/ Membro de Assembleia da Escola.....	<input type="checkbox"/>

(1) **Outro**.....  Qual? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

**10. Dimensão da escola em termos de aluno**

10.1. Escola com menos de 500 alunos .....	<input type="checkbox"/>
10.2. Escola com 501 a 1000 alunos.....	<input type="checkbox"/>
10.3. Escola com 1001 a 1500 alunos .....	<input type="checkbox"/>
10.4. Escola com 1501 a 2000 alunos .....	<input type="checkbox"/>
10.5. Escola com mais de 2000 alunos .....	<input type="checkbox"/>

**11. De que modo teve conhecimento que ia ser introduzido a reforma do programa curricular:**

- Através dos Serviços Centrais do MED? .....	<input type="checkbox"/>
- Através da Delegação Escolar? .....	<input type="checkbox"/>
- Através dos órgãos da sua Escola? .....	<input type="checkbox"/>

- **Outros,**

Quais? \_\_\_\_\_

## 12. Teve formação na sequência da revisão curricular e na Abordagem Por

### Competência para a implementação do novo programa?

12.1. Sim .....

12.2. Não .....

Se sim, pode falar brevemente de uma ação de formação que tenha sido desenvolvida e de quem a organizou.

---

---

---

---

---

---

---

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO/REVISÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM CABO VERDE

1. Indique o seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações que se seguem com base na seguinte escala:

1. Discordo Totalmente    2. Discordo    3. Não tenho opinião    4. Concordo    5. Concordo totalmente

## II - PERSPETIVAS SOBRE A RECENTE REFORMA CURRICULAR E OS PLANOS DE ESTUDOS EM CABO VERDE

	1	2	3	4	5
A reforma curricular contribui para melhorar a qualidade da educação e do ensino no EB (Ensino Básico).					
A reforma curricular permite maior acesso às novas tecnologias de comunicação e informação.					
A reforma curricular tem como metas a melhoria do resultado dos alunos.					
A reforma curricular contribui para aumentar a formação de professores no EB.					
A reforma curricular contribui para a melhoria do acesso ao EB.					
A disciplina de Mundo Contemporâneo foi bem retirada do atual plano de estudos, em 2º ciclo do Ensino Básico (EB).					
A reforma curricular e a Gestão Integrada do Sistema Escolar têm permitido melhorar a gestão escolar no país.					
A reforma curricular estimula o ensino digital e contribui desse modo para a inovação das práticas de ensino.					

A reforma curricular tem efeito positivo na aprendizagem dos alunos.					
A reforma curricular tem contribuído para a promoção dos valores e da cultura do nosso país.					
A reforma curricular veio reforçar o papel das mulheres na educação.					
Os saberes da cultura local não são científicos e como tal não devem constar da reforma curricular.					
A reforma curricular favorece o acesso a redes nacionais e internacionais de conhecimento.					
A disciplina de História e Geografia de Cabo Verde deveria constar também no 3º ciclo do EB (7º e 8º ano).					
A reforma curricular que introduz a abordagens por competências é mais eficaz do que o currículo por objetivos.					
A reforma curricular valoriza o património local, material e imaterial, como bibliotecas, arquivos, literatura, artes, etc.					
A reforma curricular aposta na aprendizagem de conhecimento universal.					
A promoção dos valores e da cultura cabo-verdiana fica assegurada com a introdução da Área de Educação Artística.					
A reforma curricular contribui para a redução das desigualdades de acesso e permanência no EB.					
A reforma curricular proporciona o crescimento económico do país.					
A reforma curricular colmata as necessidades financeiras da escola.					
A reforma curricular responde as necessidades de emprego no país.					
A reforma curricular foi concebida exclusivamente por entidades nacionais.					
As entidades locais empenharam-se ativamente na implementação da reforma curricular.					
A reforma curricular adequa-se tanto às escolas de pequena dimensão como as de grande dimensão.					
A reforma curricular garante a transmissão dos valores da cultura local.					
Com a reforma curricular, o sistema educativo fica mais recetivo ao ensino da língua portuguesa como língua segunda no EB.					
A reforma curricular promove o ensino através da valorização da língua nacional – a língua crioula.					
A reforma curricular respeita a diversidade religiosa.					
A reforma e os programas curriculares contribuem para a educação inclusiva.					
A cultura portuguesa deveria estar mais presente nos programas curriculares.					
Os conhecimentos de raiz europeia devem ser minimizados nos programas curriculares.					
A reforma curricular estabelece maior articulação entre o EB e outros níveis de ensino.					
A abordagem por Competências (APC) torna as aprendizagens mais significativas para os alunos.					
A reforma curricular incentiva práticas inovadoras ao nível da escola e do território envolvente.					

A reforma curricular aumenta as desigualdades sociais.					
A atual reforma educativa tem melhor acolhimento nas escolas do que as anteriores.					
A reforma curricular valoriza as diversidades culturais e étnicas.					
Os professores participaram na construção do processo de reforma curricular.					

2.1. Se considerou no ponto anterior que houve envolvimento dos professores refira dois exemplos.

---



---



---



---

2.2. Que apreciação faz da revisão curricular e do novo programa escolar?

---



---



---



---

**Usando a mesma escala de concordância e discordância.**

<b>1. Discordo Totalmente</b>	<b>2. Discordo</b>	<b>3. Não tenho opinião</b>
<b>4. Concordo</b>	<b>5. Concordo totalmente</b>	

### **III – EDUCAÇÃO, COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO/DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A educação constitui o motor de desenvolvimento de Cabo Verde.					
A reforma curricular incentiva o cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento do milénio (ODM).					
A educação deve refletir os valores globais como o desenvolvimento e crescimento económico.					
A Ajuda para o desenvolvimento é importante para a promoção e desenvolvimento de recursos humanos.					
A Ajuda para o desenvolvimento está acima dos valores nacionais e culturais.					
A Ajuda para o desenvolvimento é fundamental para promover o desenvolvimento de infraestruturas e serviços sociais.					
Os Acordos de Cooperação Portugal Cabo Verde constituem importantes vetores de desenvolvimento da educação.					

A cooperação Portugal Cabo Verde promove uma escola pública para todos.					
A cooperação internacional é um instrumento importante de combate à pobreza.					
A cooperação internacional é um instrumento importante de promoção da igualdade de género.					
Os programas de cooperação internacional têm contribuído para um maior equilíbrio regional/nacional.					
A cooperação entre Portugal e Cabo Verde tem sido fundamental para o desenvolvimento das infraestruturas e dos Quadros Profissionais cabo-verdianos.					
A cooperação Portugal Cabo Verde tem reduzido as assimetrias entre as ilhas.					
Alguns programas de cooperação Portugal Cabo Verde representam uma nova forma de colonização do país.					
Os programas curriculares devem obedecer a agenda das organizações internacionais e da cooperação internacional.					
A abordagem por competência (APC) é mais adequada à tendência da globalização.					
O desenvolvimento económico do país tem promovido maior equidade no acesso à educação.					
O desenvolvimento económico tem assegurado maior igualdade de oportunidades aos alunos.					
O desenvolvimento económico tem promovido a formação profissional e técnica e o combate ao analfabetismo.					
Para o desenvolvimento do país, os currículos e os manuais escolares deveriam retratar preponderantemente as realidades locais.					
O desenvolvimento económico é a principal causa de insucesso e abandono escolar.					
Os alunos com melhores possibilidades económicas têm melhores resultados escolares.					
O modelo de desenvolvimento económico tem preocupações sociais.					
O desenvolvimento do país permite a consolidação do programa 'Mundu Novu' e a transição para o modelo digital em Cabo Verde.					
O sistema digital favorece a igualdade oportunidades.					
O modelo de desenvolvimento económico tem preocupações ambientais.					
Em matéria da cooperação Portugal Cabo Verde, a educação tem constituído uma área prioritária.					
No âmbito da reforma curricular e do desenvolvimento de Cabo Verde, a Educação e a Formação à Distância saem reforçadas.					
A necessidade de desenvolvimento económico exige que as escolas e os professores se atualizem continuamente.					
A cooperação internacional é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores.					
O desenvolvimento económico é a condição fundamental para o desenvolvimento profissional docente.					

A formação docente é essencial para o desenvolvimento do país.					
O desenvolvimento tecnológico oferece ao professor as ferramentas necessárias para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem.					
A formação contínua vai contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.					
A melhoria da qualidade do ensino passa pelo compromisso com o desenvolvimento profissional dos seus professores.					
Um efetivo desenvolvimento tecnológico depende fundamentalmente do papel dos diretores das escolas.					
O desenvolvimento da escola promove o desenvolvimento local e comunitário.					
O modelo atual de funcionamento das escolas favorece as camadas mais pobres da sociedade.					
As escolas têm hoje mais autonomia para desenvolver o seu projeto educativo.					

2.1. Se concorda ou discorda com os dois itens anteriores dê dois exemplos para cada um.

---



---



---



---



---

2.2. Que apreciação faz dos impactos do desenvolvimento económico no sistema escolar?

---



---



---



---



---



---

## ANEXO 5

### Guião de entrevista aos atores escolares



### Guião de entrevista aos atores escolares

**Objetivo Geral:** Recolher dados sobre a educação e desenvolvimento, nomeadamente as perceções que os atores escolares têm sobre a cooperação Portugal Cabo Verde e sobre a implementação da recente revisão curricular no EB/ES (Ensino Básico/Secundário) em Cabo Verde.

**Registo:** Como veem educação e a reforma curricular, o que pensam sobre ela, o que estão a fazer com ela/sobre ela/a partir dela...

#### Consentimento informado

Por ser crucial para o sucesso da investigação, contamos com a sua prestimosa colaboração, mediante a concessão de uma entrevista semiestruturada, em que será garantido, rigorosamente, o anonimato do(a)s entrevistado(a)s. Por outro lado, as respostas à entrevista, depois de transcritas, ser-lhe-ão devolvidas, para eventual correção.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
<b>Bloco A</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	Informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar; Motivar os entrevistados; Garantir a confidencialidade das informações.	Renovar o pedido aos entrevistados quanto a autorização para fazer registo digital da entrevista.	Criar um momento descontraído no início da entrevista e um ambiente em que o entrevistado se sinta confortável, ou seja, que se sinta a vontade ao longo da entrevista; Conduzir os entrevistados, sempre que se justifique, para o objetivo da entrevista, à luz da educação, cooperação e desenvolvimento.

<p><b>Bloco B</b></p> <p><b>Perceções sobre a cooperação Cabo Verde Portugal e sobre o desenvolvimento</b></p>	<p>Recolher dados relativos às perceções dos diretores sobre o papel dos cooperantes e da cooperação na afirmação da educação em Cabo Verde.</p>	<p>Como vê a importância da cooperação no domínio da educação?</p> <p>Que papel tem desempenhado os cooperantes em prol do desenvolvimento da educação em Cabo Verde?</p> <p>Como a cooperação tem evoluído em Cabo Verde?</p> <p>O que é que os cooperantes e a cooperação acrescentaram à nossa educação?</p> <p>Até que ponto a cooperação tem sido ajustada às necessidades do país?</p> <p>O que pensa que poderia ser feito de forma diferente?</p> <p>Qual a avaliação global que faz do papel dos cooperantes e da cooperação Cabo Verde Portugal no domínio da educação?</p> <p>O que foi feita na escola para integrar os cooperantes ou a política da cooperação</p>	<p>A cooperação e a educação (qual o grau de importância, a evolução e os resultados alcançados?)</p> <p>O papel dos cooperantes no desenvolvimento da educação em CV (Quais as áreas de intervenção, o papel na formação, nas línguas e bibliotecas escolares e no desenvolvimento da escola?).</p> <p>A evolução da cooperação em Cabo Verde (Qual a evolução de 1975 a 2021?).</p> <p>A cooperação e as desigualdades sociais. Pode destacar dois aspetos que considera mais relevante?</p> <p>Pode indicar dois aspetos que não foram tão bem conseguidos?</p> <p>A integração dos cooperantes à cultura nacional e à escola (Pode indicar o que a escola tem feito para integrar os cooperantes e a política de cooperação?)</p> <p>A forma como a escola aproveita hoje a experiências em cooperação (a nível dos valores, do</p>
--	--	---	---

		<p>O que se pode fazer hoje com a experiência acumulada a partir da cooperação com Portugal?</p> <p>Pretende acrescentar alguma coisa que não tenha referido?</p>	<p>desenvolvimento da língua e da cultura, da formação de quadros e da valorização da língua;</p> <p>A nível das bibliotecas e do PNL.</p>
<p><b>Bloco C</b></p> <p><b>Revisão curricular e o programa <i>Mundu Novu</i></b></p>	<p>Recolher dados relativos às representações sobre a revisão curricular e sobre os novos programas curriculares.</p>	<p>Como veem a recente revisão curricular e implementação do programa <i>Mundu Novu</i> na escola?</p> <p>E como veem os novos programas curriculares?</p> <p>Qual foi o papel da escola na elaboração dos programas atuais e qual foi a participação da escola neste processo de revisão curricular?</p> <p>O que trazem de diferente/inovador? O que muda com a abordagem por competência?</p> <p>Tem havido formação dos professores relacionadas com a reforma em curso? De que forma os professores foram preparados para a sua implementação?</p> <p>Que apreciação faz do novo programa da sua disciplina?</p>	<p>O que pensa sobre a RC e o PMN (quais os aspetos positivos e negativos que destaca na reforma curricular? (Pode salientar dois aspetos?)) O que é que os novos programas vêm acrescentar à educação e à escola?</p> <p>(Pode salientar dois aspetos positivos e negativos?)</p> <p>O que pensa sobre a abordagem por competência? Como é que esta nova abordagem foi adotada na escola (indicar exemplos)?</p> <p>Se envolveu todos os professores ou apenas os coordenadores e a direção? Houve ações com os professores antes, durante e após a sua implementação?</p> <p>Valoriza mais os aspetos culturais ou o desenvolvimento económico?</p>

		<p>O que foi feita pela escola para complementar as ações do ME?</p> <p>O que a escola tem feito com o programa “<i>Mundu Novu</i>” para melhorar a gestão escolar?</p> <p>Com esta pandemia em todo o mundo, houve necessidades de recorrer ao modelo digital (aulas online), embora Cabo Verde tem as suas particularidades, como vê o cenário pós-pandemia da questão digital?</p> <p>O que mais é que poderia acrescentar sobre esta revisão curricular?</p>	<p>Tem havido mais iniciativas por parte da escola ou aposta na tecnologia e na informatização da escola?</p> <p>Até que ponto o Sistema de Gestão Integrado do Sistema Escolar e o programa <i>Mundu Novu</i> se adequam à revisão curricular?</p> <p>De que forma foi assegurada o funcionamento das aulas?</p> <p>Em regime presencial, digital ou misto?</p> <p>De que forma o programa “Mundo Novu” contribui para a implementação do modelo digital?</p> <p>Acha que há possibilidades de passar para um modelo digital, sobretudo após a experiência de pandemia?</p>
<p><b>Bloco C</b></p> <p><b>A implementação do novo programa curricular pelos professores</b></p>	<p>Recolher dados que permitam conhecer a forma como tem sido implementado o novo programa curricular, bem como os problemas e as dificuldades que os professores enfrentam enquanto atores na utilização dos novos programas curriculares.</p>	<p>Como veem a implementação do novo programa curricular pelos professores?</p> <p>Que resultados a escola tem alcançado com esta transição?</p> <p>Como os pais e alunos se tem posicionados perante esta alteração?</p>	<p>Qual foi o envolvimento dos professores, do grupo de coordenação e da direção da escola?</p> <p>Quais as principais novidades e avanços em relação aos programas anteriores?</p> <p>Pode apresentar dois ganhos para a escola? E quais os problemas e dificuldades</p>

		<p>Na sua ótica o que é que os professores ganham com esta revisão curricular e o que é que se perde do anterior modelo?</p> <p>O que pensa que deve ser alterado no futuro?</p> <p>Como é que a escola tenta debelar algumas limitações imediatas levantadas com todas estas alterações? (falta de recursos humanos ou materiais como o acesso a internet)</p> <p>O que é que se faz a nível da escola para complementar esta reforma curricular?</p> <p>Como é que a questão da pandemia COVID-19 tem influenciado todo este processo?</p>	<p>enfrentados pelos professores (apresentar duas desvantagens)</p> <p>Pode apresentar dois exemplos para cada?</p> <p>Modalidades de trabalho; Formas de gerir os recursos (saber, saber fazer e saber ser); Materiais didáticos; Avaliação de integração...</p> <p>Que soluções foram encontradas para superar as dificuldades sentidas?</p> <p>O que foi feito a nível da escola para complementar a reforma curricular?</p> <p>Como é que a escola tem respondido a esta situação?</p> <p>O que poderá fazer no futuro para melhorar a sua capacidade de resposta?</p>
<p><b>Bloco D</b></p> <p><b>A formação recebida no quadro da revisão curricular</b></p>	<p>Recolher dados sobre a formação e a participação dos professores e recolher os desejos e as expectativas que os professores têm relativamente à Revisão Curricular.</p>	<p>Em qualquer lugar do mundo as reformas no ensino são sempre controversas: Como veem a participação da direção e dos professores no processo de revisão curricular e de formação de professores?</p>	<p><b>Desejos/Expectativas que tiveram relativamente à formação</b></p> <p>A revisão curricular resulta de um processo construído em conjunto com os professores e com a escola ou foi construído</p>

		<p>A escola recebeu alguma formação no quadro da revisão curricular?</p> <p>Em caso afirmativo, quem foram formadores: a nível local, nacional e internacional?</p> <p>Como foi feita a formação sobre a abordagem por competência?</p> <p>Qual foi o grau de aproveitamento e o resultado alcançado pelos professores?</p> <p>O que pensa sobre a entidade e a importância de formação para a escola e para os professores?</p> <p>Particularmente para as escolas afastadas da capital: Qual foi o grau de envolvimento do ME e das entidades internacionais?</p>	<p>unilateralmente pelo governo (ME)?</p> <p>Qual foi o grau de envolvimento dos professores, coordenadores, da direção, delegação ou da autarquia?</p> <p>Em que momento a escola e os professores foram chamados a intervirem neste processo?</p> <p>Em que anos e para que níveis de ensino? Quais as entidades envolvidas nesta formação?</p> <p>Tipo de entidade – internacional, nacional ou local; Número de professores envolvidos, nº de horas, deve ser no início meio ou final do ano?</p> <p>Como tem solicitado a participação dos professores e da escola no processo de revisão curricular?</p> <p><i>Timing</i> da participação da escola;</p> <p>Apoio teórico/prático na prática letiva;</p> <p>Como tem sido o apoio técnico do ME, de agências internacionais quer através dos</p>
--	--	---	--

		<p>Qual tem sido o papel das Delegações Locais e das escolas para colmatar/complementar as necessidades de formação?</p> <p>Como foram realizadas as ações de formação a nível local e da escola?</p> <p>Os novos programas tende a valorizar mais aspetos culturais e nacionais ou mais de fórum internacionais e mundiais?</p> <p>Até que ponto, a formação tem respondido as expectativas da escola e dos professores?</p>	<p>técnicos nacionais ou internacionais?</p> <p>Apoio teórico/prático nas atividades de integração</p> <p>Como tem sido na escola?</p> <p>Qual o modelo preferencial (presencial ou online)?</p> <p>Existem meios suficientes?</p> <p>Quem deve ter a iniciativa, qual a melhor altura e o resultado esperado?</p> <p>Grau de importância concedida aos valores culturais nacionais e universais;</p> <p>Qual o grau de satisfação?</p>
<p><b>Bloco E</b></p> <p><b>Outros intervenientes do processo de revisão curricular</b></p>	<p>Recolher dados que permitam perceber as suas representações sobre os outros intervenientes em todo o processo.</p>	<p>Para além do Ministério da Educação, quais foram outros intervenientes no processo de revisão curricular?</p> <p>Qual foi o papel da autarquia local em todo o processo de elaboração e de implementação da revisão curricular?</p> <p>E da cooperação portuguesa através da participação do Camões Instituto da Cooperação e da Língua?</p> <p>E dos professores ou dos pais e encarregados de educação?</p>	<p><b>Perceção dos Diretores no terreno em relação aos outros intervenientes do processo</b></p> <p>Que argumentos se poderia utilizar;</p> <p>A nível da educação (pré-escolar, básico e secundário), da escola e dos professores e alunos;</p> <p>A que nível;</p> <p>A nível da: (Assembleias de Escola,</p>

		<p>O que pensa sobre a participação local no processo de revisão curricular?</p> <p>Que tipo de apoios o Ministério da Educação tem dado às escolas que permita ter depois possibilidades de reproduzir formações a nível local?</p> <p>A nível da escola, até que ponto este modelo pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais?</p> <p>Pensa que a revisão curricular vai introduzir alterações significativas na vida da escola?</p> <p>Do seu ponto de vista, como considera o papel da cooperação internacional na educação?</p> <p>Que alterações está (da sua parte e em relação a outros colegas) a observar no processo de revisão curricular?</p> <p>Considera que as escolas estão melhor preparadas para os desafios da globalização?</p>	<p>Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Disciplina, Conselho e Direção de turma, órgãos auxiliares) e comunidade educativa.</p> <p>Transição para um novo modelo escolar;</p> <p>Formação multiplicador a nível local.</p> <p>O apoio dos diversos intervenientes contribui para apoiar os mais desfavorecidos, reduzir a miséria e as desigualdades sociais?</p> <p>Possibilita ações concertadas entre atores locais, nacionais e internacionais?</p> <p>Tem respondido os desafios da globalização. (Facilidade da informação, desenvolvimento tecnológico e sustentável e uniformização da educação).</p> <p>Alterações em relação ao modelo anterior.</p> <p>Pode apontar duas razões se sim ou se não?</p>
--	--	---	---

## ANEXO 6

### Termo de consentimento livre e pré-esclarecido



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PRÉ-ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Educação e desenvolvimento: racionalidades das políticas educativas no âmbito da cooperação portuguesa com Cabo Verde**

Pesquisador responsável: Heiton Quintino Pires Gomes

Pesquisador(a)/Orientador(a): Fernando Ilídio Ferreira

Eu, \_\_\_\_\_,  
afirmo ter conhecimento dos procedimentos relacionados à pesquisa acima, cujo objetivo é: ***Articular a educação e a cooperação portuguesa no desenvolvimento da educação em Cabo Verde, especialmente no contexto da revisão curricular verificado no nosso país na última década.***

A metodologia do trabalho envolve princípios de estudo exploratório, usando como processos de levantamento de informação através de **análise documental, questionários e entrevistas individuais** (gravadas em equipamento digital) e como procedimentos de análise, a análise de conteúdo, análise estatístico, a triangulação dos dados e das informações.

Neste sentido, declaro para fins de direito, que estou de acordo em participar de modo voluntário e gratuito no referido estudo, que não apresenta riscos à minha integridade física ou mental. Autorizo a divulgação dos resultados das análises, estando ciente de que será garantido absoluto sigilo sobre a minha identidade, que meu nome não aparecerá em nenhuma publicação e que este estudo não reverterá em benefícios pessoais aos participantes, mas contribuirá para a ampliação do conhecimento em relação ao tema. Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa e de deixá-la a qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo às minhas atividades na instituição.

Praia Cabo Verde, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Contato com o pesquisador: gomesheit@gmail.com, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação – Universidade do Minho (Uminho-IE). Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. Email institucional:  
ID8261@alunos.uminho.pt

## **ANEXO 7**

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores no âmbito da Revisão Curricular (EPRC) em curso.**

#### **EPRC1**

##### **1. Quando é que integrou a equipa diretiva da escola e com que disciplina/grupo de disciplina trabalha?**

Muito boa tarde, em primeiro lugar desde que comecei a trabalhar na educação, já trabalhei em várias partes com o Ministério da Educação e comecei a trabalhar como diretor da escola desde agosto de 2016. Sou licenciado em História e Geografia, tenho formação também na área do Instituto Pedagógico e estou a trabalhar já há 27 anos no Ministério da Educação.

##### **2. O que é para si ser diretor de uma escola A com tanto prestígio a nível nacional?**

Bom, ser diretor da escola A é um desafio constante, é uma escola grande e para além de ser uma escola grande é uma escola com história em Cabo Verde. Foi coroada recentemente a património histórico nacional da educação, portanto ser diretor desta escola é um grande orgulho porque fui aluno aqui, fui docente até 2016 e a partir de 2016 fui nomeado diretor, eu sinto imenso prazer e orgulho em liderar uma escola com historial como a nossa.

##### **3. Desde 2009 que as escolas estão sob a revisão curricular, isto é, a partir do decreto-lei N.º 32 de 2009, de 14 de setembro. É uma revisão que começou no ensino básico e este ano vai abranger o nono ano.**

##### **Quero lhe perguntar o que é que pensa sobre esta revisão de modo geral?**

A reforma está na parte inicial, não podemos ainda fazer uma avaliação criteriosa do modelo implementado na questão da reforma. Veio numa boa hora, penso que a reforma vai trazer uma colaboração e contributo para o sistema do ensino em Cabo Verde. Um sistema que se quer o aluno com o perfil global, o aluno cidadão do mundo e penso que a reforma poderá com a introdução de novas valências, sobretudo porque esta reforma veio reforçar a questão das línguas começando desde já com as línguas estrangeiras a partir do quinto ano, o segundo ciclo do ensino básico sai também reforçado com a temática da língua portuguesa. E penso que a reforma está em boa hora a começar no ensino secundário, este ano começou um novo currículo para o nono ano e penso que estamos a decorrer normalmente, é claro que ainda estamos numa parte inicial e não podemos fazer uma avaliação criteriosa do sistema de ensino em Cabo Verde, sobretudo da implementação de reforma. Estamos num processo e à medida que estamos a caminhar estamos a fazer análises, ajustes e correções. Estamos sempre com a formação que o Ministério da Educação tem estado a dar, tendo dado formação contínua para os professores para que possam adaptar melhor a questão dos novos currículos e as grandes metas e os grandes objetivos da educação.

#### **4. Trata-se de uma reforma que vem mais no sentido de continuidade ou de rutura com as reformas anteriores?**

Penso que esta reforma está inserida dentro de um novo programa da legislatura do governo. Está inserido dentro de um novo paradigma do que se quer do cidadão cabo-verdiano, por isso penso que essa reforma ou melhor nenhuma reforma é uma rutura em relação ao sistema anterior, penso que há aspetos positivos que poderão continuar, mas há aspetos negativos que são superados e corrigidos, eu penso que nenhuma reforma irá criar uma rutura com o sistema que anteriormente vigorou em Cabo Verde.

Penso que há a questão da continuidade, mas há que dar mais ênfase à formação: o saber ser, o saber estar do aluno e do cidadão que se quer formar em Cabo Verde.

#### **5. Em relação a esta reforma, existe algum aspeto que se poderia considerar inovador para a escola e para o sistema de ensino?**

Não, a mais valia é o reforço da matemática e da língua ou das línguas, porque se quer reforçar a competência linguística e a competência científica do aluno, penso que com esta reforma e com a introdução das novas metodologias poderá reforçar também a nível de interesse e do conhecimento científico do aluno. E também tem a ver com a questão das novas tecnologias, essa reforma veio trazer também mais-valia no sentido das TIC e das novas tecnologias, isso pode ajudar também a criar novas sinergias para que o aluno possa estar cada vez mais integrado no mundo global, no mundo das tecnologias que é uma nova era, era das tecnologias e penso que esta reforma veio trazer essas valências nessas vertentes.

#### **6. Como considera os ajustes que foram feitos a nível da carga horária e das disciplinas?**

Falando da formação pessoal e social, entendeu-se que é uma disciplina transversal e por isso achou que se deveria trabalhar diferentes currículos e em diferentes disciplinas, por isso acabou por [re]tirar a disciplina de Formação Pessoal Social [do currículo] e enfatizando a área do projeto, da questão sobre a vocação do aluno e trabalhando isto na questão da formação do aluno. Eu penso que em relação a carga horária, estamos no início, estamos num processo e vamos analisar no final do trimestre, no final do ano para ter um ponto de vista e uma opinião concreta sobre a carga horária. Neste momento, estamos a decorrer, estamos a trabalhar e no final do trimestre ou no final do ano poderemos ter um *feedback* em relação à produtividade de cada disciplina, de cada professor por forma a tirar as nossas conclusões.

#### **7. Tocou um aspeto importante e vou aproveitar para lhe perguntar o que pensa sobre a introdução das abordagens por competência no nosso sistema?**

Pensou-se numa avaliação formal porque, a abordagem por competência, penso que quando o professor está a fazer a sua avaliação faz-se por competência, ou seja, é o aluno que está no

centro e espera-se que o aluno responda as suas competências adquiridas em relação a instrumentalização que tem sido utilizada no processo do ensino e aprendizagem. Cria de uma forma formal mesmo que as avaliações fossem por abordagem por competência, mas pensou-se de facto que o professor está sistematicamente a fazer a administração das tarefas letivas e está sempre a utilizar a abordagem por competência, pensou-se inicialmente que já havia um novo paradigma de avaliação, uma avaliação já nos seus aspetos formais que obedece uma abordagem por competência, mas verificou-se que faltava alguns instrumentos, mecanismos e ferramentas que permitissem ao professor ter melhores conhecimentos para poder instrumentalizar de forma formal, porque requer muito mais competência e mais formação contínua aos professores. Neste sentido, tomou-se que esta avaliação por competência estagnou em relação àquilo que se queria impor em relação à abordagem por competência. Não ficou muito clara em relação à abordagem, os professores pensam que esta abordagem existe e não está desligado do processo do ensino e aprendizagem, mas queria trazer de uma forma formal e isso não complementou as práticas pedagógicas. Mas, penso que a abordagem por competência está inerente ao sistema do ensino.

### **8. Que formações receberam no âmbito da RC e quem foram os formadores?**

No nosso liceu tentamos normalmente todos os anos dentro do nosso projeto educativo incorporar um conjunto de formações que visam sobretudo ajudar e apoiar os professores. Já fizemos formação de apoio, oficinas pedagógicas que visam sobretudo levar os professores a discutirem e a demonstrarem as suas boas práticas, as suas insuficiências e as suas lacunas, trazendo especialistas nas mais diversas áreas da educação, trabalhar em seminários e dar formações ligadas às novas tecnologias, ao currículo e ao processo do ensino e aprendizagem, pois interessa a própria motivação do professor como psicopedagogos. Tentamos assim fazer as mais diversas ações de [in]formações que visam enriquecer sobretudo a capacidade de motivação dos professores e, por isso, a escola tem estado sempre aberta às novas formações, ao processo contínuo de formação, aberta ao diálogo através das nossas formações e encontros periódicos tanto nas coordenações dos professores como também formações que nós temos a nível do conselho e também durante o Conselho Pedagógico - onde nós debatemos abertamente a questão do ensino e da aprendizagem nos mais diversos aspetos e nas mais diversas modalidades.

### **9. O que é que pensa sobre a introdução da avaliação externa no nosso sistema de ensino?**

É um instrumento de medição do próprio processo, nós podemos assim aferir a qualidade do nosso ensino a partir dos nossos alunos que enviamos para o exterior. Nós podemos comparar os nossos alunos com o perfil de saída e após a universidade. Nós podemos concluir que grande parte dos nossos alunos que vão para as universidades europeias, americanas, e não só, as informações que nós temos são informações de sucesso e isso dá-nos imensas satisfações. Agora é preciso aferir utilizando instrumentos apropriados para podermos fazer a medição e para podermos ver qual é o impacto. É questão de fazer avaliação do próprio processo de ensino porque tendo um mecanismo de aferição do nosso sistema seria uma mais-valia para o sistema, pois o sistema precisa de estar constantemente a ser avaliado para poder corrigir e dar continuidade e porque estamos a trabalhar com o ser humano. O ser humano não é constante, é mutável e o

mundo está em processo de transformação e nós temos de trabalhar com os nossos alunos em função do mundo, porque Cabo Verde está inserido numa economia global. Então, precisa de formar cidadãos voltados para o mundo e daí que é importante que estes instrumentos sejam introduzidos no nosso país para podermos ver se de facto estamos a acompanhar a nível internacional aquilo que se quer a nível mundial do Homem e do cidadão do mundo que se quer no século XXI.

### **10. O que é que pensa sobre a atuação da cooperação portuguesa na educação?**

Portugal é um grande parceiro de Cabo Verde, sendo a metrópole da nossa colonização e nós temos uma herança muito forte de Portugal em relação à língua, a língua de Camões é aquilo que nos une. Devemos continuar ainda a apostar em grande parte dos nossos quadros cabo-verdianos que são formados em Portugal, isso demonstra claramente que há um enraizamento da própria cultura portuguesa dentro da nossa cultura, nós não podemos falar da identidade e de sincronização da nossa cultura sem antes falar da própria cultura portuguesa e penso que o Instituto Camões deve continuar a apoiar as escolas cabo-verdianas. Aliás, Portugal foi muito importante para iniciar a nossa cultura e a própria formalização da nossa cultura depende de Portugal, então sobre isso nós não podemos ter nenhum complexo quanto a necessidade de fomentar ainda mais este processo de partilha de formação, de implementação, de inserção da nossa cultura dentro da cultura portuguesa. Estamos imbuídos nas nossas matrizes e nas nossas raízes da cultura portuguesa e, por isso, devemos continuar a apostar na cooperação com Portugal e penso até que Portugal poderá ser extremamente importante para a nossa inserção na União Europeia, o que poderá ser ainda mais proveitoso para a cultura cabo-verdiana.

Não podemos entrar na Europa sem passar por Portugal devido as similitudes da nossa cultura em relação à cultura portuguesa.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC2**

#### **1. Quero lhe perguntar, em primeiro lugar, com que disciplina ou grupos de disciplinas costuma trabalhar?**

Boa tarde! Primeiramente, gostaria também de lhe parabenizar e desejar votos de sucessos no seu trabalho de pesquisa e espero que esta entrevista contribua para ajudar com o seu trabalho - a Dissertação - e numa área tão importante como é a educação.

Eu trabalhei sempre com a disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo antes de fazer a formação, mas também já tinha trabalhado com as disciplinas de matemática, disciplina de Formação Pessoal e Social, disciplina de Geografia, também a disciplina de Introdução e Desenvolvimento Económico, que já agora não faz parte do [atual] plano de estudo. Mas a minha disciplina, a minha área de formação é a área de língua portuguesa. Fiz bacharelado e depois a licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa há uns anos atrás.

## **2. O que é para si ser diretora de uma escola com muito prestígio a nível nacional?**

Em primeiro lugar, é gratificante, é muito gratificante gerir um espaço educativo como a Escola Secundária B. Esta tem duas mil e tal pessoas: tem mil e tal alunos e um corpo docente 110 professores e mais 30 funcionários de apoio operacional. Então, vamos chegar lá cerca de 2000 pessoas, para não falar de pais encarregados de educação. É muito gratificante, é muito prestigiante, mas é também desgastante. Mas, quando se quer ou quando se está no cargo porque sente que têm algo a dar e que pretende também melhorar a sua performance profissional é muito prestigiante. Tenho bons colaboradores aqui na escola secundária B, tenho um grupo e um coletivo também de professores que trabalha bem; o pessoal de apoio operacional também e tem pessoal que trabalha muito bem sob a orientação, é claro e sempre supervisionando todos os passos. Ah, então o que é a desgastante é minimizado com esforço, com o trabalho de todos, com ah... a sintonia de todos. Mas, não deixa de ser ah... por um lado, prestigiante, mas, por outro lado também desgastante. Não poderia deixar de ser assim!

**3. Em Cabo Verde desde 2009 que estamos sob a Revisão Curricular em curso, essencialmente com o Decreto-Lei n.º 32/2009, de 14 de setembro. Esta revisão inicia primeiramente no ensino básico, a partir do primeiro ano e este ano está a ser introduzido pela primeira vez no ensino secundário, no nono ano.**

**Na sua perspetiva como é que considera, de forma geral, esta revisão curricular?**

Ah... é boa! Considero que a reforma sempre é boa, porque repara parte-se do princípio que há um estudo feito e que a tendência, a intenção, a perspetiva é de melhorar a educação no país. Então, partindo desse pressuposto, que é de melhorar a educação no país, posso dizer então que a reforma do ensino é boa. Mas, não podemos também ficar sempre por qualquer reforma. Ah

não, temos que ver o que é que nós queremos da educação, o perfil dos alunos ao perfil também do professor é claro. Ver o professor que nós temos, o professor que nós podemos ter e perfil de entrada e de saída dos alunos. Nesta perspetiva temos e quero crer que a reforma veio em boa hora. De todo modo, para o ensino secundário, a nível do 9º ano, já introduzimos a reforma neste ano. Ainda temos alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, ah, por exemplo, na área do projeto que ainda não se têm o perfil do professor para a área do projeto. Temos também a redução de carga horária em algumas disciplinas, nomeadamente as línguas como o francês e inglês, que os professores já estão a pensar que devia ser, embora temos o Francês e Inglês até os do básico, mas os professores pensando num mundo global queriam ter mais carga horária para as disciplinas de Francês e de Inglês. Ainda, falando de línguas, temos que saudar o aumento de carga horária nas áreas a nível do 11º e do 12º anos, porque antes tinham 3 tempos e agora temos a 4 tempos semanais. E também há que ver um aspeto muito importante, que é a partir deste ano se temos esses aspetos que nós consideramos que não são menos gratificantes, nomeadamente também a Matemática. Na Matemática os professores a nível do 11º e 12º queriam uma carga horária maior de 5 tempos semanais. De todo o modo está com 4 tempos, dá para trabalhar, mas quero crer que de acordo com a informação dos professores de matemática, os conteúdos trabalhados, os conteúdos planificados e programados para trabalhar não estão distribuídos proporcionalmente com o tempo disponibilizado. Então, temos pouco tempo para tantos conteúdos para serem trabalhados. Mas, temos que valorizar alguns aspetos, nomeadamente as áreas que nós temos e que os alunos começam a escolher a partir do décimo ano. É claro que temos muito trabalho pela frente, a Direção Nacional não está a medir esforços no sentido de preparar os professores. Mas sabemos que não é de uma forma suficiente, ainda temos de trabalhar todos nessa parte do 9º e depois preparar os alunos, preparar os professores, os programas para as áreas a partir do 10º ano. Mas, queremos crer que foi bem pensado fazer essa revisão.

A partir do décimo ano os alunos começam já a ter uma área científica, uma área de economia, uma área humanística e uma área de artes também. Isso dá aos professores a probabilidade de trabalhar com um aluno durante três anos. Portanto, este triénio dá para perceber mais, apoiar mais, colmatar as lacunas que os alunos possam ter a nível disciplinares e preparar os alunos mais e melhor para a vida futura, para a continuidade nos estudos quer aqui em Cabo Verde ou também lá fora [no exterior].

A nível do 9º ano concretamente, que nós já temos a reforma já em andamento, os professores acharam que é uma boa ideia. De todo modo, nalgumas disciplinas, nomeadamente Francês e Inglês, mesmo na disciplina de Matemática já estão a queixar-se em termos de tempo disponibilizado. Como eu disse anteriormente, ainda estamos a trabalhar e vamos fazer um relatório no final do trimestre, vamos fazer um relatório ao longo do ano para que no final do ano poderemos ter uma opinião mais elaborada sobre aquilo que foi o nono ano, neste ano da reforma. Mas, de uma forma geral, a reforma é sempre bem-vinda. Os professores estão a trabalhar afincadamente e nós (os diretores) estamos a criar todas as condições e a facilitar melhor dizendo as condições de trabalho, quer com os programas quer com os manuais, mesmo não havendo manuais estamos a criar as condições para que os professores possam trabalhar da melhor forma possível.

#### **4. O que é que pensa sobre a participação dos professores da escola não só na implementação, mas também na elaboração e na conceção do atual modelo de revisão curricular?**

Os professores podiam ser mais ativos ainda. Isso é sem dúvida nenhuma! Podíamos ser mais ativos na participação da elaboração dos manuais, na conceção dos programas e podíamos ser mais ativos. Com isso, houve uma participação, mas uma participação ainda que poderia ser melhorada e porquê? Porque temos programas sim e manuais sim também bem elaborados pelos nossos professores aqui em Cabo Verde. Mas, ainda nota-se algum défice em termos de participação, do chamar dos professores em participar de uma forma mais ativa. Quando eu digo isso eu não estou a dizer em termos de representação. Porque às vezes eu posso não ser chamada, mas eu tenho um coordenador. O coordenador logicamente é representante dos professores. O coordenador pode participar porque nós temos coordenadores concelhios. Os coordenadores concelhios são os representantes dos professores a nível do concelho.

Nós temos os diretores, os diretores são os representantes das escolas e podem também participar, dando opinião. Mas, quando eu digo uma participação mais ativa, eu queria dizer é no sentido de ouvir os professores diretamente e não indiretamente. Pode sim ouvir indiretamente através dos diretores, através dos coordenadores, mas também dar aos professores a oportunidade de opinarem mais diretamente. Para isso, é claro que tem um custo, mas para educação eu não vejo o custo maior porque para mim a vitória maior tem a ver com o produto que nós queremos, que é o melhor, que são os alunos e que efetivamente vão ter.

Podemos dizer que os alunos são a peça fundamental a nível da educação. Houve sim a participação, eu não descarto isso e eu não estou a questionar isso, mas, na minha modesta opinião, os professores deviam ser ouvidos diretamente, todos os professores das mais diferentes áreas, dando a opinião para que possamos ter um programa e um manual mais..., digamos assim, que reúna o consenso ou a participação de todos os intervenientes, neste caso concreto os professores.

**5. Segundo a Senhora Diretora Nacional da Educação, os manuais nacionais são encomendados através de uma editora estrangeira, nomeadamente a Porto Editora, por conferir uma maior garantia.**

**Qual a sua posição sobre a elaboração dos nossos manuais, particularmente sobre a capacidade que as editoras nacionais têm para assumirem este papel?**

Eu respeito que quem está à frente quer ter um documento melhor possível, então por isso procura nas mais diversas editoras aquela que lhe dê, do seu ponto de vista, uma maior credibilidade. Mas, a nível nacional, eu considero sim que temos tanto professores capazes de elaborar manuais, programas como também temos editoras sim capazes de fazer um trabalho consistente e um trabalho excelente para uma educação de qualidade que almejamos aqui em Cabo Verde. Considero sim que já é altura de dar oportunidade também ao que é nacional. Mesmo na elaboração de manuais, mesmo na elaboração de programas e para além de conceção de programas, mesmo na parte editorial... o que quer dizer que há que apostar em editoras dentro de portas que tenham credibilidade e que possam fazer também um trabalho meritório junto do Ministério da Educação. Creio que sim! Disso não tenho dúvidas e salvaguardando sempre a qualidade do produto.

**6. Está satisfeita com os manuais e com os programas que nós temos neste momento?**

Como diretora já não estou a trabalhar diretamente no terreno a nível de programas, mesmo de língua portuguesa, de modo que só acompanho, supervisiono e tudo mais. Pelo que estou a acompanhar diretamente, há alguns manuais ainda que estão a ser... estão na fase de... como é que eu posso dizer, de correção, está na fase de correção.

Os programas também já na sua maioria, principalmente a nível do nono ano já temos, porque de muitos níveis ainda não temos, é claro. Mas do nono ano já temos com a exceção de educação

física salvo erro. A nível do programa, por aquilo que ouvi da última reunião que eu tive com os coordenadores, eu diria que há necessidade de rever algumas coisas, principalmente na parte de conteúdos, quantidade de conteúdos e o tempo distribuído para trabalhar esses conteúdos. Então, na opinião dos professores, a proporcionalidade entre conteúdos *versus* tempos precisa de ser melhorado, então nesse sentido, eu diria que estou satisfeita com os manuais sim, mas precisamos de levar em atenção as opiniões dos professores que estão no terreno a trabalhar com os programas.

Já a opinião dos professores é que a nível do tempo disponível não é suficiente. Ah, já falei da Língua Portuguesa, Já falei da Matemática, Já falei das línguas de uma forma geral, mas também posso falar, por exemplo, de história em que os professores estão muitíssimos preocupados, principalmente no que se refere a essa proporcionalidade. Mas, respondendo concretamente a sua pergunta, tem a ver com a minha satisfação com o programa, não é? É claro que como Diretora estou satisfeita sim, porque ai de mim estando a liderar uma escola sem os programas, o que seria de mim? Como é que eu ia... com que força, com que... como é que eu vou trabalhar agora com os professores, e orientar a subdireção pedagógica sabendo que nós não temos um documento orientador.

Não, é claro que eu estou satisfeita sim e muito. Agora podemos melhorar, podemos fazer um relatório no sentido de dar o nosso contributo para a melhoria, isso sim. Mas, satisfeita, estou sim.

## **7. Como é que a escola pode estabelecer o equilíbrio entre o número de horas disponível com o volume dos conteúdos que são programados?**

Primeiramente, nós já escutámos os nossos coordenadores, que curiosamente alguns são coordenadores internos, mas também coordenadores concelhios. Daí, a responsabilidade de trabalhar a nível de Concelho. Este ano estamos ainda, para além de ter trabalhado com o início da reforma no ensino secundário no nono ano, estamos ainda a conviver com aquilo que eu chamaria de situações adversas que tem a ver com o Covid-19. Então, as pessoas estão mais preocupadas ainda porque estão a trabalhar uma reforma e depois e estão ainda a viver com uma situação fruto de Covid-19, de confinamento que já leva sensivelmente dois anos. E então têm que, por um lado, trabalhar os conteúdos que nos anos anteriores não foram possíveis trabalhar e pegar ainda nos conteúdos deste ano letivo. Então eu acredito que há *de per si* uma dificuldade em propriamente dar uma opinião sobre o conteúdo do nono ano em si porque ainda temos o prejuízo, estamos a trabalhar o prejuízo dos anos anteriores em termos pedagógicos, referindo o

prejuízo fruto de Covid-19. De todo o modo, a mensagem que eu passo os meus professores é sempre uma mensagem de confiança, de força, de nunca preocupar em trabalhar ou em dar a quantidade, mas sim em ter a qualidade. Então, para isso, fazer teste diagnóstico antes de cada conteúdo, fazer teste formativo sempre que necessário nos conteúdos para ver a performance do aluno é fundamental e depois foram fazer sempre um relatório. O coordenador deve fazer um relatório, um relatório claro que espelha a realidade e a partir daí podemos dar contributo à Direção Nacional e falar sobre aquilo que foi o trabalho na escola, quer em termos dos conteúdos trabalhados anteriormente sob a própria orientação da Direção Nacional, quer também os conteúdos que nós estamos a trabalhar de acordo com o plano de estudo novo, tendo em conta a reforma curricular no nono ano, isso para que a Direção Nacional possa tomar as medidas cabíveis, as medidas necessárias, de acordo com uma audição que de certeza irão ter com todas as escolas a nível do Concelho e a nível nacional. Mas, respondendo concretamente, aqui na escola temos sempre uma mensagem de confiança, de não se preocupar com quantidade, mas sim, levar em conta a qualidade. É claro que temos de ser responsável por forma a justificar toda a nossa ação dentro da escola, a nível dos conteúdos e a nível do nono ano. E é isso que temos estado a fazer.

**8. Do seu ponto de vista esta revisão curricular vem no sentido de continuidade com as outras reformas anteriores ou se vem no sentido de rutura e de cortar claramente com as reformas anteriores, isto é, com tudo aquilo que se tem feito até 2009?**

Ah... é uma pergunta interessante. Se formos ver já começando pela carga horária de nono ano que como disse e muito bem anteriormente, o nono ano é um nível que coloca não só a esta, mas também a outras escolas que de acordo com as opiniões dos diretores nas várias reuniões, o nono ano é o nível que nós temos um índice de reprovação muito elevado. E procurando os fatores que estão por detrás de tudo isso e um dos fatores que sempre apontava era a carga horária, uma carga horária muito cheia. E para um aluno de opção Desenvolvimento e Desenho que tinha aulas de segunda a sábado, tinha uma carga horária cheia, portanto, das sete e meia ao meio-dia e meio ou então da uma até às dezoito horas. Então justificava-se e não era o único fator, não é o único fator, mas é um dos fatores que possivelmente estaria no elevado número de reprovação. Então, se fomos ver e já começando com a carga horária, este ano podemos ver uma rutura sim, uma rutura, porque já há alunos no nono ano sem aulas aos sábados. Então podemos ver uma redução drástica. Se formos ver em termos de disciplinas, houve uma clara mudança porque já

acabaram com o que nós podíamos dizer opções a nível de TIC, Desenvolvimento e Desenho. Já o Desenvolvimento [Económico e Social] saiu claramente do programa de nono ano, passou-se a ter a Geografia e Desenho. Geografia não, Desenho e Métodos Gráficos e a disciplina de Físico-química. Já agora, ciência físico-química não opcional - agora não é opcional. Também TIC que era opcional, deixou de ser opcional e passou a ser de carácter geral; temos a área do projeto que não tínhamos anteriormente e que passou a ser de carácter transversal. Ainda já temos uma primeira orientação, os professores já estão a nível de formação para verem até que ponto já no próximo ano vamos arrancar com essa disciplina na área do projeto, o Projeto Vocacional e de Vida desde o início do ano letivo. Então, se pegarmos a nível do décimo ano, que anteriormente fazia um ciclo com o nono ano... e já agora, o nono ano passou a ser um ano de preparação, estando mesmo um ano dentro do ensino secundário, mas é um ano de consolidação do básico e preparação para o ensino secundário. Se formos ver as áreas que eram já no décimo primeiro e décimo segundo, poderíamos ter áreas a partir do décimo primeiro, já agora as áreas a iniciam a partir do décimo, com uma mudança significativa em termos de disciplinas. Se formos ver mesmo na área de humanística, aqui era impensável pensar os alunos a ter Matemática não gostando de Matemática ou porque não sentiam-se tão à vontade com a disciplina da Matemática, assim tinham uma alternativa – a área de humanística. Já estou a ver neste momento a área de humanística com a matemática aplicada às ciências sociais e humanas.

Então podemos dizer sim, que esta reforma trouxe muitas novidades. Trouxe mudanças significativas comparativamente com as outras reformas que tínhamos anteriormente e com a outro plano de estudo que tínhamos anteriormente. Uma reforma que trouxe um novo plano de estudo e que analisando assim podemos ter a benefícios, desde que haja uma preparação, uma socialização, uma divulgação desses planos e que os alunos passam a ter uma consciencialização diferente e que os pais possam também estar por dentro e acompanhar da melhor forma os filhos, digamos que podemos ter e podemos colher bons frutos. Daí sim e respondendo claramente a sua pergunta, poderíamos estar aqui a falar de “n e n coisas”, de perfis de entrada e de saída dos alunos, das outras disciplinas... e houve mudanças sim. Houve mudança significativa de uma reforma anterior para essa reforma, desse ponto de vista.

**9. Se tiver que apontar duas inovações que foram introduzidas nesta reforma, que elementos destacaria, tendo em conta as ações que foram feitas pelo Ministério, pela**

## **Direção Nacional, pelas delegações, pelas autarquias ou pela própria direção da escola?**

Tem a ver com a carga horária, com o tempo. E tem a ver com a interrupção de algumas disciplinas, por exemplo, na área do projeto e trabalhando bem esta disciplina podemos ter alunos com uma outra perspectiva, uma outra visão já a partir do nono ano. São dois elementos e poderia apontar outros. Falando ainda da formação, eu acho que devia se fazer mais. De todo o modo, já se fez um trabalho melhor comparativamente com a uma outra reforma que foi iniciada e que praticamente ficou pela metade, que tem a ver até com a nova abordagem, a abordagem por competência, que seria a nova abordagem. Para mim, seria algo muito valioso e importante trabalhar a nova abordagem por competência, mas que faltou a parte da formação dos professores, a socialização e formação dos professores. Daí, os professores não resistiram, eu não tomo isso como uma resistência dos professores. Os professores apenas reagiram perante algo que do nada sentiram-se impotente para trabalhar com os alunos, dando o contributo que se esperava dos professores nessa parte, em termos de abordagem por competência, sentiram-se impotentes, os professores falaram claramente isso. Com essa reforma houve socialização sim, mas podia fazer-se muito mais ainda. Por exemplo, a nível do nono ano, no momento em que nós saímos do confinamento e de uma parte que eu não diria normalidade, mas sim um confinamento, um confinamento que tem a ver com o ano letivo anterior, em que os alunos vinham dia sim dia não, com redução drástica dos alunos na turma ou nas turmas e consequentemente com redução de carga horária também de uma forma drástica. E já no ano seguinte implementou-se a reforma do nono ano.

Não tivemos tempo de fazer uma socialização que podíamos fazer. De todo o modo, quero crer que esse ponto não irá ser fundamental para neste momento dizer que não vamos ter sucesso ou que vamos ter sucesso, vamos trabalhar para termos sucesso, mas esse ponto também devemos levar em consideração para que noutros momentos não venhamos a cometer as mesmas falhas, porque saímos de um momento em que os professores e os alunos estavam desgastados. E logo uma reforma, e o que é que nós vamos fazer este ano? E ainda preparar para um 10º ano que vamos já iniciar, porque este ano temos, isso não está em causa, porque independentemente do momento, podíamos sempre correr esse risco de ter... vamos preparar os alunos, orientar os alunos para a escolha da área no 10º ano do próximo ano, preparar os alunos do décimo para escolha de área no 11º e no 12º ano. ~

Então temos que continuar com a orientação vocacional e profissional no décimo ano e ainda fazer também no 9º ano. Pronto, põe em causa e não põe em causa? depende do ponto de vista. De todo modo, é preciso fazer mais socialização, mas divulgação, mesmo nós aqui na escola, eu confesso enquanto diretora. Confesso agora que, por exemplo, os alunos que estão no 9º ano neste momento não receberam uma socialização no 8º ano, não conseguimos fazer a nível de oitavo ano uma divulgação do plano de estudo do 9ºano como devia ser feito. De todo o modo, fizemos nosso trabalho para que os alunos possam estar a nível do nono ano da melhor forma possível. E os professores também trabalharam da melhor forma possível, mas, sinceramente, deve-se fazer ainda mais.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC3**

##### **1. Com que disciplina ou com que grupo de disciplinas trabalha?**

Já estou com quase 30 anos adicionais como professor. Comecei a minha vida de professorado no anterior ciclo preparatório quando fiz o ensino secundário, o antigo sétimo ano dos liceus. Comecei a trabalhar com a disciplina de Francês, depois fui professor de Geografia, mais tarde fiz a minha formação superior em História e passei a ser professor do ensino da História. Primeiro, fiz o bacharelato em história no então ISE - Instituto Superior de Educação e, posteriormente, na Universidade de Cabo Verde fiz a licenciatura em História. Trabalhei com várias disciplinas afins como Cultura Cabo-verdiana, Geografia, Formação Pessoal e Social, História, entre outras disciplinas. Pronto, é a minha informação.

##### **2. O que é ser diretor de uma escola com tanto prestígio nacional como a escola C?**

Ser diretor desta escola é um desafio enorme, posso dizer um dos maiores desafios que já enfrentei. Já passei por outros desafios como diretor do saneamento e ambiente da Câmara Municipal da Praia numa altura em que havia dengue e essas coisas, mas não comparo ser diretor de saneamento Câmara Municipal da Praia - que tem muitos funcionários de limpeza - com o ser diretor da escola C. É muito mais prestigiante ser diretor de uma escola como a nossa, esta escola tem 26 anos e é uma escola com larga experiência, sendo eu professor de história a trabalhar numa escola técnica é até descabido, mas como disse é um grande desafio que todos os dias coloco novos desafios. Vim para esta escola em 2018, vou fazer 4 anos para o mês que vem, de

certeza vou também caminhar para a minha reforma, mas ser diretor aqui é sempre um desafio, todos os dias estamos aprender e estamos a fazer coisas novas. Encontrei esta escola com cerca de 300 alunos na via técnica e neste momento estamos quase com quase 700 alunos. Foi um dos primeiros desafios lançados por mim trazer mais alunos para a via técnica, este ano por exemplo temos 8 cursos na via técnica: temos a contabilidade e administração, artes gráficas, informática de gestão, gestão de pequenas empresas, a construção civil, TIC, frio e climatização, e falta ainda mais um que é eletricidade e eletrónica. São 8 cursos que é um desafio enorme porque temos que ter consumíveis para a via técnica, temos que ter toda a preparação de orientar os alunos da via técnica para escolher bem a sua área. Portanto, os desafios são enormes nesta escola, apesar de termos poucos recursos, mas vamos caminhar.

A via geral que tínhamos no sétimo e no oitavo ano acabamos [com ela] nesta escola e neste momento temos o 9º ano, o 10º ano, o 11º ano e o 12º ano da via técnica. Estou a dizer isto porque desde o início que cheguei na via técnica eu orientei pela planificação e pelo projeto educativo que nós elaboramos para o período de 2018 a 2021 e, portanto, neste momento estamos a preparar um novo projeto educativo para o horizonte 2022 até 2025 e nós sobretudo trabalhamos com estes instrumentos de gestão que é o plano de atividade e o projeto educativo. Eu não quero ações de cosmética ou ações de tipo bombeiro, não quero isso, eu quero ações de tipo planificada para pôr isso em pleno.

**3. Desde 2009 que a escola está sob a revisão curricular, isto é, a partir do decreto-lei Número 32 de 2009, de 14 de setembro. Esta reforma que começou no 1º ano do ensino básico vai este ano abranger o nono ano.**

**Quero lhe perguntar o que é que pensa sobre esta revisão curricular de modo geral?**

Como disse e bem, desde 2009 tem sido feita reforma curricular no ensino básico até chegarmos neste ano ao ensino secundário com o nono ano. Nós, quando entramos, encontramos o sétimo e o oitavo ano, que faziam parte do ensino básico obrigatório, mas como isto é uma escola secundária nós limitamos em 3 anos acabar com o ensino básico obrigatório, agora só temos o ensino secundário para responder esta reforma porque se quer o ensino secundário. Nós separamos isso muito bem porque verificamos que entre uma escola do ensino básico e uma escola secundário, tratar destas 2 áreas (do ensino básico e do ensino secundário), nós optamos por ser apenas o ensino secundário porque perto de nós existe um agrupamento escolar que trata do ensino básico. Optamos assim pelo ensino secundário.

A reforma chegou atualmente ao nono ano, nós temos portanto esta reforma e ainda nós não conhecemos o que é que isso vai [re]querer no décimo ano da via técnica e já temos até a planificação do nono ano, do décimo ano, do 11º ano e do 12º ano em que o nono ano seria portanto um tronco comum, depois a partir do décimo ano o aluno optaria pelo décimo ano da via geral ou pelo décimo ano da via técnica, o ensino secundário seria o nono ano mais 3 anos tanto para via técnica como para a via geral. Para a via geral já temos os planos de estudos, mas para via técnica eu não conheço ainda os planos de estudos. Aliás, vou já pedir à Direção Nacional de Educação que nos faculte o plano de estudo para via técnica para poder preparar e estar apto para começar o próximo ano, preparando já desde janeiro para não deixar até setembro para a preparar.

O que devo dizer sobre o currículo? Eu atualmente como professor posso dizer que o que se fez no nono ano foi baixar o nível do currículo. O nono ano era o ano com currículo muito mais pesado, havia 32 horas no nono ano e não tinha o currículo... atualmente o currículo vai para 27 horas máximas da carga horária. Portanto, baixou-se o currículo e disciplinas como história, como Geografia, como Ciências Naturais que tinham 3 tempos letivos semanais e passaram para 2 tempos letivos. Físico-química... a mesma coisa. Digamos que o fazedor de currículo teve a preocupação de fazer o 9º ano suave para depois subir no 10º ano, no 11º ano e no 12º ano. Talvez, porque também o nono ano constituía o ano em que havia mais reprovações, o nono ano sendo o currículo mais pesado e tendo aluno na faixa etária de transição de criança para adolescência com 13 e 14 anos, os alunos muitas das vezes não se encontravam, a taxa de reprovação era maior no nono ano em todo o Cabo Verde. E se formos ver as estatísticas, o nono ano tinha a maior taxa de reprovação. Talvez o Ministério da Educação ou toda a estrutura do Ministério acabou por ter o nono ano mais suave para depois subir [as exigências] no décimo e no décimo primeiro ano. Quero dizer que já iniciamos aqui e nós temos algumas reivindicações de professores das áreas de Físico-química por exemplo, Ciências Naturais, História com 2 tempos letivos. Por exemplo, eu falo da minha área, o período que se quer trabalhar em história é muito longo e não se pode concluir com 2 tempos letivos num ano letivo. Temos um currículo, mas o programa da disciplina é extenso, falta manuais, falta ter manuais para todas as disciplinas. Falo também do currículo, sou crítico nisso, embora sou o diretor e tenho de defender o Ministério da Educação, mas sou crítico nisso, existe um programa muito extenso para uma carga horária semanal muito curta. E disciplinas como Ciências Naturais, História e Geografia não conseguem

cumprir o programa, isso pode afetar bastante. Acho que para mim temos que ver que além de fazer o plano curricular também o programa deve ser adequado ao plano curricular.

Quanto ao décimo ano, também se introduziu algumas novidades, mas não podemos falar disso porque ainda está para o futuro, só para o ano é que podemos falar daquilo que vamos implementar porque quase vivemos na pele quando estamos na sala de aula ou quando estamos na direção são diferentes de estar num gabinete a preparar um currículo e a preparar um programa. devia se fazer um ano tipo experimental, pessoalmente acho isso, devia se fazer numa escola ou num conjunto de escolas ou numa região, num concelho, fazer tipo um plano experimental e depois de 2 ou 3 anos alargar para todo Cabo Verde. Tem sido de uma só vez, é claro que temos que rever o programa, temos que rever o currículo. O currículo já está desenhado e já não se pode rever o currículo, é o programa que tem de se adequar ao currículo. Talvez para o próximo ano vamos reportar isso. Este ano, por exemplo, falo da história que é uma disciplina que conheço muito bem, não se pode trabalhar desde a idade média até a idade contemporânea com 2 tempos letivos apenas. Nós temos 32 semanas de aulas e são 64 aulas sem contar com os testes, com a preparação para os testes, com a entrega dos testes, os feriados, os domingos, etc. Temos em média 50 aulas por ano e trabalhar 50 aulas por 15 séculos não é fácil, isto é a minha opinião pessoal.

#### **4. O que é que pensa sobre a forma como esta revisão está a ser implementada?**

Eu pessoalmente acho que as coisas em Cabo Verde são feitas de forma muito absurdas, eu sou o diretor desde 2018 a esta parte, mas nunca ninguém veio falar comigo, como estou a falar agora, para dar a minha opinião franca. Imagina que eu diretor de uma escola técnica aqui na praia, nunca ninguém chegou até mim para perguntar nada, nem a revisão, nunca ninguém chegou. Eu devo dizer que isso cria mágoa, se se faz uma revisão do ensino técnico e o diretor de uma escola técnica não é tido nem é achado... nunca ninguém chegou até mim para pedir a minha opinião, o Ministério tem estrutura para fazer isso.

Nem conheço quem fez a revisão curricular, nem o nome conheço porque são pessoas que vêm do estrangeiro e são consultores internacionais, ganham um balúrdio. Devo dizer que funciona num gabinete, arranjam um gabinete e não vão ao terreno, muito dou parabéns ao Heiton Gomes por vir ao terreno falar connosco e trabalhar connosco e falar com os professores, é assim que se faz e eu penso que é assim, não é? falar com os alunos, falar com os professores, está a falar comigo e teve acesso a uma escola, a escola é isso e acho que não teve nenhum impedimento

para entrar na escola, falou com todos a vontade, mas nunca a Direção Nacional da Educação fez isso aqui na escola. A Direção Nacional da Educação ou o Ministério da Educação deveriam ouvir os professores, ouvir os coordenadores, ouvir as pessoas que já tem uma vasta experiência. Digo que, sempre que aparece um *expert* e não sei de onde vem, elabora os currículos, os programas e quando tem a papinha feita chama-nos para dar a nossa opinião, a opinião não é válida nunca quando é assim, quando já tem apresentado ou vai apresentar ao Conselho do Ministério ou Conselho de Ministros e qualquer opinião não é tida em conta, não é válida e é melhor não dar opinião nisso. Às vezes o produtor ou quem produz [os programas] não quer saber, mas eu devo reforçar que esta escola nunca recebeu um elemento do Ministério da educação nem nenhum consultor para a elaboração do currículo, isso eu considero pessoalmente grave, mas não posso dizer nada.

A maneira como está feita eu acho que é errada, eu digo isso porque nem o delegado da educação, o senhor delegado que eu conheço muito bem, [recebeu] como nós a papinha feita para opinar em 3 dias e enviar, portanto isso não serve para nada.

Quanto aos manuais, já tínhamos uma experiência errada anteriormente em 2017, não sei se lembra dos primeiros manuais com erros. Nós em Cabo Verde temos competência, ao contrário daquilo que se diz, temos competência. Em Cabo Verde temos cabo-verdianos que têm competências, podem não estar em Cabo Verde, mas estão por este mundo fora, também temos gráficas aqui em Cabo Verde e por que fazer (os livros) com a Porto Editora? reconheço o prestígio da Porto Editora, reconheço os livros que produzem na Porto Editora, uma editora com bastante competência, mas nós também temos que começar a andar com os nossos próprios pés, podemos importar tecnologias e importar outras coisas e nós temos que produzir aqui em Cabo Verde. Eu estou contra também, mas é minha opinião não é tida em conta e devo confessar que eu pessoalmente sou contra a forma como as coisas são feitas aqui em Cabo Verde. Se fomos ver temos sempre as mesmas pessoas a fazerem estes trabalhos, se fomos ver toda a revisão curricular que se fez foram feitas pelas mesmas pessoas que ganham não sei como o concurso e fazem isso. temos experiências, temos professores com 20 anos de serviços, com 30 anos de serviços, pessoas que estão a trabalhar desde a década de 90, por exemplo eu comecei a trabalhar no ano de 91 e 92, já passaram mais de 30 anos e como diretor da escola nunca fui chamado para dizer nada sobre a escola, isso é lamentável e se dizer isso publicamente sou expulso no dia seguinte.

## **5. Considera que esta revisão vem no sentido de continuidade ou de rutura com as reformas anteriores a 2009?**

Devo reconhecer que há uma certa continuidade, há uma certa continuidade que também se fez no ensino básico para o ensino secundário como se tinha feito também anteriormente, há uma certa continuidade em alguns casos. Ainda assim, pode haver ruturas em alguns casos, mas devo dizer que houve continuidade. A equipa teve isso em mente de fazer a continuidade, o que acontece é que trocamos simplesmente o nome das coisas. Por exemplo, a trocar nomes somos bons nisso de trocar nomes, tivemos ensino básico integrado e tivemos ensino básico obrigatório e vamos ter esses nomes... Ciências da Terra e da Vida - Ciências Naturais, Biologia, trocar nomes às vezes geram confusões nos certificados porque em 3 anos vamos ter uma coisa diferente. Talvez se peça, o conteúdo mantém e só a forma é que muda. Os nomes Ciências Naturais trocaram pela Ciência da Terra e da Vida, Ciências Biológicas e muitos outros nomes; Físico-química também mudaram de nome; chamaram a Cultura Cabo-verdiana de História e Geografia de Cabo Verde, há uma *trapalheira* enorme. Eu, por exemplo, já trabalhei com a Formação Pessoal e Social e depois veio a Educação para a Cidadania, a Matemática nunca trocaram o nome porque a Matemática não dá para trocar, não é? Há uma continuidade na essência, mas, às vezes para dar um toque de charme muda-lhe o nome. Nós conhecemos que classicamente existem Matemática, Físico-química, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia que são disciplinas das universidades e não podemos inventar nomes. E cada um que entra para fazer uma revisão curricular muda o nome. Podemos ter novas gerações, mas o conteúdo é o mesmo, não houve nenhuma mudança no conteúdo. A reforma que se fez foi sobretudo e eu diria cosmética, mas se formos ver o programa de cada disciplina durante todo o tempo manteve-se o mesmo programa. Os nomes mudaram, passaram talvez um conteúdo para um determinado ano e outro também para um determinado ano, mas se fores ver ao sair do ensino secundário e eu saí nos anos 90, esse mesmo aluno trabalhou a matemática da mesma forma, eu não vi uma alteração profunda, é praticamente a mesma coisa.

## **6. Se fosse chamado para fazer mudanças nesta revisão curricular, que alterações fazia, pode elencar 2 alterações?**

Eu pessoalmente, por exemplo, na semana passada houve uma reunião com todos os alunos da via técnica e disseram claramente “senhor diretor, aquilo que nós estamos a trabalhar nós já conhecemos”, portanto ensinar as partes de um computador para alunos do 12º ano já não faz

sentido. Esse programa foi desenhado nos anos 90, estamos agora 20 anos depois ou 30 anos depois, sabendo que uma coisa é adaptar à realidade que estamos a viver e atualmente vivemos no mundo das tecnologias, da informação e da comunicação. A disciplina de TIC deveria começar desde o ensino básico, as línguas como o Inglês, o Francês, o Mandarim e o Espanhol deveriam começar desde o ensino básico de forma obrigatória e não de forma opcional; para a Matemática é preciso reforçar o ensino da matemática e criar mecanismos para laboratório e Matemática que nós não temos em Cabo Verde. Há que formar professores e no ensino básico trabalhar sobretudo a Matemática, a Físico-química, as línguas e sobretudo isso. É melhor isso do que criar disciplinas novas e bonitas que conteúdos não existem. Eu pessoalmente ia colocar a Matemática como tipo obrigatória em todas as áreas a partir do ensino secundário. Quem diz matemática, diz a Língua Inglesa, a Língua Portuguesa e nesse caso como disciplinas obrigatórias. Mas, ia focar nas disciplinas de Tecnologia de Informação e Comunicação desde o ensino básico e não deixar para o nono ano como uma disciplina opcional. A nível das línguas, é preciso também meter o dedo na ferida para dizer que o programa tem de ser um programa do século XXI e não se ouve falar do século XXI se estamos há mais de 20 anos no século atual. Não podemos ter um programa TIC que foi feito no meu tempo, lembro-me que é o mesmo programa, falo também com alguma vontade do programa de história que é um programa que foi aprovado em 1999 em que eu participei na aprovação deste programa, o meu nome está lá, nós estamos em 2021 e tivemos 22 anos a dar o mesmo conteúdo, o que quer dizer que um pai pode ter trabalhado o mesmo do que o filho. Como é possível se são 2 gerações? Isso é a minha perceção e digo isso várias vezes que nós os diretores nós temos que nos adaptar, mas nós não temos a competência para mudar o currículo. Na via técnica é a mesma coisa, até gostaria de dizer que houve algumas melhorias ou algumas novidades, mas é a mesma realidade porque no fim do ano o professor tem que fazer é Prova Geral Nacional e todas as escolas técnicas têm que fazer a mesma prova. No ano passado, por exemplo, tivemos a ousadia na Escola Técnica da Praia e na Escola Técnica da Assomada de fazermos a coordenação conjunta, tivemos uma coordenação conjunta entre Praia e Assomada. A ideia era trabalharmos ao mesmo nível, não foi possível trabalhar com São Vicente e Santo Antão, mas era possível reunir. Estou aqui há 3 anos e no ano passado é a cooperação luxemburguesa que financiou uma formação para professores de eletricidade eletrónica e tivemos novos materiais, mas falta isso, falta uma coordenação nacional, devia também haver uma coordenação nacional, uma figura do diretor do ensino secundário nacional porque o diretor geral de educação engloba toda a educação como o ensino básico, pré-escolar até o ensino secundário. Devia haver figuras

intermediárias, chefias intermediárias, nesse caso o ensino secundário, mas também um coordenador nacional para cada disciplina para ter uma coesão nacional e um trabalho mais coeso, não temos uma inspeção, não temos ninguém e eu posso muito bem mudar o currículo e ninguém sabe.

A inspeção da educação que existe é tipo polícia para ver os procedimentos, uma pessoa que falta muito é lhe levantada um processo disciplinar, mas não existe uma verdadeira inspeção no verdadeiro sentido do termo, de haver uma inspeção pedagógica porque ninguém controla a parte pedagógica da escola e se o diretor deixar as coisas andar, anda. Infelizmente é isso e falta-nos o controle desta parte, devia haver uma equipa muito forte para controlar a parte intermédia e já agora lanço um apelo, estou a preparar o plano de atividade para 2022 e também um projeto educativo para 2022 a 2025 onde já projetei um Gabinete de Inovação Pedagógica e Tecnológica, não existe em nenhuma escola, com competências pedagógicas para apoiar os professores de cada área. Claro, estou ainda na sua fase de preparação a pensar as suas competências, as suas áreas, mas tem de ser estritamente pedagógica. E, neste caso, como nós somos uma escola técnica é bom ter esta componente tecnológica, daí eu solicito todo o contributo do doutor no sentido de me apoiar a criar esse gabinete.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPRC4**

#### **1. Primeiramente, quero lhe perguntar o que é para si ser professora na escola B?**

Primeiro quero agradecer a oportunidade de ter chegado até mim para fazer esta entrevista. E quero dizer que ser professor na escola B é maravilhoso. Ser professor é a profissão que sempre quis desde adolescente. A nível do curso, foi a minha segunda opção, mas agora que eu estou a trabalhar eu vejo que deveria ser a minha primeira opção desde o início. Estou aqui na escola há aproximadamente 13 anos. Não, 7 ou melhor 13 anos contando com o início do trabalho, porque comecei na escola técnica de Assomada. Aqui leciono a Língua Portuguesa para os níveis sétimo ano e Língua Portuguesa - Comunicação e Expressão para os níveis 11º ano. O meu grupo disciplinar já não foge e a minha disciplina é a Língua Portuguesa e a Língua Portuguesa Comunicação e Expressão. No momento sou a coordenadora para o ensino secundário. É uma tarefa nova para mim porque ainda não estou por dentro de tudo, mas estou aprendendo muita coisa nova como coordenadora de língua portuguesa, o que não é uma tarefa muito fácil. E, de

resto, trabalhar nesta escola é uma responsabilidade porque estamos a trabalhar numa escola que tem nome de uma pessoa muito importante na história de Cabo Verde. Foi o primeiro Presidente da Assembleia Nacional no país independente. Então é muita responsabilidade, não só pelo nome, mas, tendo em conta também aquilo que é a nossa pretensão e que é o nosso objetivo: fazer com que eles [os alunos] aprendam e que tenham o máximo de conhecimento para poderem levar para a vida. Não é só saber os conteúdos, mas também aplicar estes conteúdos no dia a dia. Basicamente, é isso que é ser professora na escola B.

**2. O nosso país tem muitas especificidades, além de ser ilhas tem também uma língua nacional e outra oficial. Por isso, vou lhe perguntar o que é ser professora de Português, particularmente num país onde se fala o crioulo?**

Não é fácil porque eu acredito e foi isso que aconteceu comigo desde sempre. O que se ensina na escola? O professor ensina como se português fosse a nossa língua materna, como se todos os dias, todos os momentos ouvíssemos o português em casa, com os colegas ou no corredor da escola. Mas o que acontece é que o português restringe à sala de aula. É só um momento de aula, então não é muito fácil. Os alunos têm uma tendência de criar uma resistência em falar português na sala de aula e tem toda a razão. Tem uma certa lógica porque tudo aquilo que expressa, tudo aquilo que fala e todo o seu dia é feito na língua materna. Então não é fácil, sobretudo quando o aluno cria esta resistência: “Ah não, eu tenho medo, eu vou errar durante a minha conversa”. Então é muito difícil inculcar no aluno a parte de falar mesmo com erro, mas assim aprendemos. Aprendemos com o erro. Então, não é nada fácil!

Agora que eu estou a ouvir que vão implementar a língua materna na escola eu estou muito ansiosa, para falar a verdade, estou muito crente que isto vai ser uma mais-valia, porque devemos aprender que a língua portuguesa é a nossa segunda língua. Ela é número 2, como muitas vezes ouvimos na televisão, os nossos linguistas a falarem. Se continuarmos com esta ideia de que devemos ensinar o português com a nossa língua materna não vamos chegar a lado nenhum. Então para os alunos é preciso inculcar isto na cabeça e para os professores é trabalhar isso como a nossa segunda língua. Eu até comparo português ao inglês e ao francês, ouvimos na sala de aula e quando saímos da sala de aula, as coisas ficam para trás. Então não é muito fácil. Mas, estamos aqui para fazer o melhor para os alunos, para fazer o melhor que acreditamos que seja possível.

E o que é o melhor para os alunos? Eu acho que neste momento temos alunos que conseguem e alunos que não conseguem. E na sala de aula verificámos alunos com esta tal resistência em falar português e as coisas tornam-se mais difíceis quando assim acontece. Mas vamos levando o nosso português a um bom porto, não é? Vamos tentar!

### **3. Acredita que as nossas escolas estão preparadas para implementar a língua crioula a partir de uma determinada fase, fala-se a partir do décimo ano?**

Fala-se que é a partir do décimo. Olha, começar devemos começar de alguma forma. Nós não podemos continuar a pensar que nós não temos condições, que nós não temos livros para auxiliar, que não temos gramáticas, que não temos professores capacitados para trabalhar a língua cabo-verdiana. Se pensarmos e se continuarmos a pensar assim, nós não vamos começar de jeito nenhum. Devemos começar! Como é que se vai começar ainda não sei. Não tenho conhecimento de como é que vai começar, mas que devemos começar, devemos.

Eu acredito que quando o aluno conhece a sua língua materna se calhar está mais apto para estudar, aprender outras línguas e disciplinas. Não digo com muita facilidade, mas consegue diferenciar a estrutura de uma língua e de outra língua. Se estamos totalmente preparados eu não acredito que estejamos. Mas que devemos começar, como eu já tinha dito, devemos. Eu conheço alguns livros em crioulo. Eu conheço o linguista Manuel Veiga que fala muito e já escreveu muitas coisas sobre a língua materna. Mas será que apenas esses livros são suficientes para implementarmos o ensino do crioulo nas escolas? Eu coloco esta interrogação, mas que devemos começar, devemos. Que devemos, devemos e vamos. Até que ponto isso vai resultar... Não sabemos! Só o tempo vai fazer essa avaliação. O resto, vamos deixar tudo nas mãos de Deus e ver em quê que vai dar.

### **4. Desde 2009 que as escolas estão sob a revisão curricular, particularmente com o decreto-lei 32 de 2009, de 14 de setembro. Começou a ser introduzido paulatinamente no ensino básico e este ano vai arrancar no nono ano.**

#### **O que é que pode falar sobre a atual revisão curricular?**

Do que eu li e eu recebi algumas informações, o plano é ambicioso. E a reforma deve acontecer. A única coisa que deveria ser feito no momento que se pensou a reforma é a questão dos manuais porque fala-se da reforma a nível do nono ano. Mas, no nono ano não há ainda o manual para acompanhar aquilo que é o plano do nono ano. Então dificulta muito, eu acho que a reforma

curricular deve acontecer sim, mas há que ter outras coisas em mente e uma destas coisas é a produção de manuais para acompanhar aquilo que se quer implementar, e nós não temos [manuais do 9º ano]. Eu Não ouvi nenhuma informação de que já se pensou, já se produziu o manual do nono ano. E eu estudei o nono ano sem o manual, trabalhei no nono ano sem o manual. Fala-se da reforma, está a ser implementada, mas a nível de português, eu não ouvi falar do manual ou que alguém está a produzir um manual e que no final deste ano letivo vamos ter um manual de língua portuguesa. Eu já recebi o programa, eu tenho um programa em mãos, mas ainda não tivemos o encontro com os coordenadores de português para trabalharmos o programa. Mas daquilo que eu pude reparar é bastante ambicioso e o conteúdo é extenso para trabalhar no nono ano. Não sei se vamos ter tempo para abarcar todos os conteúdos que foram planeados, mas o plano é ambicioso e a reforma deve acontecer.

**5. Na qualidade de coordenadora, a nível de português, como é que vê a adequação do programa com a carga horária do nono ano?**

Para a língua portuguesa mantêm-se a Carga horária. São 4 aulas semanais, tendo em conta este número até que podemos dizer nós vamos conseguir. Mas, se compararmos com as outras disciplinas, a queixa que nós ouvimos é que o número da aula que tem é impossível cumprirmos com o programa de cada disciplina. Por exemplo, a língua inglesa tem 2 horas, 2 aulas semanais e disseram que o conteúdo é muito extenso. Reduziram o número de aulas, mas mantiveram os conteúdos. Para nós, na língua portuguesa, nós temos as 4 aulas semanais sem nenhum problema. Eu não creio que venha criar obstáculo no cumprimento do programa. Mas como eu tinha dito que é ambicioso, é. Se quer muito para o nono ano, sabendo que é um nível que desde sempre houve muitas queixas. Tem o fator idade e como é que eu posso dizer, o aluno é mais dinâmico para muitas coisas. Mas, para os conteúdos, sempre houve muitas queixas e muitas negativas no nono ano.

Tendo em conta o número de aulas acho que vamos conseguir cumprir, não sei se vai ser na íntegra mas a maioria dos conteúdos vamos poder fazer, vamos poder trabalhar na sala de aula, mas comparando com as outras disciplinas fica muito difícil a redução da carga horária. Contudo, eles fizeram assim, pensaram assim e implementaram as coisas. Mas será que falaram com os professores antes? Quando o Ministério manda estas orientações, as orientações já estão prontas e nem sempre é aquilo que os professores acham é tida em conta. Fica muito difícil assim, mas fazer o quê? vamos implementar, vamos trabalhar para ver as coisas como funcionam e, no final,

vamos ter a avaliação como resultado daquilo que foi implementado. Até agora no nono ano e em língua portuguesa não estamos a trabalhar os conteúdos, mas nós não estamos a focar nos programas como eu já tinha dito antes, porque ainda não tivemos o encontro para analisar os conteúdos tendo em conta o programa enviado. Se calhar no final do trimestre é que vamos ter este encontro e analisar e ver o que é que vamos conseguir. O número de carga horária ajuda e é seguir - vamos seguir, fazer o quê?

**6. Como é que considera a participação dos professores, quer na elaboração quer na implementação do programa da revisão curricular, e que ações de acompanhamento receberam por parte do Ministério da Educação ou da Direção Nacional de Educação?**

A nível do nono ano, houve uma socialização do programa mas eu não estive presente, foi feita via zoom e eu não estive presente. Aliás, eu acho que nem tive esta informação ou se eu tive a informação esqueci, o que eu tenho a dizer é que eu não participei. Eu recebi a formação de uma semana a nível do sétimo ano (mas do nono eu não recebi) para falar do manual, do programa, e tivemos esta formação de uma semana, mas a nível do nono ano eu não recebi nenhuma formação nem por parte da escola, nem por parte do Ministério da Educação, nem por parte da Direção Nacional da Educação, não tive esta informação ou melhor a formação. A perspectiva é boa como tinha dito, o plano é ambicioso neste aspeto e vamos agora ver como as coisas vão acontecendo.

**7. Como avalia a participação dos professores na elaboração dos programas?**

Na elaboração não tive esta informação, tipo dos professores que participarem na elaboração de programas. Por exemplo, no meu grupo de coordenação - em português ninguém desta escola participou da elaboração dos programas.

**8. A nível do sétimo e do oitavo ano, como é que está a correr a revisão curricular, uma vez que nestes níveis já foi implementada?**

Desde a implementação, há muito tempo que eu não trabalho com o sétimo ano. Há mais de 7 anos e este ano estou a trabalhar com o sétimo ano, mas não posso falar a nível de resultados. Agora os outros professores já trabalharam mais vezes e desde a implementação até agora se calhar estão mais a vontade e tem mais informação para esta questão. Mas, eu não consigo neste momento fazer esta avaliação a nível de resultados com a implementação da reforma.

**9. Na sua perspectiva, considera que esta revisão curricular vem no sentido de continuidade ou de rutura com as reformas anteriores?**

Eu não vejo uma rutura. Eu acredito que a nível da língua portuguesa não se consegue fazer uma rutura com a implementação da reforma.

É claro que as coisas vão tendo mais complexidade, as coisas vão ser abordadas de uma forma um pouco diferente daquilo que se fazia antes, agora uma rutura total das coisas é impossível em Língua Portuguesa. Por exemplo, a abordagem por competência em que se fala muito que aluno deve sair de um ciclo com uma determinada competência porque a vai levar para a vida, sobretudo no oitavo ano que é o fim do ensino básico e em que se quer que o aluno consiga fazer pelo menos seguir com a sua vida sozinho. Pode até deixar de estudar mas tem de levar aquilo que é básico, que se exige a nível de competência, mas uma rutura total não acredito. Posso dizer que não se pode deixar de lado tudo aquilo que se vem fazendo ao longo dos anos na língua portuguesa. Agora há a modernização, a complexidade das coisas porque também o aluno precisa de um nível médio para poder seguir para os outros anos e para os outros níveis.

A nível de conteúdos, na língua portuguesa, desde a primeira classe até o 12º ano que nós encontramos frequentemente a repetição dos conteúdos. Como eu tinha dito é o professor que dependendo do nível vai tentar criar mais dinâmica ou o conteúdo torna-se mais complexo, porque o aluno precisa aprender mais coisas do que aquilo que já aprendeu nas outras classes. É dessa forma que eu vejo as coisas. Por exemplo, quando no sétimo ano nós trabalhamos os pronomes, não se pode trabalhar da mesma forma como se trabalha na terceira ou na quarta classe, há mais coisas que se fala sobre o pronome e então o professor começa a elevar o nível de exigência. O que se tem observado é particularmente um aumento qualitativo à medida que se avança de nível e de ano e não [há] uma rutura. Há uma outra coisa que também se faz no 11º ano, que estamos a fazer e já tínhamos feito no 9º ano que é a contração de textos e para um aluno do nono a exigência não é igual em relação ao aluno do 11º ano. No 11º ano elevamos o nível de exigência e o aluno já tem mais informações, tem mais competências para com facilidade contrair um texto no 11º ano do que no 9º ano, que é o início. Aqui vamos ter toda a parte das teorias, as características e tudo mais que é reaproveitado no 11º ano para o aprofundamento. Se repararmos do nono para o 11º ano não aconteceu uma rutura, o que aconteceu foi um aprofundar ou elevar o nível de exigência para com o aluno.

## **10 Qual a sua apreciação sobre a introdução das abordagens por competência nesta escola?**

É em teoria que nós temos! Ah, é na teoria que nós temos, o professor em vez de se focar totalmente no aluno deve pensar que o aluno vai sair da escola e deve ter a capacidade de sobreviver no meio em que vive. Então é a abordagem por competência? Não sei. Ou nós estamos a fazer e não sabemos se é isso que estamos a fazer ou nós não estamos a fazer esta tal abordagem por competência. Se repararmos no programa e na planificação está lá detalhado o que é que o aluno deve saber, os tipos de texto que deve produzir e quais são os textos que vai levar para a vida. E agora! Será que nós temos esta consciência daquilo que nós estamos a fazer? Será que estamos a fazer a coisa certa? É isso que não sei responder, francamente. Porque se é para ler a teoria nós lemos, aquilo é bonito e na cabeça é fácil de se aplicar, agora vamos à prática: eu estou a fazer isso e é abordagem por competência aquilo que eu estou a fazer? Os conteúdos que eu estou a trabalhar eu devo prestar conta, eu devo seguir o programa e será que cumprindo o programa estou a fazer tudo aquilo que se quer com a abordagem por competência? Fica então a dúvida e a partir de agora ainda há mais.

## **11. Como é que se encontra neste momento a avaliação externa em Cabo Verde?**

Já fizeram a prova de aferição no segundo ano, no sexto ano e a ideia passa por continuar também no nono ano. Fizeram esta prova mas eu não ouvi ninguém a falar de um relatório ou de uma observação. Foi aplicada e se existe um relatório ninguém o conhece neste momento.

Se pensarmos que os nossos alunos saem para estudar fora do país faz todo o sentido ter uma avaliação externa. Devemos implementar provas de aferição ou outras mais, mas o professor e o cabo-verdiano devem poder receber o feedback daquilo que se está a fazer. Se os alunos do segundo ano e do sexto ano foram escolhidos para as provas de aferição por que é que os professores, os pais e a população em geral não devem saber daquilo que se está a passar na educação? Então, primeiro vamos fazendo cá dentro para depois sairmos para fora, pensando que os nossos alunos tem sempre uma porta aberta para estudarem lá onde quiserem. O cabo-verdiano é “atrevido” num bom sentido, experimenta muitas coisas e se estamos abertos para sair porque não ter esta parte que é valiosa para ver se estamos aptos e preparados para estudar em qualquer outra escola primária, secundária ou o que for. E porque temos casos de alunos que saem de Cabo Verde, do décimo ano e quando chegam lá fora às vezes é preciso recuar um ano para criar bases que lhes permitam obter mais possibilidades de sucessos. Portanto, se houver

esta avaliação passamos a conhecer melhor o nível dos nossos alunos e do nosso país no seu todo. É muito importante porque, às vezes, fala muito estamos a fazer e estamos a fazer, mas os professores não tem conhecimento, os pais e os alunos também não. Mesmo os alunos que fizeram a avaliação não sabem como é que saíram na prova e o que é que realmente fizeram, acho que esse *feedback* ninguém recebeu até agora. Se calhar a Direção Nacional da Educação não teve a coragem de dizer que os nossos alunos não tiveram sucesso nas provas ou que os nossos alunos são tão bons que os resultados estão lá guardados.

Será que aquilo que estamos a fazer vai de encontro com aquilo que se quer a nível da educação? Porque se não houver esse *feedback* vamos pensar que as coisas que estamos a fazer são coisas boas, chegamos no final do ano, temos um certo nível de aprovação e portanto pensamos que estamos bem. Se 80% ou 90% de alunos aprovaram então estamos bem, mas se a prova diz alguma coisa é porque como se diz: “quem cala consente” e, por isso, vamos pensar que estão a refletir nos resultados.

## **12. O que pensa sobre a elaboração dos nossos manuais que, segundo a Sra. Diretora Nacional da Educação é encomendada atualmente da Porto Editora?**

Se repararmos no manual do sétimo ano e do oitavo ano nós constatamos que as temáticas são temáticas cabo-verdianas. Eu tenho aqui um manual do sétimo ano e vamos encontrar aqui textos de obras de escritores cabo-verdianos que refletem a nossa temática e anteriormente isto não acontecia, nós estamos a avançar. Contudo, quem fez o manual do sétimo ano, eu acredito que não pensou nos alunos do sétimo ano porque encontramos uma linguagem bastante complexa para um aluno do sétimo ano e eu vou abrir um parêntese só para mostrar uma coisa: eu tenho aqui um texto da página 42 e a nível da pré-leitura que é uma coisa que nós fazemos, pelo menos eu faço, mas quando eu faço a pré-leitura eu pego no título sem antes o aluno ver o texto e analisamos o título do texto, eu peço ao aluno que crie na sua mente aquilo que provavelmente irá encontrar no texto para no fim verificarmos se aquilo que disse é o que encontrou no texto. Mas agora verifica na pré-leitura e o aluno vai investigar o conteúdo do livro “Os flagelados do vento leste”, do sétimo ano, para fazer a comparação daquilo que vai encontrar no texto e que é o período que vamos falar da seca, vamos falar do mau ano agrícola para comparar agora com o período atual que nós estamos a viver. Mas será que esta pré-leitura é adequada para um aluno do sétimo ano? E nós não estaríamos a pensar num nível superior, era só para ver que às vezes quem fez o manual teve uma ótima pretensão e eu não acredito no contrário, mas são professores

que estão na sala de aula? Eu não conheço a professora Margarida Santos nem a professora Rosa Santiago, alguns dos meus colegas conhecem. Mas será que estão na sala de aula? Não sei, se calhar devemos pensar na elaboração dos manuais pegando nos professores que estão na sala de aula. Um professor que já tenha 15 ou 20 anos de serviços acho que são professores com capacidade e estão aptos para elaborar os manuais e não são pessoas que estão no gabinete a nível do Ministério ou da Direção Nacional da Educação para poderem entender a linguagem dos nossos alunos, porque para o sétimo ano eu Não aplico muitas coisas que estão aqui por causa da linguagem e do nível de exigência do sétimo ano. Então, mas devem ser produzidos sim com a temática da realidade do país onde se vive, mas os professores devem participar com mais força na elaboração dos manuais, sobretudo os que já têm muitos anos de experiência. Para mim faz todo o sentido e se calhar se perguntar ao professor de Geografia acho que não vai sair fora desta linha, é preciso pensar na elaboração dos manuais sim, mas falar com os professores que estão no terreno e acho que faz toda a diferença.

Se pudesse alterar mais alguma coisa em relação aos programas e aos procedimentos diria que das orientações que são enviadas para as escolas, o professor deve seguir as orientações e as orientações devem seguir uma certa lógica, porque às vezes manda-se uma orientação na metade do ano em que [a seguir] manda-se uma outra orientação contraditória e o professor fica basicamente desorientado, o que aconteceu no ano passado e por vezes não existe uma certa coerência. Eu acho que o que foi dito no início deve permanecer pelo menos até ao final daquele ano letivo, pelo menos. Agora para o ano, é claro, virão novas orientações. Mas, às vezes, manda-se uma orientação e ao longo do ano letivo muda-se as coisas e o professor fica desorientado: “mas afinal eu devo seguir, não devo, que é que eu posso fazer e o que é que eu devo fazer?” E às vezes as informações não chegam a tempo, o que torna a vida dos professores ainda mais difícil.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC5**

#### **1. Na sua perspetiva considera que há uma continuidade ou uma rutura desta RC em relação às reformas anteriores?**

Penso que não posso dizer que vamos retroceder e porquê? É que nós iniciamos mais cedo e vamos terminar mais tarde, o que quer dizer que alguma carga horária que estava a partir do 9º

ano e que passou para o ensino básico, porque o aluno quando chega no 9º ano já trazem o conhecimento de alguns conteúdos que não é preciso voltar a lecionar novamente neste nível e daí que essa redução para 2 horas semanais não vejo que vá ser um problema porque há que estabelecer um equilíbrio entre as outras disciplinas que também são necessárias, bem como também as condições das escolas para poderem lecionar a carga horária desejada. Não temos, se calhar, condições na escola neste momento para lecionar uma disciplina de informática com mais de 2 horas por semana. Sendo assim, quanto à carga horária estou plenamente de acordo, penso que a carga horária é equilibrada para poder ser implementada nesta reforma.

As disciplinas de TIC que foram desenhadas no âmbito da reforma para o 9º ano vão ter uma carga horária de 2 horas semanais, mas também é uma disciplina anual, enquanto que no ensino básico já não é uma disciplina anual, mas sim é o módulo de 30 horas que será lecionado, se calhar num trimestre caso a escola assim entenda. Aí sim, é um pouco irrisório tendo em conta que gostaríamos que fosse implementada mais horas, enquanto que no ensino secundário esta carga horária de duas horas já dá para os alunos terem digamos o conhecimento das ferramentas de comunicação e também de pesquisa, e podem aprovar assim a tecnologia para as outras disciplinas que fazem parte do currículo.

## **2. Considera que as formações recebidas no âmbito da RC satisfazem as necessidades dos professores, da escola e dos alunos?**

Tem havido várias ações de formação, apesar dessas ações por vezes não chegar a todos os professores. As formações têm sido facultadas mais aos professores do curso de Contabilidade e Eletricidade Eletrónica, mas os cursos por exemplo como a Tecnologia de Informática não temos registado formações para os professores. Os professores aqui têm feito a sua autoaprendizagem para poderem ministrar os módulos nesses cursos, principalmente no curso de Administração de Sistema e Gestão de Base de Dados. Todos os anos nós fazemos o levantamento das necessidades de formações, mas infelizmente nós não temos tido nenhuma resposta, digamos, para a formação do pessoal ligado à área das TIC. O que também nós estranhámos, tendo em conta que a cooperação luxemburguesa tem essa vertente da formação dos professores, é que estas missões têm sido feitas só para determinadas áreas as outras áreas não tem tido digamos esta possibilidade e não é por causa da falta de necessidade, há muita necessidade, mas, infelizmente, as formações têm repetido sempre para os mesmos destinatários, que é o curso de Contabilidade e também de Eletricidade e Eletrónica.

### **3. O que é que a escola ou o próprio Ministério da Educação tem feito para superarem esta necessidade de formação?**

Eu penso que também as pessoas que estão a frente do Ministério ou dos projetos devem começar a ver digamos os discursos que nós relacionamos na escola técnica como um todo e não ver somente para determinados cursos ou deixar outros de lado, há que analisar todas as dificuldades de todos os cursos e dividir as possibilidades que existem de forma proporcional para todos os cursos, isso é o que eu penso que deve ser feito. Penso também que para a área da formação não é tanto por falta de financiamento, se calhar é mais por falta de organização, porque nós temos a cooperação luxemburguesa que digamos que está preparado para dar resposta a todas estas necessidades, agora se calhar o que está a faltar é alguma organização, sobretudo por parte dos superiores que tem o poder de tomar decisões e de entender que também os outros cursos precisam desse apoio a nível da formação para atualizar os professores.

### **4. Na sua opinião o que é que se pode fazer para esbater as desigualdades entre as escolas públicas e as escolas privadas?**

Eu penso que para equilibrar ou para começar a ter alguma igualdade temos que começar a fazer a inspeção das escolas, inspecionar aquilo que passa em cada escola para podermos ter uma ideia sobre o que é que se passa numa determinada escola de positiva e que está a atrair mais pessoas para isso basta analisar aquela escola em relação particularmente às escolas públicas, ter digamos esta boa vontade para depois implementar políticas capaz de deixar estas escolas em pé de igualdade. Repara que nas escolas privadas o Estado paga os professores como paga nas escolas públicas, no entanto, nas escolas privadas ainda são cobradas propinas avultados e mesmo assim os pais continuam a preferir colocar os seus filhos nestas escolas. Se nestas escolas vamos encontrar professores iguais aqueles que estão no ensino público pago pelo Estado, não consigo ver porque tanta preferência em colocar os filhos aí nessas escolas se esses professores são os mesmos também que trabalham no ensino público, ganham o mesmo salário e como é que eles vão proporcionar esta melhor qualidade para atrair digamos os pais que andam a fazer um esforço enorme. Hoje em dia já não é só os ricos que querem colocar os seus filhos nas escolas privadas, mas sim os menos abastados também já começaram a fazer um esforço enorme para que os seus filhos também sejam colocados nestas escolas. E isso tem que ser analisado, se calhar até para tomar uma decisão em conformidade.

## **5. Tendo em conta a sua experiência, como é que vê a evolução da educação a nível nacional?**

Olha, na minha perceção a qualidade de ensino anda a decrescer, não só por causa da época que nós estamos a atravessar e às vezes a tecnologia poderia ser um aliado positivo para educação, mas porque muita das vezes acaba por atrapalhar por causa da formação dos alunos e onde os pais deixam os alunos em casa somente com os telemóveis para utilizar em algo que não lhes vão acrescentar nada tipo positivo a nível de aprendizagem. Isso, em vez de estarem digamos a estudar para poderem ter bons resultados. Por outro lado, também estas reformas que andam a fazer principalmente no básico onde os alunos têm a passagem automática garantida, eu penso que é um erro e que fragiliza a nossa educação, porque o aluno quando sabe que vai passar de ano mesmo sem estudar ele não vai ter aquela motivação para estudar. Acho que sempre que temos de esforçar para obter algo acaba por criar um sentimento maior de motivação, mas se vamos fazer isso só por fazer e no final vamos ter o mesmo resultado, às vezes verifica-se que as pessoas têm a tendência de não fazer nada e aquele tempo que devia estar a fazer aquilo que era estudar poderá estar a fazer outra coisa que depois vai impactar negativamente na construção da sua personalidade. O problema é que mais tarde ou mais cedo pode acabar até por ficar fora do ensino por causa daquilo que ele vai ter que fazer. Isso poderá ainda estimulá-lo e atrair para outras coisas que depois poderá trazer mais necessidades e, por outro lado, mesmo aqueles que andam a prosseguir os seus estudos chegam ao fim de uma licenciatura sem o nível que era esperado, ou seja, os alunos como não estudam o que é que acontece? Os professores têm a tendência de facilitar o ensino e não exigir mais dos alunos porque se exigir demais eles vão ficar reprovados, quase todos ou a maioria vão ficar reprovados e isso não é aquilo que digamos o nosso Ministério quer e deseja. A aposta do Ministério é que haja quantidade, penso que é por aí que eles estão a trabalhar - pela quantidade -, em vez de apostar mais na qualidade, por isso, para mim, cada ano deveria ter um exame e nunca ter a passagem automática, porque isso não só tira a motivação ao aluno de estudar como também cria mais dificuldades nos professores para fazer com que o aluno estude e preste atenção ou ter uma boa educação dentro da sala de aula.

Tudo isso vai impactar também negativamente para o professor que hoje em dia está a ter um papel cada vez mais difícil por causa destas situações que foram criadas pela própria reforma, de passar os alunos automaticamente, mas também os próprios pais não têm desempenhado o seu papel cabalmente na educação dos filhos, deixando [esta tarefa somente] aos professores. Por vezes os pais só aparecem na escola quando há algum problema com o seu filho, como por

exemplo, quando o filho reprovar e chegam na escola com uma certa exigência de que o filho deveria ter passado etc., etc., em vez de ter acompanhado o filho ao longo do ano para depois não ter nenhuma surpresa no ano letivo. Esse acompanhamento deve ser feito porque se houver algum problema deve ser corrigido antes do final do ano letivo e porque o final do ano letivo é tarde certamente para resolver os problemas.

## **6. O que é que pensa sobre a importância do livro ou da utilização do TIC para promover o livro e a leitura?**

Qualquer iniciativa para fazer com que os alunos leiam é muito bom, agora o mais difícil digamos é despertar neles esta motivação para a leitura, mas nós não podemos desistir, temos que fazer tudo aquilo que é possível para que isso aconteça. A leitura é muito boa e é através da leitura que o aluno vai desenvolver e isso é ser um bom profissional – um profissional mais à frente. Mas, hoje em dia como sabe os alunos estão mais voltados para as redes sociais, para jogos e por vezes para jogos que não são educativos. Daí, é nossa intenção principalmente na disciplina de TIC, estimular os alunos para encontrar os jogos educativos onde podem ter a oportunidade de aprender alguma coisa e mesmo até no domínio de saber fazer. Já no programa do ensino básico de TIC, digamos, já traz esta proposta de tentar encontrar soluções, de encontrar os melhores jogos para se divertirem e aprenderem em simultâneo.

O Ministério da Educação tem vindo a implementar provas de aferição, agora não sei como é que estão os resultados e porque é que os resultados ainda não foram divulgados, prontos vamos aguardar para ver, mas a minha perceção é que a qualidade do ensino em Cabo Verde anda a decrescer.

Se cada ator da educação não fizer a sua parte, continuaremos a decrescer independentemente das boas ações que poderemos estar a implementar, às vezes algumas acima das nossas possibilidades e não vamos conseguir ter digamos aquela qualidade de ensino almejada.

Um aluno quando chega no ensino secundário os professores reclamam que está mal preparado e que não foi bem preparado no ensino básico, depois quando chega no ensino superior o professor reclama que o aluno não foi bem preparado no ensino secundário, finalmente quando chega no mercado de trabalho vai ser também a mesma coisa, digamos que as empresas vão reclamar que este aluno não está preparado. Mas, pelo menos, se conseguir uma preparação a nível pessoal poderá ter uma oportunidade ainda no mercado de trabalho porque as competências técnicas são muito mais fáceis de serem ensinados e adquiridos do que as competências pessoais

e essas competências pessoais hoje em dia estão muito mais fragilizadas. Podemos constatar que em Cabo Verde os alunos estão muito mais ansiosos, com comportamentos cada vez mais desajustados, com pouca esperança por causa do desemprego também que afeta o nosso país. Tudo isso faz com que os alunos percam essa esperança e de não estar a dar o melhor de si, o que levará ao seu insucesso no futuro.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC6**

##### **1. Primeiramente, quero lhe perguntar como é que se sente como ponto focal na escola sendo professor de matemática?**

Ora bem, estar aqui a desempenhar o papel de ponto focal acho que é estimulante porque é um trabalho que tem a ver com o professor até certo ponto, acho que estou a ajudar alguns professores porque além da parametrização da parte interna do computador tem outra vertente que é a formação dos professores e por aí fora, mas o meu lugar mesmo é dentro de uma sala de aula.

##### **2. Está satisfeito com aquilo que tem desempenhado?**

Estou, estou satisfeito tanto que inclusive já conheço bem o percurso e estou aqui mais para otimizar a parte pessoal porque ser professor e estar com turmas, hoje em dia não é fácil imaginarmos que temos os níveis de sétimo ou de oitavo ano em que há no mínimo 6 avaliações para corrigir e para tentar reorganizar a outra parte de estudo, isso tudo fica um pouco complicado. Mas estando aqui sim, acho que estou satisfeito.

##### **3. Desde 2009 que as escolas estão sob a revisão curricular em curso, particularmente com o decreto-lei 32 de 2009, de 14 de setembro. Iniciou paulatinamente no ensino básico e este ano arranca no nono ano.**

##### **O que pensa sobre o desenrolar desta reforma nesta escola?**

Enquanto professor de matemática eu sou a favor de uma reforma muito profunda do nosso sistema de ensino, porque muitas vezes não reflete a relação direta ou o quotidiano dos alunos. De facto temos essa necessidade, agora da forma como é feita é que não sei até que ponto está a surtir efeito porque, na matemática, por exemplo, a nível do sexto, do sétimo e do oitavo ano,

enquanto professor vejo que há uma tendência de repetição de conteúdos, então temos que rever os currículos e os programas, sabendo que uma revisão curricular é necessária sim. Agora não sei também se não era necessário fazer mais estudos pilotos sobre os conteúdos que querem introduzir, porque daquilo que tenho ouvido dos professores na coordenação, nos corredores e na cantina é que os professores não participaram na reforma curricular sabendo que os professores deveriam ser os primeiros visados. Então, não sei se está a surtir o efeito [desejado], neste momento não estou com nenhuma turma e ainda não vi que foi introduzido de novo no 9º ano, mas pelos comentários dos professores não há assim grandes novidades.

**4. Na sua perspetiva considera que esta revisão curricular vem no sentido de continuidade ou de rutura em relação às reformas anteriores?**

Não sei responder muito bem porque não tenho os conteúdos em mãos para ver o que temos e o que vamos fazer, mas não o me parece que haja uma rutura entre as reformas anteriores e esta, acho que os professores deveriam ser chamados a participar mais nesta revisão porque os professores conhecem melhor os conteúdos e os níveis de ensino, sabem melhor aquilo que está em falta e aquilo que está em excesso, então acho que seria apostar mais nos professores que estão no terreno.

**5. Neste momento, de acordo com a Diretora Nacional da Educação, os nossos manuais escolares são concebidos pela Porto Editora, uma editora portuguesa.**

**Qual a sua perspetiva sobre a elaboração dos manuais escolares?**

Quanto à parte de consultoria estou de acordo, é verdade, temos de ter consultores e editoras para consultar, agora não tem de ser necessariamente estrangeira, eu acho que temos os recursos humanos nacionais, há professores e eu acredito que mesmo a nível de produção de documentos há professores competentes para trabalhar nos manuais, principalmente os de matemática. Agora temos de começar a apostar mais nos professores nacionais, criando as condições, criando núcleos de investigação, eu para já sempre defendo esta base: deve haver professores que só fazem pesquisa e, por exemplo, em matemática deve apenas produzir documentos de matemática e ter também uma editora (nossa) que é nacional, quer dizer não é nada ambicioso e é o que eu acho.

**6. Falou em competências, quero lhe perguntar o que é que pensa sobre a abordagem por competência introduzida no nosso sistema de ensino, particularmente no que se refere à matemática?**

É assim, eu fico com receio da parte da revisão curricular, precisamente por causa da abordagem por competência, porque fizeram poeira entre aspas no início, fizeram encontros e, na verdade, primeiro os professores têm de ser competentes para ensinar a abordagem por competência, havia toda uma grande dificuldade a nível da comunicação e esforçamos muito no início, conseguimos até aplicar alguns testes e está, eu na altura tinha o nível de oitavo ano e apliquei alguns testes, mas de repente, no ano seguinte, a abordagem por competência e a revisão curricular esmoreceram. Acho que estão a fazer um estudo, só que ao invés de pegar uma amostra estão a usar a população toda, estão a usar a população toda e estou com receio porque para a abordagem por competência temos que começar a formar os professores nesta ótica e só depois exigir dos professores, porque senão é complicado.

**7. A nível de ações por parte do Ministério da Educação, da Direção Nacional de Educação, da Delegação Escolar, da Autarquia Local ou da própria Direção da escola, como considera as ações de formação que foram dadas aos professores no âmbito da abordagem por competência?**

Eu por acaso na altura consegui participar de uma formação por convite do coordenador, ou melhor, como o coordenador [da disciplina] não poderia participar [na altura] tive de participar no lugar dele, então o ponto focal e os coordenadores que ficaram encarregados de divulgar as informações junto dos seus coordenandos e dos professores que diretamente não puderam participar, muito embora os assuntos são discutidos na coordenação onde cada um tem a sua opinião. As formações são praticamente inexistentes e não chegamos a participar. A iniciativa foi da Direção Nacional da Educação, mas foi direcionada apenas aos coordenadores, que posteriormente deveriam divulgar e socializar junto dos professores e pelo menos nesta escola foi assim que aconteceu.

**8. Qual é a sua posição sobre a introdução da avaliação externa em Cabo Verde?**

Esta parte é muito importante, acho que as escolas precisam ser reguladas e avaliadas porque, repara, não só as escolas mas também os próprios professores vão ser avaliados e o desempenho de uma escola é o reflexo do trabalho dos seus professores. Então, eu particularmente acho muito

interessante e acho que é um caminho que deve ser seguido porque ultimamente os nossos alunos vão para o curso superior e automaticamente apontam o dedo para as escolas, especialmente para os liceus dizendo: “os alunos não estão a ser bem preparados nas escolas secundárias,” então se houvesse uma avaliação para as escolas e dependendo das classificações poderia também haver mais melhorias para o ano que vem. Acho que dava muito jeito, portanto sou a favor e vejo sim com bons olhos a parte de uma avaliação externa, mas que não seja digamos assim o árbitro do Ministério da Educação ou da Direção Nacional e que seja mesmo independente, que seja independente e para poder regular ou fiscalizar como deve ser.

**9. Como é que avalia esta revisão curricular, tendo em conta que trabalha com o grosso dos professores?**

É impressionante a forma como a classe docente reclama! Os professores costumam falar na sala de aula e nos corredores de que o Ministério da Educação para cada ano é uma coisa nova. No início do ano é sempre assim, mas ao longo do ano acabam por se adaptar àquilo que são as orientações, mas os professores logo no início não aceitam [as orientações do ME], criticam e depois aceitam naturalmente.

**10. Como é que considera a redução da carga horária no nono ano?**

É assim, quanto à redução eu não sou contra a redução da carga horária porque o nono ano, a nível comportamental, é um nível muito difícil e complicado de se trabalhar, há que trabalhar a parte comportamental dos alunos então os professores por si só já perdiam muito tempo nestas coisas para resolver os problemas dos alunos. E mais, muitos dos professores que agora reclamam da redução da carga horária são os mesmos que reclamavam do excesso de aulas, diziam que não havia tempo para falar com os alunos sobre o comportamento. Acho que devem ocupar os outros tempos porque certamente há sobras de tempo se bem que a introdução, por exemplo, da disciplina de TIC, Desenho e Métodos Gráficos, provocam folgas que devem ser aproveitadas para trabalhar os alunos nesses momentos.

**11. O que é que foi feito na escola para reforçar neste nível as disciplinas como a cidadania ou a formação pessoal social, disciplinas que trabalham questões comportamentais ou de valores?**

Se calhar vou até mais longe para dizer não só reforçar a carga horária nestas disciplinas mas reforçar também o perfil desses professores, porque, senão vejamos, vai ser só mais uma disciplina normal e os alunos continuam a perturbar o normal funcionamento. Daí, acho que é necessário reforçar o perfil dos professores nessas áreas principalmente, sabendo que se trata de uma fase muito complicada e é aí que temos que trabalhar e projetar os alunos para os anos seguintes.

## **12. O que a escola ou do Ministério da Educação têm feito para reforçar esta componente?**

Bem, é sempre e mais no papel ou nas orientações, o que é sempre bonito e há sempre orientações. Estaria a cometer um erro tremendo se dissesse que não há orientações, há orientações, só que na prática é que não se vê o resultado e em que não há implementação dessas orientações, mas que existem orientações existem e hão de haver sempre. Daí que, só para reforçar, se houvesse uma fiscalização e uma avaliação externa aí sim saberemos efetivamente como é que as coisas estariam a funcionar.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC7**

#### **1. Primeiramente, quero lhe perguntar com que disciplina ou grupo de disciplinas trabalha?**

Eu tenho formação do Instituto Pedagógico, tenho bacharelato em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, eu já trabalhei como professor do ensino básico, já trabalhei como gestor de polo, trabalhei como coordenador também, trabalhei durante 18 anos como professor da língua portuguesa e já trabalhei praticamente com todos os anos - desde o sétimo ano até o 12º ano.

#### **2. Está satisfeito com o cargo de secretário que desempenha neste momento na escola A?**

Neste momento estou satisfeito tendo em conta a realidade da escola, tendo em conta a posição da escola em relação às outras escolas e a dinâmica também existente aqui nesta escola, uma vez que é uma escola com o número muito elevado de alunos em comparação com outras escolas.

Daí que, eu sinto-me muito satisfeito estar aqui enquanto Secretário e Presidente do Conselho de Disciplina também.

**Desde 2009 que as escolas estão sob a revisão curricular em curso, particularmente com o decreto-lei 32 de 2009, de 14 de setembro. Iniciou paulatinamente no ensino básico e este ano arranca no nono ano.**

### **3. Qual a sua apreciação sobre a revisão curricular em curso?**

Em termos de revisão curricular, eu tenho o conhecimento do sétimo e do oitavo ano, inclusive orientei alguns estágios de alunos que estavam na faculdade de educação com o oitavo ano. Então eu sinto que tinha uma certa necessidade de adotar no ensino um novo currículo, tendo em conta a realidade vivida e uma vez que já temos vários anos sem nenhuma reforma.

Quanto à minha perceção, eu acho que alguma coisa poderia ser feita tendo em conta os instrumentos de acompanhamento do processo de reforma, a princípio tem a ver com a realidade vivida porque temos alunos que não têm condições, não podem ter todos os documentos necessários para fazer o acompanhamento da reforma.

Temos também professores que não estão dentro da reforma por assim dizer, há professores que são colocados dentro do sistema independentemente da formação prévia para estar, então isso normalmente sinto que não corre bem porque alguma coisa deve ser feita antes da reforma como, por exemplo, preparar os professores, ver as condições das escolas e são esses pormenores que eu acho que poderiam ficar como se fossem os “calcanhares de Aquiles” da reforma. Mas, de outra forma, eu acho que foi bem concebida e deveria se melhorar, mas é a realidade que temos, concordo em certa medida com a reforma.

### **4. Do seu ponto de vista considera que as ações levadas a cabo pelo Ministério da Educação, pela Direção Nacional da Educação, pela direção da escola ou por qualquer outra instituição foram suficientes?**

Quer dizer, poderia ser melhor, poderia ser melhor, mas temos também de consciencializar sobre a nossa realidade, sobre aquilo que temos e as fragilidades que temos, principalmente quanto ao acompanhamento dos encarregados de educação, porque nós sentimos que a reforma pode ser efetivada na verdade com o engajamento dos pais e encarregado de educação. Mas também porque há coisas que nós encontramos ou exigências que nós encontramos nesta reforma que normalmente não podem ser concebidas, tendo em conta a realidade dos pais e encarregados de

educação. Quando nós falamos sobre isso, sobre o acompanhamento dos pais, há coisas que os encarregados de educação devem ter conhecimento prévio para que possa acompanhar o seu educando lá em casa, mas sabemos que nem todos os pais têm condições e quando nós falamos não é de acompanhamento como, por exemplo, nós falamos do acesso à Internet e os professores querem comunicar com os pais.

Eu sinto, por exemplo, na escola básica SOS do Lavadouro que os professores querem comunicar com os pais, querem ter o *feedback* frequentes dos pais, mas mesmo assim não conseguem porque os pais não têm condições e não tem aparelhos necessários para fazer esse acompanhamento: não têm megas, não têm telefone adequado, não têm computador, não têm tablets, que são coisas que na verdade devem fazer parte hoje em dia da realidade do aluno lá em casa independentemente da escola. Mas acho que posteriormente poderemos ter melhores resultados com o melhoramento das condições económicas dos pais, porque acho que a reforma só deve ser bem concebida tendo em conta o engajamento do encarregado de educação e porque somente os professores não conseguem.

Nós sabemos também que aqui temos um período de lecionação que diferente de outros países que funcionam de manhã e a tarde, nós temos somente um período e é muito limitado, apesar da boa vontade que os professores possam ter de fazer isso, não conseguem. Por isso que é um problema que deve ser resolvido para que a reforma do ensino possa ser efetivada na realidade.

## **5. Que apreciação faz dos novos programas e dos manuais escolares?**

Quanto aos programas, eu entendo em certa medida tomaram a Porto Editora como já sabemos que tem nome no mercado nacional e Internacional, mas, antes disso, deveriam tomar em consideração a realidade do país porque a Porto Editora pode editar os manuais, tudo bem, mas eles não podem fazer tudo e devem editar só.

A conceção do manual deve ser feita aqui pelos professores cabo-verdianos ou pelo menos por professores que conheçam bem a realidade de Cabo Verde mesmo que sejam estrangeiros, porque nós sentimos que há coisas que poderiam ser melhor conhecendo bem a realidade cabo-verdiana.

Quanto aos programas que normalmente os professores neste ano tiveram conhecimento muito tarde, então eu acho que é um problema porque na verdade antes de ser introduzido um determinado programa o professor previamente deve ter conhecimento. Não é depois de ter concebido todo o programa que o professor vai ser informado para ser socializado, porque a

socialização deve ser antes e não depois que o programa já estiver efetivado. É isso, houve um atraso e nós entendemos esse atraso, mas em certa medida não podia ter este atraso porque os professores ficaram aquém e não sabem como fazer ou como manusear esse programa, que apareceu subitamente e sem conhecimento prévio. Então, os professores reclamam e têm razão dessa reclamação.

#### **6. Na sua perspectiva como é que deve ser a participação do professor, tanto na elaboração como na implementação do novo programa curricular?**

Eu acho que normalmente deveriam escolher os professores e coordenadores com experiências tanto no ensino básico como no ensino secundário, fazer grupos de trabalho e através desse grupo de trabalho criado, este pode fazer propostas que devem ser socializadas com os professores e só depois fazer efetivamente os programas. Isto também deveria acontecer com os manuais, os manuais devem ser preparados pelos professores experientes que têm conhecimento da matéria e só depois disso é que Porto Editora pode editar. É preciso ter em atenção que uma coisa é editar e outra coisa é preparar os programas porque a edição é outra coisa, ou seja, uma coisa pode ser editada ou eu posso fazer um texto e posso entregar a uma editora para editar. É assim, são coisas que podem acontecer e nós podemos entregar a qualquer editora, agora em termos de concessão do programa e dos manuais [escolares] devem ser feitos pelos professores, professores que conhecem a [nossa] realidade e que devem ser experientes e formados, porque deixar os professores de fora e isso eu acho que não cai bem. E não cai bem porque há coisas que poderiam ser melhor, é isso que eu queria frisar neste aspeto.

#### **7. Pode falar de 2 aspetos que poderiam ser melhorados caso os professores fossem efetivamente chamados a participar na elaboração dos programas e dos manuais escolares?**

Temos aqui vários aspetos, vamos começar pelas gravuras por exemplo, temos várias gravuras que poderiam ser melhoradas tendo em conta todo o nosso processo de mestiçagem e a nossa realidade devem ter em conta todos esses aspetos culturais, os aspetos culturais típicos dos caboverdianos devem ser mencionados nos manuais e acho que ali temos algum problema. Eu quero também referir aos manuais do primeiro ano do ensino básico por exemplo, é um manual *a priori* bem concebido mas apresenta vários erros, tem vários erros de Língua Portuguesa e erros que podem ser corrigidos antes da conceção do manual.

Temos ainda outros exemplos de perguntas, temos perguntas no manual de Matemática do primeiro ano e temos matérias que não podiam ser introduzidas logo no primeiro ano como por exemplo pertence ( $\in$ ) e não pertence ( $\notin$ ). Aqui como é que um aluno vai reconhecer o sinal de  $\in$  e não  $\notin$  se não têm noção, o aluno não sabe ler nem escrever e logo no primeiro dia o aluno tem de reconhecer no manual de matemática o símbolo de  $\in$  e  $\notin$ , se o aluno não conhece o símbolo de mais (+) ou de menos (-) e como é que o aluno vai reconhecer os sinais de  $\in$  e  $\notin$ . Então, são pequenas gralhas que nós encontramos e que deveriam ser evitadas nos manuais concebidos e é um aspeto que queria frisar.

### **8. Considera que os nossos manuais refletem os nossos valores e a nossa cultura?**

Em certa medida os manuais elencam aspetos da nossa cultura, mas poderia ser melhor conforme eu tinha dito, poderia ser melhor se na verdade todos os manuais fossem concebidos pelos cabo-verdianos. Nós sabemos que temos professores competentes, temos professores formados cabo-verdianos que podem elaborar muito bem os manuais em Cabo Verde, agora a edição é outra coisa.

### **9. Do seu ponto de vista esta revisão curricular vem no sentido de continuidade ou de rutura com as reformas anteriores?**

Eu tive conhecimento da primeira reforma feita nos anos 90, eu participei ativamente como professor, eu fiz um estágio no Instituto Pedagógico e conheci os programas, eu acho que comparando essa reforma com a outra reforma, a outra reforma foi mais bem concebida e porquê? Porque a outra reforma era feita da seguinte forma: tínhamos manuais dos alunos, tínhamos programas e tínhamos guias, o que falta a esta reforma. Falta a esta reforma porque nesta reforma não temos guias e os programas nós só os recebemos tardiamente.

Apesar de achar que esta reforma é necessária, acho que deveria ter outros componentes para os professores por que os professores não se sentem integrados nesta reforma. Eu falo por exemplo de uma necessidade que foi introduzida no nono ano, eu acho que tem razão de existir essa reforma tendo em conta o tempo letivo que os alunos tinham no nono ano que era muito carregado, então eu acho que foi bem neste aspeto, foi bem tendo em conta a redução de tempos letivos dos alunos no nono ano, mas em contrapartida os professores deveriam ser informados, deveriam ser informados porque estes ficaram praticamente de fora.

Acho também que alguma coisa deve ser feita para melhorar o funcionamento e a implementação desta reforma, por exemplo, os professores devem ser chamados, devem ser socializados, ver onde é que temos algumas deficiências para serem melhoradas e até que ponto, sabendo que uma reforma nunca é completa e disso nós já sabemos e, por isso, ainda é tempo de fazer algumas correções necessárias que servem para ajudar a melhorar a implementação desta reforma.

#### **10. Se estivesse à frente desta revisão curricular que tipo de alterações fazia?**

Em primeiro lugar, eu fazia de tudo para que possa ter juntamente comigo os professores experientes e reconhecidos, era a primeira coisa que eu iria fazer que é ter esses professores experientes reconhecidos de várias áreas e de várias disciplinas e tentar minimizar os constrangimentos existentes.

#### **11. Até que ponto a redução da carga horária vai de encontro com a necessidade da escola?**

O problema é que nós aqui em Cabo Verde temos um número de horas reduzido em todos os níveis comparando com outras realidades, eu falo por exemplo aqui perto em Senegal em que há vários anos que eles estão a lecionar um período que vai das 8:00 às 16 horas e nós aqui ainda estamos num período [de manhã ou de tarde]. Um período é sempre insuficiente, por isso é que a carga horária foi reduzida tendo em conta que nós lecionamos apenas num período e não temos tempo suficiente para efetivamente alargar a nossa carga horária. Entendo em certa medida o porquê é que foi estruturada desta forma e não de outra porque não temos tempo. Não temos espaço [físico a nível de disponibilidade de sala de aulas] para a realização de mais turmas e de mais programas por assim dizer, porque a carga horária que temos é muito limitada tendo em conta também o espaço físico e nós não temos espaço físico para a realização de mais aulas. Daí que em certa medida é isso que temos a não ser que o Governo possa alargar o ensino para 2 períodos e até às 16 horas por assim dizer, criar mais escolas e alargar o horário letivo, porque com esta estrutura que temos é desta forma que as coisas vão ser resolvidas. Repito, não há outra alternativa a não ser, como eu já tinha dito, de criar mais espaços.

#### **12. Uma escola como a vossa não têm condições em termo físico para se implementar dois períodos letivos se for o caso?**

Não. Não temos, porque temos turmas superlotadas, não temos salas vazias neste momento e não há condições para fazer a implementação de dois períodos letivos neste momento, ou seja, do ensino até às 16 horas por assim dizer.

### **13. Como vê a introdução da Abordagem por Competência (APC) nesta escola?**

Eu acho que a abordagem por competência na verdade é uma necessidade por que o professor deve explorar a competência dos alunos em várias vertentes, mas infelizmente acho que as coisas foram mal feitas, ou seja, houve falta de insistência por parte do Ministério da Educação. Acho também que houve falta de condições porque a abordagem por competência exige também tempo para ser explorada e para ser implementada de uma forma geral.

Do meu ponto de vista é o fator tempo que dificulta essa abordagem por assim dizer, mas em certa medida eu acho que os professores que participaram [nas formações] e que tiveram este conhecimento estão a aplicar esta abordagem mesmo que de uma forma reduzida e temos uma mistura neste momento de abordagens. Nos testes que os professores estão a apresentar, precisamente no ensino básico - até o oitavo ano, os professores estão a aplicar esta abordagem e uma certa mistura de abordagens por conhecimento e abordagens por competência. Então, por isso, eu acho que foi bem, embora infelizmente não tiveram uma continuidade de formação para outros níveis. Para o ensino básico tudo bem, os professores estão a tentar fazer esta abordagem e uma mistura de abordagens que naturalmente devem ser misturadas por assim dizer para que na verdade possam efetivar as suas aulas, mas eu acho que alguma coisa deveria ser feita. Na verdade é muito importante que esta abordagem seja alargada para o ensino secundário por exemplo, porque eu notei que essa abordagem ficou praticamente no ensino básico - até o oitavo ano - e o ensino secundário funciona como funcionava antes praticamente.

### **14. Considera que as ações de formação desenvolvidas nesta escola para esta abordagem foram bem-sucedidas?**

Só que no momento da introdução desta abordagem houve muita confusão porque mesmo as pessoas que vieram dar formações em que eu participei e que vieram dar formações sobre esta abordagem não estavam preparadas. Estas pessoas não estavam também elas mesmas preparadas para dar a formação porque muitas questões eles não responderam, ficaram muitas questões levantadas sem respostas e por isso eu acho que estas pessoas deveriam ser mais bem preparadas ao ponto de poderem transmitir na verdade aquilo que eles pretendiam.

Eu participei em vários encontros como professor de língua portuguesa e eu notei que na verdade estes formadores não estavam preparados para responder a todas as questões levantadas na altura.

### **15. Quem foram os formadores nesta escola?**

Eu não estou a lembrar, mas acho que são pessoas enviadas pela Direção Nacional da Educação porque era a Direção Nacional da Educação que era encarregado de fazer isso, porque a escola não, a escola não tem mecanismo para fazer isso, é a Direção Nacional da Educação que coordenou toda essa formação.

### **16. Como vê a introdução da avaliação externa no nosso sistema de ensino?**

A avaliação aferida nós já sabemos o porquê da avaliação aferida, na verdade é para que possamos ver a que nível é que nós estamos. É necessário sempre que o Ministério faça isso, é necessário fazer sempre uma versão da avaliação porque [só] assim nós sabemos em que patamar é que estamos comparando com outros países, porque há uma necessidade de ter esse acompanhamento para que possamos na verdade saber onde é que estamos.

Acho que é uma necessidade e que deve ser realizada sempre em todos os anos, como nos finais dos ciclos por exemplo: no oitavo ano, no décimo ano e no 12º ano e são necessárias essas avaliações.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPRC8**

#### **1. Qual a disciplina ou grupo de disciplina que leciona?**

Bom dia e obrigada por esta oportunidade. Então é o seguinte, eu sou formada na área da Filosofia, Já trabalhei com a disciplina de Formação Pessoal e Social e também já trabalhei com a própria Filosofia [no ensino básico e secundário].

#### **2. Quando é que entrou para a direção desta escola?**

É assim, eu entrei como subdiretora pedagógica em 2016, altura em que entrou toda a equipa desta direção, todos entramos em 2016. Então, para mim, ser subdiretora pedagógica... olha, não sei como é que eu posso explicar, é desempenhar as minhas funções dentro daquilo que me cabe,

mas também muitas das vezes dentro daquilo que não me cabe, porque isso já faz parte também da minha pessoa e faço tudo o que eu acho que devo fazer sendo ou não sendo da minha função, ou seja, aquilo que acho que devo fazer vou lá fazer. Então, ser subdiretora pedagógica é ser subdiretora pedagógica e dentro da área da pedagogia é lidar com alunos, com professores, com encarregados de educação, então é dentro daquilo que diz respeito ao âmbito pedagógico e então é desempenhar as minhas funções.

Desde que estou a trabalhar como subdiretora pedagógica não tenho estado na sala de aula a dar aulas, daí que tenho imensa saudades da Filosofia. Não dá para dar aulas porque é um volume de trabalho muito elevado, embora há épocas altas e épocas baixas, mas mesmo assim é um volume de trabalho enorme e que não dá para acumular, estar na sala de aula e na subdireção pedagógica [simultaneamente] para desempenhar todas as funções que me cabe. Aqui nós temos cerca de 5000 alunos em todo o agrupamento (no Liceu são aproximadamente 2000 e tal alunos) e fica complicado conciliar o trabalho de direção com o de lecionar, ao contrário daquilo que se passa noutras escolas de pequenas dimensões por exemplo. Digamos que ser subdiretora pedagógica é responder um pouco a todas estas solicitações, é ser a 'testa de ferro' da escola não sendo eu uma mulher de ferro, porque qualquer solicitação por parte dos alunos ou dos professores a primeira pessoa que procuram é a subdiretora pedagógica e é um trabalho bastante exigente.

### **3. Temos uma revisão curricular que iniciou em 2009 no ensino básico e que este ano arranca também no ensino secundário, mais concretamente no nono ano. O que pensa sobre esta revisão curricular?**

É assim, o nome já diz que a reforma é sempre boa, sabendo que o objetivo e a perspetiva é para melhor, acredito que esta reforma no nono ano é boa. Entretanto, já temos o novo plano de estudo do nono ano e o objetivo é que seja um plano para melhor, mas há aspetos positivos e há aspetos negativos porque, por exemplo, há disciplinas que retiraram e que eu penso que é importante para os alunos e para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta disciplina que me refiro vem sendo desde o sétimo ano e desde a reforma do sétimo ano que vem sendo banida - digamos assim - do currículo dos alunos e estou a falar portanto da disciplina de Formação Pessoal e Social, que juntamente com outras disciplinas afins estão a ser banidas [do novo currículo]. Entretanto, eu acho que é neste ponto que a reforma do nono ano acaba por ser de uma certa forma negativa. Até porque os professores que trabalham esta disciplina acabam por entrar em desemprego,

porque numa escola tão grande como a nossa a carga horária de todas as disciplinas diminuiu, apenas a Língua Portuguesa e a Matemática mantiveram os 4 tempos [semanais] e as restantes disciplinas ficaram no entanto com 2 tempos, tudo isso acaba por fazer com que a direção ou a subdireção pedagógica tenha um “jogo de cintura” de forma a não enviar os nossos professores para o desemprego digamos assim. A situação é igual em todas as escolas, então há que fazer um “jogo de cintura” ou um reajuste, tendo em conta que a reforma quase sempre ou pelo menos neste ponto - do nono ano - falta uma adenda, falta uma adenda e os esclarecimentos da reforma porque fizeram a reforma e já partilharam o programa (que é experimental) e entretanto fica-se a espera... os dias vão passando e é preciso muitas melhorias para falarmos de reforma.

#### **4. O que é que foi feito para compensar a retirada da disciplina de FPS do plano curricular?**

A disciplina de FPS já vinha desde o sétimo ano a ser retirada, no oitavo ano também foi retirada, mas no sétimo e no oitavo ano tinha o nome de educação para a cidadania. No nono ano também foi retirado, o que se pretende é que haja uma interdisciplinaridade e que haja uma ligação em todas as disciplinas por forma a abarcarem conteúdos da Formação Pessoal e Social (FPS), mas isso é difícil, é bastante complicado que todas as áreas consigam fazer isso de abarcar temas da cidadania, temas do comportamento do dia a dia, principalmente nesta fase de adolescência. Então, é bastante complicado e portanto cabe a quem de direito, nomeadamente a Direção Nacional de Educação fazer aquilo que deve ser feito.

Assim, como já referi, falta uma adenda, ainda não nos deram esclarecimentos, não nos informaram sobre o que fazer com esta lacuna, como preencher esta lacuna. Entretanto, e eu tenho tentado dar a volta à situação porque no plano curricular do nono ano, não sei se estou a falar corretamente, existe uma disciplina que é PVV (que é projeto vocacional de vida) e há também apoio ao estudo, que era um dos temas que fazia parte da disciplina de Formação Pessoal e Social. Entretanto, em consonância com a coordenadora de FPS, a disciplina que agora só existem no décimo ano, pegamos o que se fazia na disciplina de Formação Pessoal e Social Relativamente a apoio ao estudo para trabalhar com os alunos [na disciplina de PVV], porque no novo plano curricular do nono ano o Apoio ao Estudo tem 2 tempos, o PVV tem um tempo. Contudo, não temos nenhuma informação sobre o que fazer na disciplina PVV, mas o nome já sugere alguma coisa, então o objetivo do LDR (mas é daqui) é então fazer com que os alunos do nono ano neste item (PVV) trabalhem tema da realidade dos alunos, ou seja, vamos tentar transformar aquilo que

se fazia na Formação Pessoal e Social (FPS) sem a autorização entretanto, e vamos tentar fazer com que os alunos possam realizar projetos da vida deles como projetos temáticos de áreas sociais e tudo aquilo que diz respeito à vida deles. Assim, vamos desenvolver projetos como se fosse uma cadeira modular digamos, a ideia passa por desenvolver projetos com os alunos e ensiná-los como desenvolver os projetos sociais em várias temáticas, ou seja, elencar um conjunto de temas e dentro dos temas fazer com que os alunos possam então desenvolver projetos que vão conseguir colocar na prática. Mas, é bastante difícil.

### **5. O que é que se pode destacar de novo e de útil no novo plano curricular?**

Bem, de novo e de útil não estou a ver porque são as disciplinas que continuaram. Sim, as mesmas disciplinas que continuaram e então de novo seria mesmo esse PVV, mas que como já referi há um vazio enorme em torno de informações e daquilo que efetivamente se quer com a disciplina, que não se sabe concretamente o que é que se pretende. Portanto, de novo não estou a ver muito mais e pode ser que eu é que não esteja a ver muito mais, mas efetivamente não estou a ver mais nada de novo no currículo.

### **6. Uma das inovações que se pretendeu introduzir com esta revisão curricular foi a aposta na Abordagem por Competência.**

#### **Na sua perspetiva como é utilizada a Abordagem por Competência nesta escola?**

É assim, assim como começou isto foi abaixo. Tal como disse começaram com muita força e na altura eu era coordenadora da disciplina Formação Pessoal e Social. Então a abordagem por competência era o que nós trabalhávamos na disciplina FPS, pessoalmente achei que seria uma ótima medida tanto para os alunos como para os professores, não no sentido de o próprio ensino não ser algo de imediato e ajudar com que os alunos pudessem ter raciocínios e desenvolvessem os seus pensamentos, mas só que aquilo portanto não foi para a frente, talvez o método utilizado para introduzir isso não foi o melhor e deveria ter todo um caminho para que possamos chegar a isto, sim. Se calhar também era importante preparar os professores muito bem antes de implementar isto, o que não aconteceu e da forma como surgiu a maior parte dos professores não tem o hábito de trabalhar assim.

Muitos professores trabalham por objetivos, estão habituados às abordagens por objetivos com perguntas diretas e respostas mais diretas ainda como que se os alunos fossem algo mecânico ou como uma máquina e sem poder para desenvolver o próprio raciocínio. Então, a forma como

foi implementado não ajudou, talvez isso tenha assustado alguns e então não foi para frente, mas eu acho que deveria ser implementado e que seria muito bom.

**7. Que tipo de ações foram feitas pela Direção da escola, pela Delegação Escolar, pelo Ministério da Educação, pela Direção Nacional da Educação ou por outras entidades no âmbito da formação?**

A Direção Nacional da Educação começou antes do ano letivo anterior terminar, começaram então a socializar os programas e esta socialização foi feita de forma online - coisa que nem todos nós os cabo-verdianos estão ainda preparados para esta questão apenas a nível online, portanto sendo algo importante deveria se pensar em algo presencial.

Posso adiantar que foi uma coisa online em que os professores deveriam entrar e participar e não houve uma participação massiva dos professores. Então, em todas as disciplinas tentaram fazer isso, socializar os programas para que os coordenadores e os professores pudessem dar sugestões, entretanto penso que em todas as áreas não houve uma grande participação, nem de todos os coordenadores nem de todos os professores. Mas agora acabaram por partilhar o programa e ao longo do ano letivo é que os professores se vão familiarizando, o que vai exigir muito mais deles para tentar estudar muito bem o programa para poderem estar por dentro.

Foi isso que se tentou fazer, socializar o programa e no início do ano letivo ainda está em curso um conjunto de formações para os professores também online e esta formação é sobre os manuais escolares, então e pelo que eu tenho conhecimento é isso que tem sido feito.

**8. Qual foi o envolvimento desta escola em particular e dos seus professores nesta revisão curricular?**

Como ainda estamos no início, digamos que ainda não recebi as observações dos professores, as suas sugestões e reclamações sobre o programa, ainda não. A única reclamação e desagrado que eu recebi foi da coordenadora da disciplina FPS sobre toda a dinâmica que aconteceu sem nos dar nenhum conhecimento.

É assim, a Direção Nacional da Educação muitas das vezes toma as decisões e só seremos comunicados depois e de forma unilateral, infelizmente é o que acontece e tem sido a prática desde décadas. As decisões são tomadas e nós nas escolas só somos comunicados. Nós lidamos diretamente com os professores e muitas das vezes eles não entendem isso, eles acham que nós

estamos por dentro das decisões quando na verdade não estamos, nós só somos comunicados, somos informados sobre as mudanças e isso obriga as reformas.

**9. De acordo com a diretora nacional da educação os manuais escolares são produzidos pela Porto Editora por ser aquela que dá mais garantias. Qual é a sua perspectiva sobre a elaboração dos nossos manuais por parte desta editora?**

Eu acho que se deveria constituir grupos de profissionais cá dentro para portanto elaborar os manuais escolares e acho que podemos confiar mais nos santos da casa. Não que eu estou a desconfiar dos santos estrangeiros digamos assim, não é isso, a Porto Editora é uma excelente editora. Pode recorrer a Porto Editora sempre que poder e gostaria de ter mais acesso obviamente, mas é por uma questão de termos os nossos profissionais digamos assim mais por dentro e tudo isso para que possamos nós mesmos fazer parte daquilo que nós vamos utilizando ao longo da nossa reforma.

A questão dos manuais, particularmente no ensino básico é o nosso “calcanhar de Aquiles” no sentido de, como eu já disse, se apostar muito mais nisto. De forma que não sei e prefiro não entrar mais a fundo nesta questão porque eu não estou por dentro de tudo isso, pelo pouco que eu vi e como já disse tanto as gravuras e os desenhos não retratam a nossa própria realidade, mas eu acho que é uma questão que a Direção Nacional da Educação deveria apostar mais e a cem por cento para melhorar esta questão.

**10. Do seu ponto de vista considera que esta revisão curricular vem mais no sentido de continuidade ou de rutura com as reformas anteriores?**

Eu acredito que vem no sentido de dar continuidade e para promover inovações com vista, portanto, ao melhoramento do nosso ensino e aprendizagem.

**11. Quais são as principais dificuldades que a escola tem sentido com a implementação desta revisão curricular?**

A nível nono ano, como já disse, eu particularmente apostaria mais na formação presencial para os professores em cada a área tratando-se de algo novo.

Inicialmente, tentei fazer isso no início do ano letivo, portanto, nos momentos da preparação mas não consegui porque foi-me dito na Direção Nacional da Educação que não é possível fazer isso só para a nossa escola e porque eles pretendiam fazer isso (formação online) para todas as outras

escolas. Só que o que se tem feito é de forma online e ainda não se chegou no nono ano com esta formação.

Esta formação sobre os manuais escolares está a ser dada para os professores do sétimo e do oitavo ano e é uma formação que vem desde o ano letivo anterior e, portanto, sobre os manuais. Então, pode ter sido por isso também a fraca participação dos professores.

Quanto aos manuais do nono ano, estes ainda não chegaram a escola e só temos documentos que enviaram, tal como disse no início são os programas experimentais das disciplinas, não temos a informação de quando é que nos poderão ser entregues, assim como estamos à espera de informações sobre como é que vão ser feitas as avaliações no nono ano. Então, aí também nós não temos essa informação, já solicitámos, já pedimos e ainda não chegou, não nos foi dito nada até agora sobre como é que será feita a avaliação no nono ano, refiro aos critérios de avaliação e não sabemos nada ainda.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPRC9**

#### **1. O que é ser Secretária de uma escola com o prestígio e com a dimensão da Escola B?**

Bem, primeiramente, eu é que agradeço pelo convite, é sempre uma honra e estarei sempre disponível para colaborar em trabalhos deste género, tendo em conta que eu também sou uma educadora e então é uma forma de contribuir para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Desta feita e em relação a pergunta que me colocou, ser Secretária do Conselho Diretivo do agrupamento, mais concretamente desta escola, é um desafio muito grande tendo em conta que a nossa escola abarca cerca de dois mil e tal alunos e temos que dar resposta, então eu considero como sendo um desafio e também neste momento, para além de Secretária do Conselho Diretivo, estou a acumular também a função de professora no ensino superior e posso dizer-lhe que em termos de trabalho é muito trabalho.

#### **2. Que disciplina ou grupo de disciplinas leciona?**

Eu sou formada em estudos cabo-verdianos e portugueses, fiz a licenciatura no Instituto Superior de Educação e fiz o mestrado em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda na Faculdade de Letras em Lisboa. Então, leciono a disciplina de Língua Portuguesa.

**3. Desde 2009 que está em curso a atual Revisão Curricular, começou no ensino básico e este ano está a ser implementado no ensino secundário, especialmente no nono ano.**

**O que é que pensa sobre a atual reforma curricular em curso?**

Sim, eu estou mais ou menos por dentro desta reforma curricular, aplaudo o Ministério da Educação pela coragem, pela atitude e diria mesmo que já vem tarde, porque sentimos que há uma necessidade principalmente a nível do ensino secundário e a nível da revisão em termos do currículo.

Eu, neste momento, colaboro com a Direção Nacional de Educação nas ações de formação que tem estado a ministrar para os professores do ensino básico na área da língua portuguesa, então eu vejo que é uma mais valia tendo em conta que há necessidade de nós repensarmos as nossas práticas em termos de ensino e aprendizagem no contexto em que nós vivemos, porque como eu costumo dizer agora realizaria outra, tendo em conta que os desafios são muitos e as nossas crianças nos impõe outros desafios. Muitas das vezes nós dizemos que as crianças de agora não são iguais às crianças de antigamente e claro que não são nem deveriam ser, então há a necessidade de nós como professores também revermos as nossas práticas, tendo em conta a realidade que nós estamos a vivenciar é diferente. Então, o currículo nesse aspeto está a ser trabalhado como forma de podermos acompanhar a evolução da sociedade e não só. Por isso, eu aplaudo esta iniciativa e concordo plenamente que assim seja.

**4. Na sua perspetiva acha que esta reforma vem mais no sentido de rutura ou de continuidade em relação às reformas anteriores?**

Rutura totalmente eu não digo, mas de uma forma parcial eu considero que sim porque na área da educação em termos teóricos as coisas estão constantemente a evoluir e a atualizar, então há necessidade de nós repensarmos as nossas práticas e dos docentes em função da pedagogia que tem sido atualmente estudada e que tem estado a evoluir. Podemos ver que na questão da língua portuguesa se antigamente se pensava mais na questão do lado gramatical por exemplo, agora com o novo currículo e com os programas que estão a ser elaborados, principalmente no ensino básico, nós vemos que há uma rutura neste aspeto, porque está-se a pensar a língua mais no sentido comunicativo. Os professores e o programa mesmo do primeiro ciclo do ensino básico para a língua portuguesa dizem bem claro que é dado a primazia à questão da oralidade e da

comunicação, então acho que neste sentido sim e houve ou tem estado a haver uma rutura com algumas práticas de antigamente.

**5. Do seu ponto de vista o que é que esta revisão traz de novo para a língua portuguesa?**

Bem, a língua ela é o que é, ela é dinâmica e não é estagnada, então ela está em constante mutação e como tal independentemente daquilo que os programas ou os currículos propõe, o professor tem de estar sempre a acompanhar a atualização, há palavras que entram e há palavras que saem. Neste momento, por exemplo, está-se a falar do acordo ortográfico que nós como país adotámos esta questão, então automaticamente temos que implementar nas nossas práticas como docente, então eu vejo que há aspetos sim que são novos que têm e devem ser trabalhados como, por exemplo, a questão da escrita, da leitura propriamente dita, onde nós vemos às vezes que os alunos ao longo do processo ainda ficam com algumas lacunas, que há necessidade de colmatar essas dificuldades e este ano iniciámos no nono ano.

Eu acho que sim, que se fomos levando as coisas na linha como elas foram programadas, porque também o que eu sinto às vezes, é que os professores têm um bocadinho de receio por assim dizer daquilo que é novo e quando se fala que o programa sofreu alteração ou que temos um novo manual no mercado, entre outros aspetos, vemos que os professores ficam um bocadinho retraídos e tem medo de enfrentar o novo. É necessário experimentar para depois podermos dar o nosso juízo de valor, eu não posso falar daquilo que não conheço ou apenas por imaginar, eu tenho que colocar em prática e aí sim eu posso dizer com firmeza que funcionou ou não funcionou, é aplicável ou não é aplicável ao nosso contexto e à nossa realidade. Mas, às vezes, esta questão do novo traz um bocadinho de receio porque os professores estão muito na sua zona de conforto também e não querem muito sair dali por assim dizer.

**6. Com o conhecimento que tem dos manuais e dos programas, considera que abarcam mais a aspetos e questões nacionais ou retratam mais valores internacionais e universais?**

Sem dúvida que os programas e os manuais foram elaborados numa perspetiva da realidade cabo-verdiana. Primeiramente, a maioria dos autores dos programas e dos manuais são cabo-verdianos, ao contrário daquilo que acontecia antigamente em que adotávamos instrumentos de Portugal. Então, este é um aspeto que considero positivo em relação aos instrumentos curriculares que

estão a ser elaborados, que estão a ser feitos por cabo-verdianos em Cabo Verde, onde dá oportunidades de nós vermos que em termos de conteúdos aborda-se muito a realidade do país, onde vemos até em termos de textos e falando concretamente da língua portuguesa, mas também em termos de imagens e em termos e conteúdos. É claro que também porque estamos num mundo globalizado em que temos que ter acesso não só ao que nos pertence mas também ir para além de... porque nós estamos a preparar a criança para o mundo e para ser um cidadão do mundo, então vejo que os programas e os manuais, principalmente no primeiro ciclo que eu tenho tido maior contato existe essa preocupação em abarcar esses dois lados.

Assim, temos textos, temos atividades que tem que ver necessariamente com a realidade [do nosso país] mas também com a realidade dos outros, até porque, como eu disse, para podermos estar abertos a tudo, ter conhecimento não só do que é nosso mas também daquilo que os outros fazem em termos de produção e em termos de trabalho. Então, nos manuais estão ali espelhados textos de autores cabo-verdianos, de autores lusófonos, de autores estrangeiros, e não só.

### **7. O que é que pensa sobre a elaboração dos nossos manuais por parte de uma editora estrangeira, nomeadamente a Porto Editora?**

É assim, em termos de produção eu acho que é mais uma questão estratégica porque são livros que estão a ser feitos agora e se nós formos ver nós não temos a capacidade de dar respostas a muitas coisas, porque é uma resposta que tem que ser dada a nível nacional e às vezes aqui nem sempre temos estas condições. Eu vejo mais neste sentido, por falta e condições internas para dar resposta no momento exato em que nós precisamos, eu vejo nessa questão e não vejo que não está a ser feita porque não se quer ou porque aqui em Cabo Verde não se valoriza ou porque acha-se que aquilo lá fora é melhor, eu não vejo nesse lado e eu vejo que é só uma questão de estratégia para poder dar resposta, até porque tem também tipografia aqui em Cabo Verde que está a ser muito útil na elaboração de certos documentos oficiais aqui no país. Nós temos estado a criar a nível nacional condições para [...], mas só que como eu disse que às vezes há outras questões como, por exemplo, na questão dos livros há um *timing* que temos que cumprir e às vezes nem sempre as demandas no mercado nacional encontram respostas.

Então eu acho que é mais neste sentido que está-se a recorrer a uma editora estrangeira e não vejo outro motivo ou outra razão.

**8. Como é que avalia as ações de formação que foram feitas por parte do Ministério da Educação, da Direção Nacional de Educação, da direção da escola, entre outras entidades nacionais?**

É assim, tendo em conta a revisão curricular, estou a colaborar com a Direção Nacional de Educação a nível do primeiro ciclo do ensino básico na questão de partilha dos novos instrumentos didáticos (que são os manuais e os programas), porque os professores não conhecem estes instrumentos, mas de uma forma ou de outra tem necessidade e é urgente que saibam que tipo de instrumentos é que têm em mãos. Assim, a Direção Nacional tem elaborado essas ações de formação a nível nacional para todos os professores do ensino básico no sentido de partilhar os instrumentos didáticos, porque nós trabalhamos *in loco* com os programas, com os manuais, analisando os exercícios e atividades para nós vermos qual é a perspetiva do ensino que se quer com estes novos instrumentos.

Aqui na escola, a nível interno, nós também estamos a trabalhar neste sentido, nós temos quadros também e neste momento, por exemplo, demos uma formação no âmbito da revisão curricular, a nível das novas tecnologias também e juntamente com a equipa da Direção Nacional na área de informática também estão a dar formação nas aulas de tecnologias. Então, acho que está-se a fazer um trabalho, o Ministério pelo menos está a tentar fazer a sua parte, pelo que eu digo nesse sentido, estão a colocar os instrumentos no mercado mas também estão a dar oportunidade aos professores de conhecerem, estão a partilhar estes instrumentos através de formações, através de plataformas digitais. Então, acho que há todo um trabalho nesse sentido de as coisas funcionarem bem, mas como eu disse isso é um processo e cada um tem o seu papel, então uma coisa depende da outra, o que quer dizer que cada um tem de fazer a sua parte: eu posso fazer a minha parte mas também o outro tem que fazer a sua.

**9. Pode falar mais sobre estes instrumentos didáticos, especialmente sobre em que consiste, a sua importância ou a forma como têm sido acolhidos pelos professores?**

Os instrumentos são fundamentais. Nenhuma área disciplinar, nenhum nível de ensino funciona sem o programa, então o programa é fundamental para o processo, é o primeiro instrumento que se cria a nível do Ministério da Educação para o processo do ensino e da aprendizagem, então tem que ter o programa e como costume dizer aos professores “é a vossa enxada, se vocês estão a trabalhar então precisam deste instrumento porque sem ele vocês não vão conseguir avançar”.

Em relação aos manuais, também é uma ferramenta importante tanto para o aluno e estou a referir aos manuais mais direcionados para os alunos, mas também é um suporte que o professor precisa para poder acompanhar o aluno no processo do ensino e da aprendizagem. Então esses dois instrumentos são fundamentais e querendo nós ou não o livro tem a importância que tem, portanto é um instrumento que eu considero insubstituível, mas podemos adaptar outros instrumentos como as novas tecnologias muito embora o livro tem que estar e por isso é fundamental.

#### **10. Qual a sua perspectiva sobre a transição de uma abordagem por objetivo para a abordagem por competência no ensino?**

É assim, os métodos de ensino sempre foram questionados e não existe nenhum método que seja o detentor do saber digamos assim e todos os métodos têm a sua vantagem e as suas desvantagens. A questão da abordagem por competência realmente é uma questão que se começou a trabalhar e depois deixou-se, acho que é mais por questão de planeamento do que de outra coisa. Em relação a abordagem por objetivo, acho que o professor tem que aproveitar o lado bom de todos os métodos, eu não vou ensinar somente por métodos por objetivos mas também não me vou centrar apenas nas abordagens por competências.

Eu já conheço todos os métodos, eu avalio o contexto e a realidade em que eu estou a trabalhar e vejo qual a estratégia que melhor funciona para a minha realidade, para a minha turma e para o meu contexto: se eu precisar de recorrer ao método por objetivo eu recorro e se eu precisar aplicar a abordagem por competência também eu aplico. Eu acho que aqui o papel do professor é fundamental porque o professor está na sala de aula, o professor conhece os seus alunos e conhece a sua turma, então ele é que tem que ver qual é a estratégia que melhor funciona para a turma, se há necessidade de aplicação de vários métodos que assim seja feito e eu vejo nessa perspectiva.

#### **11. Qual das abordagens tem prevalecida no seu grupo de coordenação?**

Bem, nós no ensino secundário já sabemos que temos um programa a cumprir, então às vezes temos que ir em função daquilo que o programa delimita e no ensino básico, que é até o oitavo ano, ainda as coisas estão a processar-se por assim dizer e os professores já têm uma maior margem de manobra por assim dizer. Mas, nas coordenações os trabalhos que estão a ser desenvolvidos com o grupo disciplinar e, eu vejo que os professores aplicam vários métodos, tendo

em conta a realidade dos seus alunos: o método por objetivos que é o que se dá a primazia nesse caso mas há momentos também que aplicam outros métodos. Eu vejo nesses dois lados, embora eu não estou neste momento a lecionar, eu não estou a dar aulas neste momento, então muitas das vezes estou um bocadinho fora da coordenação.

## **12. Na sua opinião como vê a introdução da avaliação externa no nosso ensino?**

É assim, desde que se crie as condições para o efeito eu acho que não tem problema nenhum, porque muitas vezes muito mais que pensar determinadas práticas e criar condições locais para o efeito, nós às vezes deparamos com vários constrangimentos e que nós temos leis e situações que não se aplicam simplesmente a realidade cabo-verdiana. É importante referir que nós não temos condições para tal, por exemplo, às vezes temos até em termos de estrutura física espaço de sala de aula, número de alunos, o caderno de orientação diz por exemplo que a turma deve ter no máximo 22 alunos por exemplo e nós encontramos escolas com trinta e tal ou quarenta alunos dentro da sala de aula.

O caderno diz que um professor que tem aluno com NEE (necessidade educativa especial) não pode ter mais de um determinado número de alunos na turma, não me lembro o número exato, mas tem que ter um determinado número de alunos na turma para poder dar cobertura a esse aluno que tem uma necessidade educativa especial. Entretanto, na prática vemos que isso não acontece porque como os professores dizem muita das vezes – “nós não podemos deixar os alunos fora do sistema” e se no nosso bairro e na nossa localidade é a única escola que está disponível não posso dizer como o responsável da escola que não vou tomar esse aluno ou dizer que já atingi o limite estipulado de 20 ou 22 alunos. Neste sentido, eu acho que mais do que pensar em avaliações a nível externa, nós temos que ver as condições locais ou até que ponto nós temos e estamos a criar condições para o efeito e depois sim aplicar, mas não fazer o contrário aplicar para depois pensar. Por exemplo, no caso do nono ano o plano de estudo já foi implementado este ano, já está a vigorar o novo plano de estudo no nono ano de escolaridade, mas tem disciplinas que até então não tem programa sem se falar nos manuais, então acho que o processo tem que ser o inverso, temos que criar as condições para depois fazer todo o processo.

## **13. Na sua forma de ver considera que estão criadas essas condições internas para a revisão curricular?**

As condições vão se criando. Se me perguntar se todas as condições estão criadas eu digo que não, mas eu vejo que há um esforço no sentido de se criar as condições para o efeito, é claro que nós sabemos que Cabo Verde é constituído por ilhas e como tal encontramos também algumas dificuldades. É claro também que tem localidades, tem concelhos, têm ilhas que estão mais avançadas do que outras mas eu acho que se está a trabalhar nesse sentido, no sentido de criar as condições e colmatar as lacunas que existem dentro do país. Mas ainda há todo um trabalho a ser feito, sem dúvida.

#### **14. Como vê a reestruturação da carga horária que foi feita no nono ano com esta revisão curricular?**

Bem, com a reestruturação do horário aquilo que eu vi é que se está a tentar eliminar todas as aulas no sábado. Por exemplo, o sétimo ano já não tem aula no sábado, o oitavo ano também não tem e com esse novo plano. Os alunos do nono ano também não têm aulas no sábado, então eu acho que esses novos planos estão a ser feito no sentido de eliminarem as aulas nos sábados, porque às vezes vimos que os alunos têm aulas nos sábados mas em termos de rendimento está a faltar ainda alguma coisa.

Também posso adiantar que tem alunos que são adventistas e muitas vezes não vêm às aulas e então essa redução é também neste sentido, embora ele não saiba se tem outros motivos. Daí, pelas informações que eu tenho os motivos são esses e, em relação a diminuição da carga horária, eu acho que nunca é suficiente mas também às vezes nós temos que ver se eu como professor estou a dar aulas. Eu vejo claramente que há necessidade por exemplo de prolongar um bocadinho as aulas, porque a aula é de 50 minutos, embora por vezes passa muito rápido e muita das vezes é naquele momento que o professor está a pegar o ritmo para a aula é que o tempo termina. Então, às vezes, o tempo nunca será suficiente, só que nós temos que aprender a fazer uma melhor gestão do nosso tempo.

Em geral eu sei que eu tenho dois tempos semanais, então eu vou ver o que é que eu posso fazer nesses dois tempos que eu tenho, eu não posso programar uma atividade ou fazer uma planificação que me ultrapassa esses dois tempos letivos, pois eu tenho que pensar no tempo que eu tenho e naquilo que é útil e produtivo fazer nesses dois tempos e porque às vezes eu considero que nós perdemos muito tempo com aspetos que nós poderíamos deixar para outros momentos. Eu vejo no caso de Língua Portuguesa e até costume dizer na parte da componente gramatical que o aluno estuda a gramática do primeiro ao 12º ano de escolaridade, porque é a mesma coisa:

são os verbos, os pormenores, os adjetivos, é essa classe de palavras inteiras e a criança vai sempre estudar do 1º ao 12º ano de escolaridade, agora eu pergunto enquanto professor: porque é que eu estou a dar primazia por exemplo a gramática no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro, no quarto ano se o aluno nem fala o português corretamente? Se não consegue nem comunicar, então eu vou focar a minha aula na comunicação oral, eu vou focar na leitura e na escrita para depois trazer cumprimento da gramática, sabendo que o aluno terá outras oportunidades mais à frente de estudar com mais aprofundamento. E digo mais, que passará até a ter maior entendimento de determinados aspetos da parte linguística e da Língua Portuguesa por exemplo.

Eu acho que a gestão do tempo é fundamental, os professores reclamam: “ah, o tempo não chega, os conteúdos são demasiados, entre outros aspetos”, mas programemos então em função do tempo que nós temos. Se é esse tempo que eu tenho não vou fazer um programa que me ultrapassa, eu tenho um ano letivo e tenho x número de aulas, eu já sei que as aulas são 50 minutos, então eu tenho que ver: tiro os feriados e os domingos, os fins de semana ou alguns constrangimentos outros que podem acontecer durante o ano letivo para fazer a minha planificação como deve ser, porque às vezes há muitas coisas para serem dadas e no fundo nós acabamos por não dar “nada”. Vamos dar pouco, mas vamos dar como deve ser!

**15. do seu ponto de vista considera que os conteúdos programáticos do nono ano são exequíveis com a carga horária que os professores têm neste momento?**

Eu já vi os documentos, mas sinceramente ainda não me inteirei em termos de programa sobre o que é que veio para o nono ano de escolaridade. Portanto, eu não sei e não posso responder assim esta questão.

**ANEXO 8**

**Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Professores no âmbito da Revisão Curricular**

**Análise de Conteúdo das Entrevistas feitas aos Professores – RC**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>1. A perspectiva dos professores sobre a</b>	<b>1.1. aspetos positivos do processo de RC</b>	No planeamento	Considero que a reforma é sempre boa, porque repara parte-se do princípio que há um estudo feito e que a tendência, a intenção, a perspectiva é de melhorar a educação no país (EP1).

<p><b>revisão curricular em curso</b></p>			<p>Veio numa boa hora, penso que a reforma vai trazer uma colaboração e contributo para o sistema do ensino em Cabo Verde (EP2).</p> <p>Olha, começar devemos começar de alguma forma. Nós não podemos continuar a pensar que nós não temos condições (EP4).</p> <p>Do que eu li e eu recebi algumas informações, o plano é ambicioso (EP4).</p> <p>Para a língua portuguesa mantêm-se a Carga horária. São 4 aulas semanais, tendo em conta este número até que podemos dizer nós vamos conseguir (EP4).</p> <p>Eu tenho aqui um manual do sétimo ano e vamos encontrar aqui textos de obras de escritores cabo-verdianos que refletem a nossa temática e anteriormente isto não acontecia, nós estamos a avançar (EP4).</p> <p>Para a via geral já temos os planos de estudos, mas para via técnica eu não conheço ainda os planos de estudos (EP3).</p> <p>Enquanto professor de matemática eu sou a favor de uma reforma muito profunda do nosso sistema de ensino porque muitas vezes não reflete a relação direta ou o quotidiano dos alunos, de facto temos essa necessidade, agora da forma como é feita é que não sei até que ponto está a surtir efeito (EP6).</p> <p>Estou mais ou menos por dentro desta reforma curricular, aplaudo o Ministério da Educação pela coragem, pela atitude e diria mesmo que já vem tarde, porque sentimos que há uma necessidade principalmente a nível do ensino secundário a nível da revisão em termos do currículo (EP9).</p>
---	--	--	--

		<p>Para o desenvolvimento da educação</p>	<p>Mas, não podemos também ficar sempre em qualquer reforma. Ah não, temos que ver o que é que nós queremos da educação, o perfil dos alunos ao perfil também do professor, é claro (EP1).</p> <p>Vamos preparar os alunos, orientar os alunos para a escolha da área no 10º ano do próximo ano, preparar os alunos do décimo para escolha de área no 11º e no 12º (EP1).</p> <p>Penso que há a questão da continuidade, mas há que dar mais ênfase à formação: o saber ser, o saber estar do aluno e do cidadão que se quer formar em Cabo Verde (EP2).</p> <p>Não, a mais valia é o reforço da matemática e da língua ou das línguas, porque se quer reforçar a competência linguística e a competência científica do aluno, penso que com esta reforma e com a introdução das novas metodologias poderá reforçar também a nível do conhecimento científico do aluno (EP2).</p> <p>Vivemos na pele quando estamos na sala de aula ou quando estamos na direção são diferentes de estar num gabinete é preparar um currículo e a preparar um programa (EP3).</p> <p>As pessoas que estão à frente do Ministério ou dos projetos devem começar a ver digamos os discursos que nós relacionamos na escola técnica como um todo e não ver somente para determinados cursos e deixar outros de lado (EP5).</p> <p>Acho que os professores deveriam ser chamados a participar mais nesta revisão porque os professores conhecem melhor os</p>
--	--	---	---

			<p>conteúdos e os níveis de ensino, sabem melhor aquilo que está em falta e aquilo que está em excesso (EP5).</p>
		<p>Na elaboração do processo</p>	<p>A abordagem por competência em que se fala muito que aluno deve sair de um ciclo com uma determinada competência porque a vai levar para a vida, sobretudo no oitavo ano que é o fim do ensino básico e em que se quer que o aluno consiga fazer pelo menos seguir com a sua vida sozinho (EP4).</p> <p>Sem dúvida que os programas e os manuais foram elaborados numa perspetiva da realidade cabo-verdiana. Primeiramente, a maioria dos autores dos programas e dos manuais são cabo-verdianos, ao contrário daquilo que acontecia antigamente em que adotávamos instrumentos de Portugal (EP9).</p> <p>É claro que também porque estamos num mundo globalizado em que temos que ter acesso não só ao que nos pertence mas também ir para além de, porque nós estamos a preparar a criança para o mundo para ser um cidadão do mundo (EP9).</p>
		<p>A nível de finalidade</p>	<p>O processo deve ter em conta também o aluno - aquilo que é a nossa pretensão e que é o nosso objetivo: fazer com que os eles aprendam e que tenham o máximo de conhecimento para poderem levar para a vida (EP4).</p> <p>Eu diria que temos o sonho em Cabo Verde de dar o salto de um sistema tradicional para um sistema digital (EP5).</p> <p>Bem, a reestruturação do horário aquilo que eu vi é que se está a tentar eliminar todas as aulas no sábado. Por exemplo, o sétimo ano</p>

			<p>já não tem aula no sábado, o oitavo ano também não tem e com esse novo plano os alunos do nono ano também não tem aulas no sábado. Então eu acho que esses novos planos estão a ser feito no sentido de eliminarem as aulas nos sábados (EP9).</p>
		<p>Na sua implementação</p>	<p>O professor ensina como se Português fosse a nossa língua materna, como se todos os dias, todos os momentos ouvíssemos o português em casa, com os colegas ou no corredor da escola. E os alunos têm uma tendência de criar uma resistência em falar português na sala de aula e tem toda a razão (EP4).</p> <p>Vão implementar a língua materna na escola e eu estou muito ansiosa, para falar a verdade. Estou muito crente que isto vai ser uma mais-valia, porque devemos aprender que a língua portuguesa é a nossa segunda língua. Eu até comparo português ao inglês e ao francês, ouvimos na sala de aula e quando saímos da sala de aula, as coisas ficam para trás (EP4).</p> <p>Se estamos totalmente preparados eu não acredito que estejamos. Até que ponto isso vai resultar? Não sabemos (EP4).</p> <p>A RC pode ser efetivada na verdade com o engajamento dos pais e encarregado de educação, porque há coisas que nós encontramos ou exigências que nós encontramos nesta reforma que normalmente não podem ser concebidas, tendo em conta a realidade dos pais e encarregados de educação (EP7).</p>

			<p>É assim, assim como começou isto foi abaixo. Tal como disse, começaram com muita força e na altura eu era coordenadora da disciplina Formação Pessoal e Social. Então a abordagem por competência era o que nós trabalhávamos na disciplina FPS, pessoalmente achei que seria uma ótima medida tanto para os alunos como para os professores (EP8).</p>
		em termos de contextualização	<p>A reforma chegou ao nono ano, nós temos portanto esta reforma e ainda nós não conhecemos o que é que isso vai querer no décimo ano da via técnica e já temos até a planificação do nono ano, do décimo ano, do 11º ano e do 12º ano (EP3).</p> <p>Quanto aos programas que normalmente os professores neste ano tiveram conhecimento muito tarde, então eu acho que é um problema porque na verdade antes de ser introduzido um determinado programa o professor previamente deve ter conhecimento (EP7).</p> <p>As decisões são tomadas e nós nas escolas só somos comunicados (EP8).</p>
		A nível da atuação dos intervenientes	<p>No nosso liceu tentamos normalmente todos os anos dentro do nosso projeto educativo incorporar um conjunto de formações que visam sobretudo ajudar e apoiar os professores (EP2).</p> <p>Há docentes que apontam para o excesso de burocracias do ME e das suas determinações, “temos muitas orientações, mas, é sempre e mais no papel do que outra coisa, o que é sempre bonito” (EP6).</p>

			<p>Há falta de insistência por parte do Ministério da Educação e acho que houve falta de condições (EP7).</p> <p>Aqui na escola, a nível interno, nós também estamos a trabalhar neste sentido, nós temos quadros também e neste momento, por exemplo, demos uma formação no âmbito da revisão curricular (EP9).</p> <p>Porque mesmo as pessoas que vieram dar formações em que eu participei e que vieram dar formações sobre esta abordagem, estas pessoas não estavam também elas mesmas preparadas dar a formação (EP7).</p> <p>Os professores deveriam entrar e participar na formação e não houve uma participação massiva dos professores (EP8).</p> <p>A Direção Nacional da Educação muitas das vezes toma as decisões e só seremos comunicado depois e de forma unilateral, infelizmente é o que acontece e tem sido a prática desde décadas (EP8).</p> <p>Eu, neste momento, colaboro com a Direção Nacional de Educação nas ações de formação que tem estado a ministrar para os professores do ensino básico na área da língua portuguesa, e então eu vejo que é uma mais-valia (EP9).</p> <p>Desde que eu entrei para direção lutei com isto, para que todas as áreas possam ter a [disciplina] Utilização de Computador, mas não tem sido fácil com a insuficiência de materiais como os computadores e professores (EP8).</p>
		A racionalidade	Eu não vejo uma rutura. Eu acredito que a nível da língua portuguesa não se consegue

			<p>fazer uma rutura com a implementação da reforma (EP4).</p> <p>Nenhuma reforma é uma rutura em relação ao sistema anterior, penso que há aspetos positivos que poderão continuar, mas há aspetos negativos (EP2).</p> <p>Devo reconhecer que há uma certa continuidade, há uma certa continuidade que também se fez no ensino básico para o ensino secundário como se tinha feito também anteriormente, há uma certa continuidade em alguns casos (EP3).</p>
		<p>A nível de continuidade das práticas</p>	<p>Podemos ter novas gerações, mas o conteúdo é o mesmo, não houve nenhuma mudança no conteúdo (EP3).</p> <p>Na via técnica é a mesma coisa, até gostaria de dizer que houve algumas melhorias ou algumas novidades, mas é a mesma realidade porque no fim do ano o professor tem que fazer é Prova Geral Nacional e todas as escolas técnicas têm que fazer a mesma prova (EP3).</p> <p>A disciplina de FPS já vinha desde o sétimo ano a ser retirada, no oitavo ano também foi retirada, mas no sétimo e no oitavo ano tinha o nome de educação para a cidadania. No nono ano também foi retirado, o que se pretende é que haja uma interdisciplinaridade e que haja uma ligação em todas as disciplinas por forma a abarcarem conteúdos da Formação Pessoal e Social (EP8).</p> <p>Eu acredito que vem no sentido de dar continuidade e para promover inovações com vista, portanto, ao melhoramento do nosso ensino e aprendizagem (EP8).</p>

			<p>Entretanto, não temos nenhuma informação sobre o que fazer na disciplina PVV, mas o nome já sugere alguma coisa, então o objetivo da escola A (mas é daqui) é então fazer com os alunos do nono ano neste item (PVV) trabalhem tema da realidade dos alunos (EP8).</p> <p>O professor deve explorar a competência dos alunos em várias vertentes, mas infelizmente acho que as coisas foram mal feitas, houve falta de insistência por parte do Ministério da Educação (EP7).</p>
	<p><b>1.1. aspetos negativos do processo de RC</b></p>	<p>No planeamento</p>	<p>Mas, se compararmos com as outras disciplinas, a queixa que nós ouvimos é que o número da aula que tem é impossível cumprirem com o programa de cada disciplina. Por exemplo, a língua inglesa tem duas horas, duas aulas semanais e disseram que o conteúdo é muito extenso (EP4).</p> <p>Quem fez o manual do sétimo ano, eu acredito que não pensou nos alunos do sétimo ano porque encontramos uma linguagem bastante complexa para um aluno do sétimo ano (EP4).</p> <p>Portanto, baixou-se o currículo e disciplinas como história, como Geografia, como Ciências Naturais que tinham 3 tempos letivos semanais passaram para 2 tempos letivos (EP3).</p> <p>Então eu vejo que há aspetos sim que são novos que têm e devem ser trabalhados, por exemplo, a questão da escrita, da leitura propriamente dita, nós vemos às vezes que os alunos ao longo do processo ficam com lacunas (EP9).</p>

		<p>Na elaboração do processo</p>	<p>A Direção Nacional da Educação ou o Ministério da Educação deveriam ouvir os professores, ouvir os coordenadores, ouvir as pessoas que já tem uma vasta experiência (EP3).</p> <p>É em teoria que nós temos a abordagem por competência. Ah, é na teoria que nós temos, o professor em vez de se focar totalmente no aluno deve pensar que o aluno vai sair da escola e deve ter a capacidade de sobreviver no meio em que vive (EP4).</p> <p>Se fomos ver temos sempre as mesmas pessoas a fazerem estes trabalhos, se fomos ver toda a visão curricular que se fez, foram feitas pelas mesmas pessoas que ganham não sei como o concurso e fazem isso (EP3).</p> <p>Há aspetos negativos que são superados e corrigidos, eu penso que nenhuma reforma irá criar uma rutura com o sistema que anteriormente vigorou em Cabo Verde (EP2).</p>
		<p>Do ponto de vista de orientação</p>	<p>Em relação aos programas e aos procedimentos diria que das orientações que são enviadas para as escolas, o professor deve seguir as orientações e as orientações devem seguir uma certa lógica, porque às vezes manda-se uma orientação inicial e na metade do ano manda-se uma outra orientação contraditória e o professor fica basicamente desorientado (EP4).</p> <p>Pensou numa avaliação formal porque a abordagem por competência penso que quando o professor está a fazer a sua avaliação faz-se por competência, porque é o aluno que está no centro e espera que o aluno</p>

			<p>responda as suas competências adquiridas (EP2).</p>
		<p>A nível de participação</p>	<p>Mas será que falaram com os professores antes? Quando o Ministério manda estas orientações, as orientações já estão prontas e nem sempre é aquilo que os professores acham é tida em conta (EP4).</p> <p>A nível do nono ano, houve uma socialização do programa mas eu não estive presente, foi feita via zoom e eu não estive presente. Aliás, eu acho que nem tive esta informação ou se eu tive a informação esqueci, o que eu tenho a dizer é que eu não participei. E mais, em português, ninguém desta escola participou da elaboração dos programas (EP4).</p> <p>Os professores deveriam ser chamados a participar com muito mais força na elaboração dos manuais, sobretudo os que já têm muitos anos de experiência, para mim faz todo o sentido e se calhar se perguntar ao professor de Geografia acho que não vai sair fora desta linha (EP4).</p> <p>Eu pessoalmente acho que as coisas em Cabo Verde são feitas de forma muito absurdas, eu sou o diretor desde 2018 a esta parte, mas nunca ninguém veio falar comigo (EP3).</p>
		<p>Atendendo à formação</p>	<p>Pensou-se inicialmente que já havia um novo paradigma de avaliação, uma avaliação já nos seus aspetos formais que obedece uma abordagem por competência, mas verificou-se que faltava alguns instrumentos, mecanismos e ferramentas que permitissem ao professor ter melhores conhecimentos para poder instrumentalizar de forma formal</p>

			<p>porque requer muito mais competência e mais formação contínua aos professores (EP2).</p> <p>Tem havido várias ações de formação, apesar dessas ações por vezes não chegar a todos os professores. As formações têm sido facultadas mais aos professores do curso de Contabilidade e Eletricidade Eletrónica, mas os cursos por exemplo como a Tecnologia de Informática Não temos registado formações para os professores (EP5).</p>
		A nível de instrumentos	<p>Temos um currículo, mas o programa da disciplina é extenso, falta manuais, falta ter manuais para todas as disciplinas (EP3).</p>
		Na implementação	<p>Ainda temos alguns aspetos a melhorar, nomeadamente ah, por exemplo, na área do projeto que ainda não se têm perfil do professor para a área do projeto (EP1).</p> <p>Temos também a redução de carga horária em algumas disciplinas, nomeadamente as línguas como o Francês e Inglês, que os professores já estão a pensar que devia ter mais horas (EP1).</p> <p>Fala-se da reforma, está a ser implementada, mas a nível de Português, eu não ouvi falar do manual ou que alguém está a produzir um manual e que no final deste ano letivo vamos ter um manual de Língua Portuguesa (EP4).</p> <p>Eu já recebi o programa, eu tenho um programa em mãos, mas o conteúdo é extenso para trabalhar no nono ano (EP4).</p> <p>Já fizeram a prova de aferição no segundo ano, no sexto ano e a ideia passa por continuar também no nono ano. Fizeram esta</p>

			<p>prova mas eu não ouvi ninguém a falar de um relatório ou de uma observação (EP4).</p> <p>Se calhar a Direção Nacional da Educação não teve a coragem de dizer que os nossos alunos não tiveram sucesso nas provas ou que os nossos alunos são tão bons que os resultados estão lá guardados (EP4).</p> <p>Por exemplo, eu falo da minha área, o período que se quer trabalhar em história é muito longo não se pode concluir com 2 tempos letivos num ano letivo (EP3).</p>
		Segundo a avaliação	<p>É questão de fazer avaliação (externa) do próprio processo de ensino porque tendo um mecanismo de aferição do nosso sistema seria uma mais-valia para o sistema porque o sistema precisa de estar constantemente a ser avaliado para poder corrigir e dar continuidade (EP2).</p>

## **ANEXO 9**

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores no âmbito da Educação Digital (ED) em curso.**

#### **EPED1**

#### **1. Desde 2009 que o Estado está a criar condições para a utilização do modelo digital no sistema de ensino.**

#### **Na sua perspetiva considera que já estão criadas as condições para utilização do modelo digital no nosso sistema de ensino?**

Não posso dizer que todas as condições já foram criadas, claro que não, mas temos já sinais positivos e temos laboratórios [WebLab] importantes nas escolas, já temos laboratórios informáticos nas escolas públicas, WebLab que foram introduzidos e que ajudam a estimular aos nossos alunos e desperta muito mais capacidades para a questão das novas tecnologias. As escolas estão também a criar condições para que de facto os seus alunos estejam conectados ao mundo global, o governo e o Ministério da Educação estão a trabalhar neste sentido para criar mais e mais condições para que os jovens e alunos estejam conectados a um mundo global. Penso que as escolas já estão com redes, já estão conectadas e isso é um grande incentivo para poder despertar interesse aos nossos alunos, sabendo que o mundo de hoje está virado para as novas tecnologias e também os nossos alunos estão voltados para esse mundo.

#### **2. O que é que se faz mais concretamente no laboratório WebLab?**

Normalmente faz sessões de formações periódicos, formações na montagem de robôs e mesmo na capacitação de curta duração sobre como trabalhar em computador, smartphone, avarias, etc., então tem muita procura por parte dos alunos em relação a este laboratório e estão sempre presentes nas sessões de formações. E nós devemos louvar de facto o gesto do Ministério da Educação, da cooperação que esteve muito bem e é um projeto bem-vindo e é um projeto que estimula e desperta a curiosidade para as novas tecnologias. Podemos dizer que estamos num bom caminho e os alunos estão a gostar e não só, nós aqui na nossa escola damos formação aos nossos professores, que estão a gostar e futuramente passamos também a dar formação aos encarregados de educação no sentido de criar e despertar mais interesses para as novas tecnologias.

### **3. Quem é que está à frente deste laboratório e está desenhada para alguma área específica?**

É um projeto do NOSI, normalmente tem uma monitora à frente que representa o NOSI e que trabalha em parceria com as escolas no sentido de levar os alunos a se inscreverem na formação e normalmente alberga alunos do básico ao secundário.

### **4. Considera que os apoios recebidos para implementação do modelo digital foram suficientes e quais são os novos desafios que a escola enfrenta?**

Nós estamos a ter formações constantes com os nossos professores a nível das tecnologias e faz parte do nosso plano de atividade anual incorporar formações aos professores. Nesse sentido, nós vemos que há uma necessidade constante de dar formação e com a introdução do SIGE, um sistema que ainda encontra na sua fase embrionário, mas nós estamos a verificar que hoje já há uma enorme empatia por parte dos professores para questões do processo da informatização. É claro que nós ainda não estamos no nível de que nós desejamos, mas estamos num bom caminho e estamos a pensar que daqui para frente vamos continuar a incentivar e dar mais apoios aos professores, no sentido de poder ter mais capacidade e estar mais apetrechados para trabalhar nesse sistema digital.

O que se quer é a complementaridade do presencial com o digital, das aulas presenciais com as aulas digitais, e estamos a trabalhar neste sentido e o Ministério da Educação também está a trabalhar, sabendo que com a questão da pandemia verificou-se que é fundamental hoje ter estes dois mecanismos. Portanto, é trabalhar em simultâneo para poderem complementar as ações tanto para as aulas presenciais como para as aulas online.

### **5. Na sua perspetiva a escola está preparada para passar do modelo de papel para o modelo digital e está satisfeito com a implementação do SIGE nesta escola?**

Não. o programa é bom, é excelente. O problema é do *blackout* que acontece no sistema, e é isso que cria essa apatia em relação ao programa. Quanto ao programa em si é um bom programa, mas só que nós estamos a ter problemas no sistema, o que está a causar alguns transtornos mesmo no processo do ensino aprendizagem.

Nós há dois anos que tentamos sair do modelo de livro de ponto de papel para o livro de ponto digital, mas neste momento de facto e é verdade, estamos a ter alguns problemas para escrever os sumários porque o programa não está a corresponder. Já fizemos todo o registo e o cadastro

no sistema, mas o sistema não está operacional, então isto está a criar-nos alguns transtornos no nosso processo e na nossa programação, nós queremos que funcione e se funcionar conforme o planificado isso pode ajudar muito no processo ensino aprendizagem porque, isso facilitará a comunicação com o encarregado de educação. E este com a sua senha poderá também entrar no portal e na mesma hora havendo os sumários, as avaliações, as faltas ele poderá ter o feedback na hora, mas o que é que está a acontecer é que nós estamos a ter um problema com a operacionalidade do programa mesmo sabendo que o programa em si é ótimo.

**6. O período de pandemia foi um desafio para todos. Como é que esta escola manteve a ligação com os alunos e com a comunidade educativa durante este tempo?**

Não foi fácil. Não foi fácil sair de um modelo presencial a 100% para um modelo a 50%, não foi fácil, mas conseguimos com determinação dos nossos professores e com os agentes da nossa comunidade educativa, conseguimos trabalhar de uma forma muito razoável com os nossos alunos e com a nossa comunidade educativa.

Aqui conseguimos criar turmas virtuais onde foi possível a interação com os alunos, com os encarregados de educação, com a turma sistematicamente e nós trabalhamos também em modelo presencial 50%, mas em dias alternados, foi assim que conseguimos trabalhar no ano anterior e obter a satisfação em relação ao aproveitamento desses alunos.

É claro que a pandemia trouxe grandes desafios e demonstrou claramente que o sistema deve ser repensado nesses dois patamares, havendo aulas presenciais e aulas virtuais, essa complementaridade do sistema deve continuar, porque quando veio a pandemia ninguém estava preparado para saber como [atuar], mas conseguimos já com a mobilização de recursos chegar onde queremos.

Junto com o Ministério da Educação nós conseguimos ainda fazer o mapeamento dos alunos com mais necessidades, para os alunos que não tinham fichas fomos até a casa desses; os que não tinham aparelhos de transmissão como os televisores, rádios - as famílias mais vulneráveis - foram doados e oferecidos aparelhos para poderem comunicar. Então, trabalhamos neste sistema a distância, voltando agora aos poucos à retoma e estamos a trabalhar normalmente.

**7. O que é que se pode dizer sobre as ações levadas a cabo pela Direção Nacional de Educação, especialmente das aulas que foram ministradas a distância através da rádio ou da televisão?**

Foi uma boa iniciativa. A Direção Nacional esteve à altura porque conseguiu intervir numa altura crucial, tendo em conta que nós não trabalhamos durante um trimestre. Nós trabalhamos dois trimestres e o terceiro trimestre do ano letivo 2019/2020 foi praticamente aula à distância [quando havia], a Direção Nacional criou todas as condições para que de facto efetivasse este modelo, o modelo conseguiu funcionar e funcionou normalmente, os alunos conseguiram acompanhar, os professores disponibilizaram-se para fazer teleaulas e estas teleaulas funcionaram normalmente.

Num “mundo” como Cabo Verde, um país arquipelágico, dividido em ilhas, isso deu-nos uma enorme satisfação e conseguimos terminar sem nenhum problema o sistema de avaliação que se queria na altura e, é por isso, que achamos que a Direção Nacional da Educação fez um excelente trabalho.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPED2**

**1. Uma das marcas desta revisão curricular é a introdução das TIC no ensino e a promoção do modelo digital, particularmente com o programa *Mundu Novu* que visa a transição do ensino tradicional para o ensino digital.**

**O que é que pensa sobre a introdução do modelo digital no sistema de ensino cabo-verdiano, tendo em conta a realidade do país?**

Olha, parece que até vou ser contraditória, porque o que eu vou dizer é o seguinte: para mim até pensando na era digital é uma melhor solução, é uma das melhores soluções. Agora, se formos ver também a importância das novas tecnologias, o bom o uso das novas tecnologias, o papel que nós temos de educar os alunos no uso das novas tecnologias eu sou de acordo. Mas, vendo a nossa realidade, a realidade dos países e a realidade das mais variadas escolas, temos que repensar se estamos em condições de... porque uma coisa é estar em condições de e outra coisa é o benefício que temos, que podemos ter. Para mim, mesmo já com novos professores na sala de aula temos que repensar a nossa forma de atuação, as metodologias e estratégias a serem utilizadas, tendo em conta os desafios que os alunos estão a colocar. Nós não podemos ignorar que estamos perante uma era em que a nova geração é uma geração digital, é da era digital. Portanto, temos que saber aproveitar da melhor forma. Agora, outra coisa é a condição, por exemplo, eu vou pegar em concreto que já temos TIC em 9º ano não como opção, o que quer

dizer que temos todas as turmas, eu tenho onze turmas ou catorze turmas do nono ano, tenho igualmente 14 turmas de TIC e agora vou ver se tenho condições em termos de infraestruturas. É a pergunta que eu faço para este ano, pois para o próximo ano já estou a ver TIC não como opção, mas como uma disciplina de carácter geral em todas as áreas. Por exemplo, aqui no décimo ano temos TIC de carácter geral, se formos ver vamos ter na área científico-tecnológico não como opção, por isso que eu disse que há uma mudança substancial em termos de uma e de outra reforma. Aqui nós temos TIC não como opção, mas como uma disciplina de carácter geral na área científico-tecnológico, na área económica e social, na área humanística e na área de artes. Isso para lhe dizer que se eu tenho nove turmas de décimo ou dez turmas de décimo eu tenho dez turmas de TIC, se tenho treze turmas eu tenho treze turmas de TIC do 10º, do 11º e do 12º, mas chamo a atenção para 10º, 11º e 12º, porque é triénio (trianual). Quer dizer então que em termos de condições temos que trabalhar.

O Ministério da Educação neste momento querendo o sucesso desse plano e desta reforma tem que começar a trabalhar também as condições. Preparar e capacitar as escolas em termos de infraestruturas para trabalhar as novas tecnologias, e aí sim falar de uma educação digital que queremos.

## **2. Neste momento a escola consegue dar resposta a estas exigências colocadas pelo Ministério da Educação através das recomendações e das orientações?**

Para este ano letivo sim, porque esta Escola Secundária desde o *Mundu Novu* - porque veio o *Mundu Novu* e do *Mundu Novu* veio o SIGE -, então é uma escola que trabalha sempre, trabalha sempre nesse sentido. Neste momento sim, para este ano letivo sim e, como é que eu posso dizer, não houve nenhuma “dor de cabeça” para se poder fazer tudo bem. Temos Internet banda larga na escola, temos redes sem fio na escola, temos duas salas de informáticas devidamente apetrechadas com computadores suficientes para as aulas e dividindo as turmas, temos WebLab que é um projeto do Ministério da Educação, parte nacional NOSI e China. Está também ao dispor da direção das escolas para as aulas, então sim, mas confesso que já para o próximo ano temos que ter pelo menos mais uma sala ou duas salas de aulas para podermos dar respostas, sim! Ou pelo menos já para o próximo ano mais uma sala de aula. E para os próximos anos, se calhar mais duas salas de aulas de informática devidamente apetrechadas.

## **3. É curioso que esta escola foi uma das duas escolas piloto para a introdução do**

**programa do projeto SIGE, no âmbito do programa *Mundu Novu*.**

**Considera que há necessidades de mais investimentos por forma a responder as solicitações do Ministério da Educação e pergunto também se as escolas mais periféricas estão em pé de igualdade com esta escola?**

Muito bem. A primeira questão é uma questão bastante melindrosa! não é? É uma questão para ser politicamente correta, não queria muito entrar por aí, espero que as outras escolas estejam sabendo da nossa realidade.

**4. Quero só contextualizar para dizer que uma das grandes questões que, a nível Internacional, o modelo digital levantou foi o aumento das desigualdades sociais e que não se trata apenas de uma questão nacional. Portanto, não é um problema só de Cabo Verde, mas se trata antes de um problema global.**

Neste momento, para ser sincera creio que não. Agora caberá ao Ministério da Educação ajudar sim, fazer tudo e mesmo também as direções de todas as escolas.

Eu também defendo que quando uma pessoa está à frente da direção da escola não é para ficar à espera que venha tudo, tudo, tudo, tudo... não, não... tem que ir também à procura, tem que ver quais são as necessidades reais das escolas. Tem que solicitar junto do Ministério da Educação sim, é claro, mas também ter no âmbito das suas atribuições competências, ter a noção de criar parceiros da escola para poder também ter aquilo que consideram ser necessidades e colmatar essas necessidades. Por isso, as direções das escolas também têm que trabalhar nesse sentido, dentro da sua autonomia, da sua competência, trabalhamos também no sentido de criar parceiros, porque se ficamos sempre à espera do Ministério da Educação não é uma boa política, não é a melhor política, mas é preciso criar condições e para isso a própria lei também nos confere esse poder. Não é? Essa autonomia de negociar, de criar parceiros e de também fazer algo de bom para a escola. Nesse sentido, as outras escolas devem trabalhar sempre mais e isso não iliba o Ministério da Educação de cumprir com a sua obrigação, que é a de criar condições tendo em conta a sua política, mesmo a sua política educativa. Então, criar as mínimas condições e facilitando o caminho para que as mais diversas direções possam ter as condições necessárias junto dos parceiros do próprio Ministério da Educação, porque o Ministério da Educação também tem os seus parceiros, mas não impeça também, não invalide, não é, que as direções das escolas também tenham os parceiros.

## **5. O que é que se tem feito em concretamente com o projeto WebLab nesta escola?**

Agora, a esta questão que tem a ver com o WebLab... não, o WebLab é uma mais-valia, é uma mais-valia para a escola e para a direção da escola. Nós aqui mesmo [na escola B] conseguimos um segundo lugar, um modesto segundo lugar a nível de um concurso que foi feito a nível nacional para os alunos do WebLab e neste momento também já trabalhamos várias..., como é que eu posso dizer, não são plataformas, mas sim a robótica, a programação, quer para alunos de quinto e sexto ano, quer para os do sétimo e oitavo ano, porque funcionamos a nível de agrupamento. É claro que a WebLab aqui na sede também é um laboratório que está ao dispor dos alunos da Escola X, mas também das outras escolas, nomeadamente a Escola Y que não tem o WebLab e não faz parte do agrupamento, é uma escola privada/cooperativa. Mas, pronto, estamos numa mesma zona e a diretora sempre que tiver disponibilidade dentro de um quadro ou de um programa desenhado e bem planificado poderá trazer os alunos para as aulas, mas também para a visita de estudos. Mas, o WebLab mesmo com sucessivos monitores, digamos assim, já tivemos três monitores e neste momento estamos com uma nova monitora. Ela veio no ano passado, mas está a trabalhar com os alunos o programa Scratch (programação) para os alunos do sexto e do sétimo ano, a robótica também para os alunos do sétimo e do oitavo, mas também do décimo e do 12º ano, entre outros programas que, neste momento, se pegar no relatório posso reavivar a memória e dizer.

É uma mais-valia e os alunos estão a gostar. Fizemos também uma formação inicialmente para os professores a nível da robótica para criar o gosto para informática no momento, digamos assim, não de férias, mas o momento em que estávamos a preparar para as férias – no final do ano letivo.

Começamos também com toda a comunidade educativa, porque o WebLab está como um laboratório aberto aos professores, aos alunos, mas também ao pessoal de apoio operacional, inclusive os pais e encarregados de educação. É claro que os pais e encarregados de educação, às vezes, nem estão mais fora, mas também é um laboratório aberto e é uma mais-valia para a escola e sendo claramente uma mais-valia.

Só para reforçar até que ponto está a ser uma mais-valia, este ano para podermos ter um trabalho da melhor forma a nível de TIC (das novas tecnologias), então a nível do décimo segundo já utilizamos WebLab para as aulas, inclusive para que os professores possam já fazer (formação), porque se é um laboratório, tem todos os materiais necessários, materiais esses que nós não vamos encontrar numa sala de aula normal como uma sala de aula de informática que nós temos.

Então, o laboratório sim, é uma mais-valia.

**6. Partindo do pressuposto que esta escola foi das primeiras escolas a adotar o SIGE, que surgiu na sequência do programa *Mundu Novu*, quero lhe perguntar se está satisfeita com a introdução do Sistema Integrado de Gestão Escolar?**

É claro que o SIGE tem constrangimentos. Nós não podemos ignorar, não podemos ignorar justamente para podermos melhorar. Claro que tem sempre constrangimentos e notamos os constrangimentos ainda maiores quando se tem, por exemplo, um novo modelo de avaliação, que é como, por exemplo, neste ano, a nível do nono ano vamos ter novo modelo de avaliação, porque agora é 50/50 e anteriormente era 20/80, que é um famoso modelo que todos nós trabalhamos, não é? De 20/80: 80% de provas e 20% de outros elementos de avaliação. Agora, já é o contrário, 50/50 por cento. Mas, temos outros elementos de avaliação, temos trabalhos práticos, temos trabalhos individuais, temos trabalhos de grupo, então quando deparamos com situações dessas, o SIGE mostra-se algum sobressalto e algum sobe-desce, mas isso não invalida a importância que o próprio sistema trouxe para a educação, para as escolas e falando da escola secundária em concreto tem muitas vantagens, porque o professor pode, do lugar onde estiver escrever o seu sumário, fazer registo de faltas, principalmente com o sistema livro de ponto offline. Pode ainda fazer registo de notas e permitir aos pais e encarregados de educação através de um código e de *porton di nos ilha* acompanhar a evolução do seu do seu filho. Então é uma vantagem sim, é uma vantagem, agora num Cabo Verde que nós temos, na realidade que nós temos, temos constrangimentos e temos pais que não conseguem aceder ao sistema e acompanhar os filhos. Temos. Temos, às vezes, constrangimentos a nível da rede? Temos. Mas, não invalida a importância que tem e um trabalho que nós podemos fazer ajustando os dois lados: pais que não têm condições, vamos trabalhar para criar todas as condições aqui na escola, no sentido de poderem também ter acesso à vida e o dia a dia do seu filho. Por isso, para mim, o SIGE trouxe sim uma mais-valia, uma mais vantagem para o nosso sistema e facilitou e está a facilitar de que maneira a vida dos professores. E mesmo as reuniões de conselhos de turmas desde que haja condições, porque às vezes fazemos confusão: já temos o SIGE, este substitui automaticamente o professor. Mas, não, não substitui! Não substitui principalmente a responsabilidade do professor, que é de fazer com que SIGE funcione, registar a falta, escrever os seus sumários, registar todas as avaliações feitas quer em termos de teste sumativo, mas também de outros trabalhos realizados nas turmas e de outras atividades, outras tarefas realizadas e devidamente orientadas pela Direção

Nacional, mas mesmo também da inovação do professor, porque a Direção Nacional dá uma orientação: testes sumativos, trabalhos práticos, trabalhos individuais, trabalhos de grupo. Mas, o professor tem também a total liberdade de inovar, de criar e de socializar com a escola na medida do possível através da reunião de coordenação. Então, o professor, fazendo o seu papel, está a utilizar o SIGE para o seu benefício próprio e então facilita todo o seu trabalho, facilita todo o trabalho da própria escola.

### **7. Esta escola está em condições de passar de um modelo de papel para o modelo totalmente digital?**

Se a nossa escola está em condições de acabar com os papéis e passar para um modelo totalmente digital, diria que neste momento ainda estamos a trabalhar arduamente para que isso aconteça. Já temos através do nosso site... já vamos fazer no próximo ano matrículas online, vamos trabalhar, mas tendo em conta a área onde nós estamos inserida, e a nossa zona de influência pedagógica temos que ter o cuidado de ainda não acabar com os papéis. Porquê? Porque nós temos uma zona privilegiada onde temos alunos e pais com possibilidades já neste momento de implementação do sistema digital na totalidade, mas temos ainda alunos de outras zonas que são alunos da nossa área de influência pedagógica, em que temos a consciência e sabemos que a realidade é outra. Alunos em que mesmo os pais não têm um telemóvel para acompanhar mesmo que seja no Messenger, coisa simples. Estou a falar disso, porque no ano passado adotamos uma plataforma, temos plataforma, esta escola para além de um site, para além de estar a trabalhar para matrículas online, temos plataforma que é a Google Classroom, mas sabemos que para o nível do 7º ano temos que acompanhar de uma forma, e para os do 11º ou 12º de outra. Já mesmo falando a partir do décimo os alunos aderiram com facilidade, porque já tem mesmo uma preparação para trabalhar, uma habilidade para trabalhar a nível de plataforma de uma forma diferente e para melhor, mas sabemos que nós temos e que o problema não está apenas na habilidade de trabalhar, porque isso nós podemos trabalhar, está nas condições também de acesso. E então temos que ter esse cuidado para não excluirmos inconscientemente alunos e pais desta escola. Então, numa perspetiva inclusiva, vamos trabalhar sim, trabalhando o sistema digital Plataforma Google Classroom, modelo de Matrículas Online, mas também estar precavidos para que os alunos e os pais que não têm condições possam também ter acesso a esta escola e fazer matrícula e acompanhar os seus filhos da melhor forma possível. Mas, tem um outro aspeto que nós estamos a trabalhar de uma forma afincada: temos sala de professores com

computadores, temos computadores para os professores suficientes, temos computadores na sala de biblioteca também suficiente para esse tipo de trabalho. A intenção é alunos que não têm acesso poderem de uma forma organizada e planificada também vir a biblioteca fazer esse trabalho, que nós queremos fazer, que é ter a escola digitalizada. Mas, neste momento temos que ter um pouco de calma, tendo em conta a realidade da nossa comunidade educativa.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED3 Professores**

#### **1. O que pensa sobre a implementação do SIGE na sua escola?**

No ano passado tivemos muito problema com o SIGE. Quem fez o SIGE foram os do NOSI e nós chamamos os engenheiros técnicos do NOSI que fizeram o SIGE e chamamos também os professores que saibam das coisas, posso dizer que o SIGE veio com muitos erros. Cada dia encontrávamos mais erros e erros, os engenheiros não querem saber dos professores para lhes darem informações, pessoalmente acho que o SIGE deveria ser trabalhado pelos professores e não pelos técnicos da NOSI. Aconteceu aqui a mesma coisa que aconteceu com as reformas curriculares a nível nacional, posso dizer que aqui também os pais não sabem o que se passa na escola, a nível nacional não foi trabalhado com os pais e, por isso, estes não sabem nada sobre o seu funcionamento e sobre o que se passa na escola. Neste sentido, os alunos têm mais informações do que os próprios pais.

Nós estamos a trabalhar com o Gabinete de Orientação Vocacional justamente para difundir isso. Existe um gabinete da Direção Nacional da Educação que deveria trabalhar estas questões, mas que infelizmente faz muito pouco trabalho a nível nacional. Portanto, é um trabalho que deveria ser muito difundido a nível nacional tanto na rádio como na televisão, mas não é difundida o que se passa na escola. E eu devo confessar que, por vezes, temos mais propagandas a nível daquilo que é feita com as obras do que com os conteúdos que são tratados nas escolas. Deveria haver mais informações e deveria ser mais discutida a nível nacional, a própria Universidade de Cabo Verde deveria ser uma parceira forte nesta revisão que deveria ser feita de dentro para fora, portanto a universidade deveria inteirar-se disso.

Poderia ainda dizer a nível das autarquias locais que estas não têm nenhum peso na educação, os políticos das autarquias não têm nenhum peso na educação, fazem apenas propagandas e entrevistas políticas. Eu devo dizer que a nível da escola está a ser implementado, mas ainda falta

muita coisa e falta todo um percurso ainda. E se não for trabalhada, se não for difundida, nós estamos a receber uma coisa empacotada e é a minha mágoa.

Posso dizer que nós nunca fomos chamados para dar nenhuma opinião. O Ministério da Educação deve envolver mais os professores e a sociedade civil, as universidades e nós temos várias universidades em Cabo Verde, na elaboração dos programas e a educação podia ganhar mais. Ter dois ou três expert internacional a fazer o currículo é muito pouco, deveriam envolver muito mais a universidade e os professores de Cabo Verde em toda a elaboração de revisão curricular, mas não há essa ligação entre as escolas secundárias e as universidades em Cabo Verde, há claramente uma corte.

Nesta escola temos computadores com sete anos, o Ministério da Educação em dois anos enviou vinte computadores para uma escola que tem quase 700 alunos, pode-se dizer que é um parente pobre do sistema e infelizmente ando praticamente a pedir esmolas aos amigos e às instituições e já recebi assim mais alguns computadores, mas não podemos pedir muito mais a um país em que não se programa a educação.

Devo dizer também que graças à cooperação luxemburguesa (LUX) temos recebidos alguns computadores, ao que agradeço à cooperação luxemburguesa, fora disso ninguém quer saber do ensino, quer dizer do ensino técnico. Não há incentivos para o ensino técnico, não há, já falei com o senhor ministro várias vezes e ele já veio a escola e diz sempre a mesma coisa “vou ver”. Devo dizer que já joguei a toalha porque não podemos ter uma educação assim, o que me dói mesmo. Trata-se de um parente pobre do sistema, se fores ver as estatísticas do ensino técnico, as estatísticas da via geral, a estatística que é alocada ao ensino técnico da via geral nós temos o mesmo orçamento do que uma escola de via geral, não podemos ter o mesmo orçamento e isso choca-me fortemente.

## **2. Como avalia a introdução do modelo digital no nosso sistema de ensino?**

Temos ganhos, devo dizer que temos alguns ganhos e que nem tudo está mal, estou a tocar mais naquilo que deve mudar, temos também ganhos e muitos ganhos e não quero dizer que está tudo mal, temos coisas boas e devemos reconhecer que existem esforços para que tal aconteça, mas existem também pontos fracos e que na maior parte das vezes não são apontados. Estamos a utilizar os novos recursos como o SIGE por exemplo, que tem os seus erros mas que vai ganhando terreno, podemos dizer que quase todos ou, aliás, todos os alunos que neste momento entram para esta escola técnica começam a entrar no mundo digital, mas ainda falta muita coisa, falta

trabalhar os professores mais ainda, temos professores que não têm esta competência digital ainda, existem professores que não são capazes de pegar no seu telemóvel para fazer o seu trabalho digitando com os dedos como se faz atualmente. Mais posso avançar também que existem professores nesta escola com 20 e tal ou 30 e tal anos de serviços que não conseguem porque receberam a sua formação e foi em papel e gostam de papel, tenho professores que gostam do papel. Devo reconhecer que ainda falta esta competência, mas ainda há tempo, é um processo e devo dizer que nos próximos 5 anos vamos ganhar mais competências neste modelo digital.

Importa acrescentar ainda que a pandemia forçou muito a isso, precisamos ter mais contactos com a realidade digital do que propriamente o contato com os papéis, mas são ganhos que estamos pouco a pouco a ter sucessos e precisa-se sempre de um tempo, talvez daqui a cinco ou seis anos possamos ganhar isso com uma nova geração de professores.

### **3. Tendo em conta as condições que se foram criando desde 2009, é possível dizer que as escolas neste momento têm condições para implementar o ensino digital?**

Eu estou a lembrar de 2009, de 2011, do *Mundu Novu*, essa euforia que é ter cada professor um computador e cada aluno um computador, é tudo bonito, excelente! Mas, a forma como foi trabalhado não foi nada bem. Se me perguntar agora quantos professores tem o seu tablet novo ou em uso seria menos que 5%, os professores tiveram acesso a um determinado número de tablets e se fizermos um inquérito agora nas salas desta escola não chegaria a cinco por cento (5%) o número de professores que ainda tenham seu tablet novo em uso. Não sei se foi um erro no procedimento, eu pessoalmente acho que deveriam equipar as escolas em vez de dar os equipamentos aos professores porque muitos professores tomaram os seus tabletes e pagaram dois/três contos ou três contos e quinhentos e não me lembro ao certo, mas disseram que era uma propriedade deles. E o diretor não tem autoridade para exigir que o professor trabalha com o seu tablet porque ele pagou e sabemos a mentalidade do professor cabo-verdiano, uns disseram que roubaram, que perderam, outros disseram que estragou, que quebrou, a passar culpas e não ouve mais remessas tem mais de 10 anos que se passaram.

É preciso que o Ministério adotasse um outro procedimento, talvez criasse um segundo *Mundu Novu* onde fosse possível analisar experiência anterior e corrigir os erros. Talvez se todos esses tabletes e equipamentos estivessem nas escolas, tendo o professor que fazer a sua requisição para escrever os sumários, a escola seria certamente mais responsável. Mas, tendo o professor

aquilo na sua posse, não funcionou. E durante as notas temos que arranjar computador para os professores porque ninguém tem tablet, isto é um sentimento generalizado para todo Cabo Verde, não é só para esta escola e se formos ver em todas as escolas de Cabo Verde, os professores tiveram acesso a estes equipamentos, mas se fizermos um levantamento ou um inquérito menos de cinco por cento dos professores cabo-verdianos dispõem dos referidos equipamentos neste momento.

O SIGE pode funcionar, as notas são dadas digitalmente, mas falta ter estes instrumentos ou o material de suporte. Mas, a tecnologia funciona e quero dizer que o SIGE foi um dos grandes ganhos, o *Mundu Novu* também foi muito bem conseguido, talvez o procedimento é que falhou, o *Mundu Novu* devia ter um segundo pacote talvez, mas esta coisa política também é complicada porque quando as coisas são feitas por um antecessor pensa-se sempre que não pode continuar a fazer igual porque é do outro e tem que fazer coisas novas para deixar a sua própria marca, mas temos que acabar com isso.

A educação deveria ser uma coisa séria, tinha que haver uma continuidade, um fio condutor e não um objeto deste ou daquele político, deste ou daquele dirigente, a escola deveria ter um fio condutor sério ainda que segundo o diretor aquilo deveria continuar a mesma coisa como os Estados Unidos da América e a sua política externa, que nenhum Presidente por si só consegue mudar. Pois, trata-se de uma política muito rígida e deveria ser a mesma coisa com as escolas. Mas, com o modelo digital, talvez daqui a cinco anos temos as escolas mais robustas e os alunos mais robustos para com o modelo digital.

#### **4. Considera que a sua escola já está preparada para passar integralmente do modelo de papel para o modelo digital?**

Este ano desde o início que coloquei na escola um engenheiro informático para trabalhar com o SIGE, estamos muito melhor este ano, devo dizer que nós até estamos a pensar introduzir o SIGE nos anos anteriores e criar uma equipa forte para esta introdução. Mas, este ano acho que o SIGE vai funcionar a 100% na nossa escola, porque estamos muito atentos ao SIGE. Estamos a acompanhar todo o SIGE, de vez em quando nos atrapalha, mas este ano está bem e considero que estamos em condições de ter um modelo digital com a capacidade da escola.

**5. Sei que tem havido alguns problemas com o SIGE, nomeadamente para a escrita do sumário e marcação das faltas, a pergunta é se está satisfeito com o SIGE que tem na sua escola?**

Não, estou em parte, mas há muitas mexidas, não sei, o NOSI mexe demais. Colocamos, por exemplo, todo o nosso trabalho e o horário no SIGE, elaboramos o horário fora do SIGE embora exista um modelo para se fazer diretamente no SIGE, mas optei por fazer um modelo nosso fora do SIGE que nos dá maior garantia, depois fizemos toda a introdução no SIGE e deixamos de o visualizar, não se perdeu, não sei o que se passa no NOSI e aquilo desaparece e aparece, dia desaparece dia aparece, e, eu não tenho como controlar o professor se está a fazer bem o seu trabalho ou não. Nessa parte não me considero satisfeito, não se perdeu nada e a garantia do NOSI/UTIC é de que não se perdeu nada.

Espero que não se perca nada efetivamente porque senão todo o nosso trabalho que é feito vai por água abaixo. O ponto focal da escola tem feito um trabalho notável com o SIGE, com toda a paixão e depois quando se faz uma coisa bem feita como ela anda a fazer é pena ter um sistema que tanto aparece como desaparece, como o que nos aconteceu no dia das notas. Por exemplo, no ano passado, tínhamos nota em dezembro e o NOSI bloqueou o SIGE porque deu prioridade às alfândegas para as reformas aduaneiras e não tivemos nota em dezembro, que só começou depois a trinta e um de dezembro ou um de janeiro em que houve o SIGE. É isso que me chateia porque a educação não é prioridade.

**6. As escolas já contam também com outros espaços, nomeadamente o WebLab que permita desenvolver competências ligadas programação ou a robótica, entre outros. Pode descrever qual é a situação do WebLab atualmente nesta escola?**

Funciona bem, os meninos gostam muito porque é um espaço diferente, um espaço com robótica e com coisas novas. Os meninos gostam de estar lá, gostam de frequentar os cursos, só que a forma como foi concebida não sei, eu vou mais para as formas e no lugar do contentor com os computadores eu preferia uma sala de informática com os equipamentos, mas dentro de uma sala de informática e todo equipado. Mas, nós não temos o controlo sobre esse funcionário do NOSI, oferecem-nos cursos e nós temos que aceitar ou não aceitar, mas de uma forma geral nós trabalhamos com uma certa harmonia, devo dizer que os alunos gostam de ir ao WebLab, gostam de estar lá, esse corredor também temos boas relações e funcionam cursos que são básicos, estes cursos que dão não tem nada a ver com o currículo escolar. Devia haver um casamento entre o

que eles oferecem e o que nós queremos, mas não apenas porque [assim] eles querem e não pode ser, deveriam reforçar a escola e não dar uma coisa opcional. Deveria ser integrada na escola como um reforço pedagógico, por exemplo, nós temos mais computadores na nossa sala de informática do que eles. Uma escola como Pedro Gomes, uma escola lá em órgãos ou em outras ilhas é perfeito, mas para nós aquilo é pouco, sabe pouco mesmo em termos daquilo que se oferece e em quantidade.

## **7. Que Balanço é que faz da utilização do modelo digital durante o período de pandemia?**

Nós tivemos muita dificuldade, por exemplo nós queríamos fazer logo no início do ano passado em que os professores teriam que enviar os conteúdos para os alunos, fizemos um inquérito para os nossos alunos para tentar perceber quem tem acesso ao televisor, acesso à internet, acesso ao telefone e menos do que 20% dos nossos alunos tinham acesso à internet. Fizemos este inquérito com os pais e muitos pais não tinham capacidade de ter internet em casa, eram poucos os que tinham internet e a maior reclamação era os megas, mesmo os professores que receberam mega do Ministério da educação não fizeram um devido uso - utilizaram o Facebook e outras coisas que não é o comprometimento com a causa educação. E tivemos esta dificuldade, em Cabo Verde, onde o modelo digital ainda tem que percorrer um longo caminho, talvez as operadoras de telecomunicação como o TMais e a CVMóvel pudessem fazer um outro caminho em vez de emitir megas aos alunos e professores, poderiam abrir um canal aberto para a educação como temos no Facebook. Mas a televisão educativa que estamos a utilizar na educação não considero aquilo um sucesso, tem pouca audiência, é preciso fazer mais dentro da televisão nacional que tem maior audiência.

Quando fizeram um canal para a educação perdeu-se a audiência e se estivesse dentro da televisão nacional teria certamente mais audiência. E as escolas também não foram muito ouvidas, foram chamadas de forma aleatória e nós do ensino técnico não tivemos uma única aula, não foi feita uma aula e ficámos a perder.

Cabo Verde ainda precisa de um longo caminho, ouvi por exemplo hoje pelo telejornal que em Portugal já existem tarifas associadas a internet, poderia se fazer aqui também em Cabo Verde, ter nessas alturas tarifas sociais para os estudantes como se faz noutras paragens. Enquanto os alunos não tiverem acesso a internet, continuaremos muito atrasados. Por exemplo, a nossa escola tem internet e os alunos aproveitam para trabalhar na escola e ficam a trabalhar na escola

porque não tem internet em casa. Precisamos ter acesso à massificação da internet e só depois a outra parte digital poderá ser materializada no ensino em Cabo Verde.

## **8. A Direção Nacional da Educação fala em apoios pontuais concedidas às escolas.**

### **Está satisfeito com os apoios que foram concedidos à sua escola?**

Às vezes falta-nos a parte de andar com os nossos próprios pés para procurar apoios ou parcerias com outras cooperações, às vezes somos muito limitados porque temos de ter autorização do Ministério da Educação para fazer certas ações, não podemos passar por cima porque é muito delicado. Mas, a cooperação luxemburguesa tem sido um parceiro fundamental para o ensino técnico, devo agradecer sim a cooperação luxemburguesa, porque sem a cooperação luxemburguesa o ensino técnico não seria o que é hoje embora ainda falta muita coisa.

A Direção Nacional não sei, muitas das vezes fazem coisas cosméticas, paliativos, compraram televisores e um monte de televisores para disponibilizarem às famílias e não sei se foi a melhor medida; meteram megas aos professores de forma aleatória sem ter a devida atenção do diretor da escola, meteram megas e eu não sabia a quem era colocada, não sabia quantas megas eram colocadas aos professores, zero. Quem merecia? Deveria ser a escola a responsável para organizar e tudo isso. Mas, também a pandemia apanhou-nos de surpresa e na altura havia muita correria, foram tomadas medidas paliativas, fizeram aquilo que deviam, mas podia se fazer melhor concertando com as escolas e com as delegações, tudo deveria ser feito de forma concertado porque quem conhece os professores é a direção da escola, quem conhece os alunos é a direção da escola, não é a Delegação e não é a Direção Nacional da Educação. Mas, por vezes, a Direção Nacional passa por cima da escola e contata os professores, passa por cima da escola e contata um determinado aluno, a Televisão ou a Rádio Educativa deveriam assumir um papel muito mais forte nessa altura. A Rádio Educativa não foi grande e na altura tinha de ser uma grande Rádio. O Ministério da Educação deve evitar cuidados paliativos porque depois gastou-se muito, mas não se fez muito, especialmente para nós aqui do ensino técnico. Digo isto abertamente porque não foi produzido nenhum conteúdo para o ensino técnico. Para o ensino básico e para via geral fez-se alguma coisa, mas para o ensino técnico não se fez quase nada.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED4**

#### **1. O que é que pensa sobre a introdução do modelo digital na educação?**

Devemos usar o modelo digital para complementar e não para substituir o professor. Lá onde nós conseguimos com esta experiência tivemos sucesso, foi uma experiência boa, mas devemos pensar também de que nem todos têm acesso a este modelo. E, por isso, eu penso numa perspectiva de complementar e não de substituir por outro modelo. Por exemplo, o livro do sétimo ano está no formato digital, ajuda e muito porque quem não consegue comprar o livro pode baixar o e-book e consegue ler, mas também isto pode servir para os alunos do 11º ano e do 12º ano com os livros que tem de ler durante o ano letivo. Muitos dizem: “ah professora, se eu tiver acesso ao livro digital eu leio, ah professora eu não tenho de ler o livro agora e se a Senhora tiver o livro em formato digital eu leio”, e, como se pode ver, ajuda. Então esse formato só vai reforçar o trabalho que nós fazemos na sala de aula, no sentido de complementar e nós podemos enviar conteúdos que não conseguimos trabalhar na sala de aula, quer para ajudar na compreensão daquilo que se fala na sala de aula ou quer para complementar informações. Por exemplo, a nível da língua portuguesa, nós podemos utilizar este formato para enviar as dicas de como se fala o português, as dicas para o emprego de algumas proposições, algumas conjunções, aquelas dicas que são básicas da língua portuguesa, então ajuda. E se isso vier a ser implementado devemos pensar também nas pessoas que não tem acesso a esse modelo e como é que podemos fazer para abarcar todos, sabendo que o lema do Ministério da educação é: “nós não podemos deixar ninguém para trás”, e é isso que se diz. Aplicar sim, o modelo deve ser implementado mas em sintonia com o modelo presencial que nós temos, só assim eu vejo o digital a ajudar os alunos no seu desenvolvimento, porque de outra forma para substituir no ensino básico ou secundário não é expectável que venha a ter sucesso. Agora, a nível das universidades que os alunos já são mais crescidos, sabem diferenciar muito bem aquilo que querem e aquilo que não seria uma mais-valia é outra coisa; já no básico e no secundário não creio que venha substituir, mas sim complementar aquilo que se faz na sala de aula.

#### **2. Uma das críticas que se aponta ao modelo digital após a pandemia é de agravar as desigualdades sociais. O que pensa sobre isso?**

Eu ouvi isso de uma pessoa próxima, de que muitos não vão ter acesso, vão ficar para trás, não vão incluir, não tem dinheiro para ativarem a internet, não tem dinheiro para isso mais aquilo, e

eu ouvi de uma pessoa muito próxima.

### **3. Como é que considera os apoios concedidos para a integração do modelo digital na sua escola?**

Eu recebi algumas megas durante as férias para poder trabalhar, mas eu não sabia, e eu estava a usar os megas que tinha, eu ativava a internet e enviava os conteúdos, mas nem todos os alunos tiveram acesso a estes conteúdos, depois fiquei a saber que a CVTelecom e a outra operadora TMais também disponibilizaram os megas para trabalharmos, mas acho que nem todos os alunos conseguiram, nem todos têm o aparelho adequado para fazer esse tipo de trabalho. A nível da disponibilidade, nem todas as escolas têm condições, nós temos aqui, temos a sala de informática e a maior parte dos professores têm dispositivos e não sei se continua a haver esta possibilidade de dar aos professores um tablet e um computador por um preço acessível. Eu consegui, por exemplo, um tablet por um preço incrível. E eu tenho também um computador que é a gota-de-água e que uso também todos os dias. Daí que facilita e não sei se continuam a fazer isso, porque se compararmos os preços a diferença é enorme, as empresas assim não devem ter ganhos nenhuns a não ser que sejam subsidiados pelo governo, mas nem todas as escolas do país têm as condições estruturais para a implementação do mundo digital. E se pegamos numa escola, por exemplo, no interior de São Miguel podemos perguntar será que tem esta estrutura? Eu não vejo. Os professores têm o conhecimento, podem disponibilizar os conteúdos e os alunos vão conseguir manejar e ter acesso a esses conteúdos? Tem computador e tem dinheiro? Podemos assim pensar num todo, o financeiro pesa muito nessa questão e será que o governo está disponível para isso. Se calhar conseguiremos, mas se pensarmos somente no poder de compra ou no poder económico do cabo-verdiano não acredito que venha a ter muito sucesso.

### **4. Na sua perspetiva como é que considera as ações de formação que foram realizadas?**

A nossa escola, no ano passado, realizou várias ações de formações e já agora o professor de informática até participou numa dessas formações para ensinar o professor como manejar o computador, os programas que nós temos e que podemos utilizar ao nosso favor; a professora que é o ponto focal da escola trabalhou connosco na questão do Classroom, que é um dispositivo que nós temos onde podemos enviar os conteúdos, podemos aplicar as provas, etc. Nós tivemos esta formação, mas nem todos os professores da cidade da Praia tiveram essa ação de formação,

ou seja, nós aqui na escola tivemos, mas nas outras escolas não sei.

Nessa mesma linha acho que outra formação já tinha sido dada pela Direção Nacional da Educação, já não me lembro o nome daquilo, mas eu fiz aí a inscrição, não consegui [participar] porque era toda a distância e eu não consegui, eu tive assim a oportunidade de fazer pela iniciativa da escola, a escola quis e criou as condições e nós participamos na formação, mas da forma como fizeram eu acho que nem todos os professores conseguiram fazer esta formação. Eu fiz a inscrição, mas para entrar e para participar ou ter acesso aos conteúdos fui até ao módulo dois, a partir dali eu não consegui mais nada como, por exemplo, fazer aquelas atividades próprias da formação e eu não consegui, então desisti da formação.

E quando a escola criou as condições e teve a iniciativa é que pude participar. Acho que a formação ia até o módulo oito e teve professores que chegaram até ao fim. E eu fui até ao módulo 2, fiquei por aí e desisti, depois retomei aqui na escola, mas a professora que deu a formação não trabalhou da mesma forma que estava planeado na plataforma, então tentamos fazer aquilo numa semana para trabalhar os conteúdos e nem todos os conteúdos foram trabalhados: há alguns conteúdos que foram trabalhados no modo virtual e que eu não consegui participar.

##### **5. Como é que a escola conseguiu chegar aos alunos que não tinham internet ou equipamentos eletrónicos?**

Muitos têm ou melhor alguns têm o computador em casa, têm telemóvel adequado, têm tablets e então com estes alunos nós conseguimos trabalhar. A direção, em conjunto com os professores de TIC, criou as condições para os alunos terem acesso como a criação de e-mail para estarem inscritos no [Google]Classroom e para receberem os conteúdos, mas com os outros não sei. Falaram na teleaula, mas para eles não sei como é que as coisas funcionaram, mas aqueles que têm condições em casa foi dessa forma que nós conseguimos, mas nem todos tiveram a curiosidade de trabalhar a distância. Por exemplo, durante o tempo que estivemos a trabalhar com os alunos, enviamos várias fichas e muitos responderam positivamente, mas muitos também deixaram de lado, eu enviei umas cinco fichas: nas primeiras duas fichas eu tive um bom resultado, a maior parte dos alunos conseguiram responder, deram o feedback. Da minha parte corrigi, enviei via Messenger as questões que deveriam pegar com mais profundidade e nós conseguimos dialogar; mas já na terceira, quarta e na última ficha é como que os alunos perderam todo o interesse, eu até perguntei mas porquê? No início estávamos tão animados mas agora as coisas desandaram, mas para aqueles que realmente querem nós conseguimos fazer este trabalho.

## **6. E para aqueles alunos que não deram feedback, o que é que foi feito com eles?**

Eu não fiz nada e não soube de ações que foram feitas em favor desses alunos. Mas o que mais é que eu poderia ter feito? Posso acrescentar que enviávamos os conteúdos a esses alunos, mas enviávamos também para a direção da escola e esta, por sua vez, tinha que os fazer chegar aos alunos. Mas, eu Não recebi qualquer feedback desses alunos, um dia eu vim para a escola e vi uma aluna com uma ficha mas aquela ficha não estava resolvida, então ela veio falar comigo para lhe explicar algumas questões, mas depois ela não apareceu e eu não recebi nenhuma mensagem de direção por exemplo, no sentido de dizer que aluna de uma turma x deixou uma ficha para o professor levantar, eu não recebi.

Não recebemos por parte da escola quaisquer informações sobre o número de alunos que receberam a ficha ou os que foram lá deixar depois de terem respondido. Agora, no digital eu consigo ver porque o aluno recebe e envia a ficha de volta o que dá para ver no e-mail, porque tenho lá o nome dos alunos e eu faço também o registo no meu caderno. Isso não vem ao caso, mas só para teres uma ideia, no final do ano letivo eu tinha três alunos - um em cada turma que estavam reprovados, mas como estes alunos trabalharam durante os dias que estivemos confinados em casa, quer enviando as fichas quer pedindo esclarecimentos, apesar daquelas fichas não serem propriamente para avaliação mas antes para manter o aluno em contato com a escola, eu levei em conta aquelas fichas, fiz de tudo, fiz o requerimento explicando para a direção qual era a minha pretensão e fiz com que esses alunos ao menos conseguissem chegar ao recurso, mas trabalharam. Nós não tínhamos que avaliar aquelas fichas, mas eu fiz de tudo porque trabalharam e tiveram positiva, foram ao recurso em outras disciplinas, infelizmente uns acabaram por reprovar mas tive dois alunos que tiveram sucessos. Então, facilita e muito neste sentido.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED5**

#### **1. O que é que estão a trabalhar na área das TIC a partir do nono ano nesta escola?**

A nível do ensino geral, a escola como sabe está enquadrada dentro da coordenação concelhia do concelho da praia. No entanto, em relação à disciplina de TIC, do nono ano, o programa está muito desatualizado e, nos últimos seis anos, por iniciativa da coordenação concelhia da Praia nós criámos um guião desde o nono ano até o décimo segundo ano para a disciplina de Utilização de

Computadores. Este guião nós andamos a utilizá-lo nas nossas aulas da Utilização de Computador (do nono ano até o décimo segundo ano) e este ano já arrancaram com a forma do ensino secundário, já nos enviaram o programa do nono ano que já começamos a trabalhar neste ano com esse programa. Quanto ao décimo até o décimo segundo ano continuamos a manter o nosso guião que nós elaboramos, digamos para implementar aqui somente no concelho da Praia.

## **2. Em relação às novas tecnologias, como é que esta escola está a nível da conetividade?**

Aqui na nossa Escola temos já internet disponibilizada em todas as salas de aulas onde as pessoas podem ligar os seus portáteis e ter acesso a essa conectividade, também nós temos 4 laboratórios de informática todos ligados à internet, o que tem trazido, digamos, uma melhoria no processo do ensino e aprendizagem.

Nós também no último ano e neste ano estamos a passar por alguns constrangimentos por causa da existência de algumas restrições de segurança já implementaram na rede estado e que tem influenciado os professores digamos em utilizar o computador de forma mais autónoma e de poder instalar os softwares que precisamos para os cursos mais técnicos, como é o caso Administração de Sistema e Gestão de Base de Dados, e muitas das vezes estes programas não funcionam por causa dos requisitos de segurança em que o próprio sistema da rede do estado impõe para que estes programas não funcionassem nesses computadores. Então, esse é um dos problemas que temos agora atravessado, o que fez com que no ano passado tivemos que desligar a rede do estado, principalmente nos laboratórios de informática para podermos instalar estes softwares e podermos lecionar para os alunos estes conteúdos mais práticos, porque o ensino técnico está voltado para a prática e daí que é indispensável ter esta autonomia de administrador, que possibilitasse retirar digamos esses requisitos que o sistema de segurança do NOSI impõe aos computadores que estão conectados à rede do estado e para que pudéssemos instalar estes softwares para começar a trabalhar. Este ano voltamos a religar digamos os computadores à rede do estado e estamos aí junto com o nosso sistema a tentar encontrar soluções para tentar criar compatibilidades entre os nossos softwares que utilizamos para trabalhar aqui com a rede do estado ou com a internet que nós temos ligada nestes computadores. Agora estamos neste processo e vamos lá ver se lá para frente vamos conseguir ultrapassar este obstáculo, que tem a ver com a segurança implementada na rede do estado, o que foi implementado depois de um vírus que pôs em xeque digamos toda a infraestrutura tecnológica do Estado. Daí, temos deparado

com alguns constrangimentos e esperamos que possamos ultrapassar isso, porque caso não conseguirmos ultrapassar isso a solução passaria por adquirir contratos com outras operadoras e que não implica essas exigências de segurança para que possamos ter esta conectividade com a internet, principalmente nos laboratórios onde tenhamos cursos mais práticos como Administração de Sistema e Gestão de Base de Dados ou Computadores e Exames Práticos.

### **3. Pode explicar um pouco mais esta incompatibilidade do software com a rede do estado e dos desafios que coloca a própria escola?**

No ano passado instalei a Visual Studio com a rede do estado e não funcionou por causa do bloqueio de algumas das suas portas, este ano fomos obrigados a tirar a rede do estado (a internet) para poder instalar o software. E, tendo em conta que precisamos de internet, estamos a tentar outra solução que é instalar a internet através da rede do estado, no entanto, já tinha por exemplo no caso da disciplina que eu trabalho um programa instalado e, após ligação à internet da rede do estado o programa deixou de funcionar, ou seja, as restrições em termos de segurança da rede do estado impedem que determinado software que utilizam determinadas portas continuasse a funcionar. Nisso, estamos em parceria com o NOSI (com os técnicos do NOSI) para ver se há alguma solução para ultrapassar este problema e para podermos continuar a utilizar a internet da rede do estado, porque caso contrário a solução deve passar por adquirir contratos por parte da escola junto com outras operadoras como a CVMóvel ou TMais no sentido de fornecer internet para os laboratórios, isso caso as restrições de segurança continuassem a impedir o bom funcionamento dos softwares.

Ainda continuamos com este problema que já foi reportada para o pessoal técnico do NOSI e estão a trabalhar para tentar ultrapassar isso, agora estamos a aguardar por uma solução, sabendo que os computadores que estão na rede do estado são controlados remotamente e que a escola vai estar dentro do mesmo pacote da rede de estado. Mas, vamos lá ver se eles conseguem ultrapassar isso.

### **4. Na sua perspetiva como avalia os privilégios que o NOSI ou o Ministério da Educação concede às escolas no domínio digital?**

Em termos de privilégio, a partir deste ano nós vamos ficar com o privilégio de administrador, ou seja, de poder instalar novos softwares no computador, mas até agora não tem havido este privilégio, o que quer dizer que colocavam o computador no domínio e somente o administrador

é que poderia instalar novos softwares. Mas este ano já vamos poder ter esta possibilidade de instalação de novos softwares, agora é que o problema ainda persiste e esperamos que o NOSI encontra a solução da compatibilidade dos softwares com a rede do estado.

**5. Que tipo de mediação existe neste momento entre a escola e o NOSI para tratar estes tipos de questões e outros?**

Aqui na escola ainda não temos um técnico representante do NOSI responsável pela manutenção e gestão do parque informático. A maioria das escolas possuíam esta figura, mas aqui na escola ainda não foi implementado. No entanto, sempre que houver algumas situações que cabe ao NOSI resolver nós chamamos os técnicos do NOSI e eles vêm e resolvem estes problemas, porque nós ainda não temos aqui um administrador da rede do estado.

**6. Como é que é feita a ligação entre a coordenação do setor da área da informática e o NOSI, é feita de forma direta ou passa por intermediação da direção?**

Esta ligação é feita entre o subdiretor técnico e o departamento técnico do NOSI. No caso em que houver problema os professores contatam com o subdiretor técnico e este é que solicita o departamento técnico do NOSI para resolver as situações que aparecem.

**7. Na sua opinião considera que estão criadas as condições para o funcionamento da disciplina Utilização de Computadores nesta escola?**

Quanto aos programas da disciplina Utilização de Computadores, nós temos as condições para continuar a lecionar sem problemas mesmo com estas restrições da rede do estado, o problema que se coloca é com o curso de Administração de Sistema de Informática e Sistema de Base de Dados, que é um curso já voltado para a via técnica. Mas, para a Utilização de Computador, na via geral, não há problema com as restrições da rede de estado, porque nós utilizamos basicamente o pacote Office e com este não existe qualquer problema com as restrições da rede do estado. Estas restrições surgem digamos nos cursos de Administração de Sistema onde nós vamos ter de trabalhar com outros tipos softwares (Visual Studio e SQL Server) que precisam utilizar determinadas portas e estas portas por questão de prevenção estão fechadas para não entrar *malwares* ou vírus que podem atacar esses computadores ou até entrar na rede do estado.

**8. O que é que pode falar sobre a revisão curricular em curso no âmbito das TIC?**

Olha, em termos de reforma curricular no setor das TIC, eu penso que a ideia é boa. Mas, no entanto, temos muitos contratempos que poderá influenciar pela negativa essa implementação das TIC e estamos a referir a nível dos equipamentos informáticos que nós temos nas escolas, principalmente no ensino básico em que é muito irrisório e não temos as condições para lecionar essa disciplina.

Sobre o programa em si, penso também que a carga horária é muito pouco, são 30 horas anuais que é muito pouco para os objetivos que nós queremos que os alunos aprendam a utilizar a tecnologia para, digamos, adquirir conhecimentos das diversas áreas que eles vão estudar em outras disciplinas.

Penso que essa carga horária poderia ser mais alargada. mas prontos, não foi alargada também por causa destas condições, já citei que não temos e que já estão a dar os primeiros passos para que um dia possamos ter efetivamente a implementação das TIC no ensino básico, porque ainda são poucas escolas que já começaram a lecionar essa disciplina da TIC no sétimo e no oitavo ano. Já no quinto e no sexto ano não tenho conhecimento de nenhuma escola que já conseguiu implementar isso, mas provavelmente já deve haver alguma escola porque o programa já foi feito, já foi experimentado, agora desconhece-se digamos os resultados que a implementação da disciplina de TIC no básico tem trazido e quais as contribuições que poderá trazer para o ensino de uma forma geral.

### **9. O que é que pensa sobre os investimentos que foram feitos no setor das TIC?**

Como sabe, inicialmente o Ministério da Educação teve um programa que se chamava *Mundu Novu* e que tinha como objetivo apetrechar as escolas com estes equipamentos informáticos, no entanto acho que estes equipamentos não foram bem distribuídos para as escolas, ou seja, algumas escolas receberam equipamentos a mais se calhar e, outras, ficaram sem nada. Não é concebível para uma escola, por exemplo, ter 15 e projetores e depois mesmo ao lado temos outra escola sem nenhum. Então, temos que dar passos de acordo com aquilo que nós temos, ou seja, fazer a distribuição de acordo com aquilo que nós temos disponíveis e de acordo com a quantidade de escolas que nós temos para distribuir esses mesmos equipamentos. E, por outro lado, houve também uma falha de controlo desses equipamentos, pois grande parte desses equipamentos foram doados pelo projeto *Mundu Novu* e desapareceram das escolas, ou seja, foram roubados e essa falta de controlo ou de inspeção prejudicam porque as tecnologias avançam nas escolas, mas desaparecem os equipamentos e não são responsabilidades de ninguém, não procuram

digamos os responsáveis e não há responsabilidade para ninguém no caso de vir a ser detetado quem subtraiu estes equipamentos das escolas.

E assim vai ficar cada vez mais difícil alcançar o número de equipamentos informáticos possíveis para poder implementar essa disciplina de TIC nas escolas. Não vai ser fácil, porque é um investimento muito alto para adquirir estes equipamentos para todas as escolas que nós temos em Cabo Verde, não vai ser fácil. Mas, é uma ideia boa, por detrás dessas ideias nós temos uma decisão política em que os políticos querem mostrar também quer a comunidade internacional quer a comunidade nacional cabo-verdiana que nós estamos bem a nível das tecnologias, sabendo, no entanto, que estamos muito atrasados para estar digamos à altura da imagem que querem passar sobre a implementação das TIC nas escolas em Cabo Verde.

#### **10. Do seu ponto de vista, considera que esta escola está preparada para adotar a disciplina de TIC?**

Aqui na nossa escola, tendo em conta que temos a cooperação luxemburguesa, que é um parceiro que tem apoiado muito as escolas técnicas, eu diria que já estamos um passo mais à frente em relação às outras escolas por exemplo da via geral. Mas também porque temos cursos ligados à informática, o que faz com que tenhamos muito mais equipamentos informáticos nesta escola em relação às outras escolas. Mas, no entanto, ainda estamos aquém das expectativas de tudo aquilo que precisamos para satisfazer todas as necessidades com a implementação desta disciplina - Utilização de Computadores - até porque neste momento nós temos professores e ainda nós não temos sala de informática disponível para poderem ministrar as suas aulas. Por isso, a direção vai ter que trabalhar com isso para encontrar uma solução para termos sala para aqueles professores que ainda não têm sala para ministrar as aulas do nono ano e do décimo ano, tendo em conta que ainda há algumas turmas que não iniciaram as aulas por causa da falta de sala de informática.

#### **11. Quantas salas é preciso equipar neste momento para que a disciplina de TIC pudesse funcionar em pleno?**

Aqui na escola nós temos três laboratórios de informática equipados e nós temos um laboratório que está em fase de ser equipado que é para a manutenção de computadores informáticos existentes. Agora, para além destas condições que já temos para satisfazer as nossas necessidades e implementar a disciplina de Utilização de Computador como está planeado pela

reforma, certamente nós vamos precisar de mais uma ou duas salas de informática adicionais para além daqueles que já temos vamos precisar, se calhar, de mais duas salas de informática.

**12. Como é que tem funcionado as cooperações nesta escola, especialmente a cooperação luxemburguesa e a cooperação portuguesa?**

Quanto à cooperação luxemburguesa e do Instituto Camões, normalmente esta tem sido mais implementado nas escolas da via geral, porque no ensino técnico como nós temos a cooperação luxemburguesa que tem como objetivo o emprego e a empregabilidade, então eles financiam muito os projetos ligados à formação profissional e à via técnica. Então, é com base nessa cooperação luxemburguesa que as escolas técnicas são equipadas, também são dadas formações para os formadores para poder capacitá-los e para estarem mais preparados para o desempenho das suas funções.

Basicamente é isso que poderia avançar em relação à cooperação luxemburguesa e a cooperação portuguesa apoia na construção dos currículos, dos programas para a via geral e para a via técnica. Não obstante, termos neste momento ter muitos programas da via técnica que estão a carecer de revisões e de atualização.

**13. Pode falar um pouco mais sobre a limitada carga horária da disciplina de TIC e se considera que é a carga horária mais adequada para esta disciplina?**

Olha, para a disciplina de tipo o ideal é que fosse uma disciplina anual com pelo menos no mínimo duas horas por semana, isso seria o ideal, porque colocar trinta horas num ano e trinta horas num outro ano diria que dava mais para dizer que temos TIC em cada um desses anos, o que é muito insuficiente, pois uma disciplina com menos de 2 horas por semana penso que é muito irrisório e não vamos atingir os objetivos que organizamos com este tipo de carga horária. Se calhar podemos estar mais interessados em atingir objetivos políticos, ter o *marketing*, mostrar que estamos a dar passos avançados a nível das tecnologias nas escolas, mas ainda encontramos num patamar muito irrisório.

**14. E qual é a carga horária para a disciplina de Utilização de Computador que está a funcionar neste momento?**

Neste momento, nós temos a Utilização de Computador a partir do nono ano, a carga horária é de 3 horas semanais. O que significa que comparativamente com a disciplina de TIC vai haver um

retrocesso a nível de números de horas letivas semanais, com a reforma a disciplina de TIC no nono ano passa a ter 2 horas por semana.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED6**

#### **1. Qual a sua apreciação sobre a introdução do modelo digital nesta escola, tendo em conta a realidade do país?**

Primeiramente, neste momento, mais a nível pessoal e individual, sempre defendi o uso de tecnologia do ensino da matemática e não só, bem como nas outras áreas. A pandemia deixou mais evidente de que é necessário a introdução de novas tecnologias. Agora vejamos e temos que ter cuidado porque ter tecnologia nas escolas não é sinónimo de que estão a ser devidamente utilizados ou como deveriam ser utilizadas. Por exemplo, tendo em conta tudo aquilo que acontece nesta escola onde utilizam certas tecnologias como um caderno ou um livro digital e que não deve ser assim. Utiliza-se o computador e o projetor apenas para projetar o caderno, não é assim e há que ter cuidado para se tirar o maior proveito das tecnologias como uma ferramenta que potencia o ensino e a aprendizagem dos alunos e temos que rever a forma como utilizamos a tecnologia, por exemplo, aqui na nossa escola usamos uma plataforma que é *free* - o Google Classroom - mas o que é que encontramos? Somente alguns documentos que os professores raramente colocam, enquanto que se poderia utilizar muito mais coisas como o Google formulário para fazer testes digitais com pontuações. E para se tornar mais atraente, tendo em conta que estamos a chegar um ponto que é muito complicado no âmbito das tecnologias, sabendo que os nossos meninos são alunos da era digital. Assim, os alunos dominam muito bem a tecnologia e a grande maioria dos professores tem muita dificuldade, o que significa que se não revertermos a forma de utilizar a tecnologia estamos perdidos. Então, há que rever!

É muito bom ter tecnologias e usar como deve ser mas temos que ter cuidado com a forma como utilizamos tal ferramenta, porque senão vai ser mais um caderno eletrónico, virador de página eletrónico e pronto e não queremos isso.

#### **2. Na sua perspetiva as escolas estão preparadas para introdução do modelo digital?**

É complicado responder por todas as escolas. Eu não posso responder por todas as escolas porque há muitas escolas que não têm (eu costumo falar com os outros pontos focais) um projetor,

internet, imagina agora falar de outros recursos, de outras ferramentas e de outros softwares que podem ser instalados nos computadores. Agora, quanto à nossa escola, acho que sim felizmente e porque temos internet (sem fio) a vontade, temos computadores, temos projetores, agora é preciso ter professores também capazes de utilizar adequadamente estes equipamentos.

### **3. Do seu ponto de vista as ações de formações que foram realizadas para os professores foram adequadas?**

Eu diria que foram necessárias, mas suficiente não sei até que ponto. Eu fui um dos formadores, quando os professores entravam na formação eles estavam sempre com pressa, com muita vontade de sair e perguntavam mesmo quando é que nós vamos assinar para sair. Então é preciso trabalhar primeiramente a mentalidade dos nossos professores, mostrar a importância das tecnologias e porque é que vamos utilizar as tecnologias no ensino. Acho ainda que temos que trabalhar esta parte primeiro e só depois, aí sim, começar a trabalhar e a formar professores.

### **4. Uma das grandes questões que a utilização das tecnologias levantou com a pandemia foi o agravar das desigualdades sociais, quer a igualdade de acesso quer a igualdade de sucesso. Como é que vê a situação de igualdade digital nesta escola?**

Não sei até que ponto é que se pode falar do sucesso de *per si* porque não sei até que ponto depende do aluno ter ou não recurso, embora ajuda é claro. Mas, não é de todo o facilitador que vai proporcionar maior sucesso, agora que houve desigualdades sim e é verdade, há alunos e mesmo pais que não tiveram e ainda não têm acesso a um telemóvel para os filhos acompanhar a matéria. Mesmo os professores chegaram a pensar inicialmente que os alunos estavam em pé de igualdade e isto porque andavam a dizer “eu já enviei os documentos no Messenger”. Agora enviar [os trabalhos] é uma coisa e os alunos terem acesso é outra coisa, senão vejamos, na altura da prova de recurso houve um caos total aqui [na escola], há alunos que chegavam fora de horas, alunos que não sabiam se tinham recursos, outros que já estavam reprovados, tudo isto porque havia falta de comunicação e repara eu estou a falar do mínimo que é a comunicação, uma simples comunicação com os alunos (a informação) e imagina agora a outra parte que é tentar ensinar à distância, o que já é muito mais complicado. Então, houve sim desigualdades, houve alunos que nem de perto nem de longe ou melhor nem sequer chegaram a ter acesso às tecnologias. Por outro lado, não sei e não consigo correlacionar um sucesso ou não em detrimento de ter ou não ter acesso às novas tecnologias, mas eu acredito que não, isto porque as aulas não foram dadas

no modelo digital, os alunos tiveram documentos em concreto e não acredito ainda que ter ou não ter acesso a tecnologias vá condicionar o sucesso dos alunos. O que posso dizer é que é bom sim ter tecnologia e certamente reforça a aprendizagem.

### **5. A nível desta escola e durante o período de pandemia qual foi a estratégia utilizada para fazer chegar informações aos alunos que não tinham acesso aos equipamentos tecnológicos?**

Por acaso acompanhei o processo de perto junto do anterior subdiretor pedagógico. O que aconteceu foi o seguinte: os professores vinham aqui, deixavam uns documentos para os alunos que não tinham acesso aos equipamentos eletrónicos, estes foram detetados através de inquéritos e com recursos à estatística. A partir daí produziram documentos grátis para estes alunos e com uma chamada telefónica para esses alunos, para um os pais ou para os vizinhos passaram as informações e os alunos vinham e pegavam os documentos e levavam para a casa. Entretanto, para todos aqueles que tinham acesso aos equipamentos tecnológicos, os documentos foram enviados pela internet e então principalmente no início da pandemia aquilo funcionou lindamente.

### **6. Já agora, o que é que foi feito com os documentos que foram entregues aos alunos por parte da escola?**

Isto é uma outra história, porque aqui é engraçado as decisões que se tomam, a que depois não há nenhum estudo, nem sequer uma estatística básica para ver qual a percentagem daqueles alunos que receberam os documentos e que aproveitaram. Não há nenhuma estatística, a escola produziu sim os documentos, enviou sim para os alunos e o que é que os alunos fizeram com estes documentos? Não sabemos e não há nenhuma estatística. Então é complicado e de uma forma mais geral acontece até com as decisões de, por exemplo, a Direção Nacional, só para ter uma ideia e fugindo um pouco do assunto, no ano passado havia orientações iniciais que os alunos do oitavo ano tinham que passar em todas as disciplinas. Mas, a meio do percurso, enviaram uma outra orientação a dizer que estes alunos poderiam passar apenas com uma negativa e depois como viram que as coisas não funcionavam bem decidiram então pegar nas notas do sexto ano dizendo o seguinte: “as notas do sexto ano contava para avaliação com um elevado número de percentagem”. Isto sabendo de antemão que os alunos no sexto ano tinham tido uma boa nota, o que é que aconteceu é que entre 60 e 70% dos alunos transitaram. Contudo, para aqueles que

não transitaram, qual foi a medida? decidiram fazer mais um recurso no mês de setembro, afinal aqueles meninos não tinham nenhuma culpa com as decisões que foram tomadas.

Agora, daqueles alunos que fizeram o recurso, menos de 5% é que passaram e eu digo isso porque fui eu que fiz a estatística, mas o discurso dos responsáveis da educação diz sim criamos as condições para todos os alunos e voltando também à direção da escola digo que na altura o discurso era também o mesmo: “sim, criamos todas as condições para aqueles alunos com mais dificuldades”. Mas, a pergunta que fazemos é, será que aqueles alunos aproveitaram as condições que foram criadas? E não me parece que sim.

**7. Sabe qual foi o peso das notas do sexto ano utilizado para a transição dos alunos do oitavo ano?**

Neste momento não me lembro ao certo, devo ter o documento algures que fala sobre isso, mas deve rondar uns 30%, mas não me recordo muito bem se era 33,3% porque a nota era a dividir por 3, mas tinha um peso enorme.

**8. Do seu ponto de vista considera que os apoios concedidos foram suficientes para a implementação do ensino digital?**

Sim. Acho que foi um bom começo! Já é um bom começo porque hoje em dia não há por onde fugir ao mundo digital, então dar condições e dar os equipamentos aos professores acho que sim, acho que é benéfico, de todo. Agora, se os professores estão a tirar o maior partido já é outra história, mas que devem ter acesso sim e acho que é benéfico sim.

**9. Um dos grandes objetivos do programa *Mundu Novu* consistiu em passar de um ensino tradicional para um ensino interativo. Na sua perspetiva considera que esta escola está hoje em condições de adotar o modelo digital ou o ensino interativo?**

A 100% não, a 100% acho que não estamos em condições, mas 50, 60 ou até 70% acho que sim, isto porque além dos reforços que temos hoje em dia há também professores ou uma classe docente jovem que já vem preparado para a parte digital, então acredito que sim e acho que estamos em condições mesmo de implementar o modelo digital com sucesso.

**10. Juntamente com um programa *Mundu Novu* foi implementado o projeto SIGE. O que pensa sobre a sua implementação nesta escola?**

Ora bem, quanto a extinção do programa *Mundu Novu* é uma pena, mas em Cabo Verde é assim que acontece, sempre que há mudança de governo ou mudança política cada um implementa a sua visão digamos assim e tudo o que está para trás não serve, pronto, é assim.

Agora, a implementação do SIGE foi um grande ganho para o ensino porque repara que para além dos dados estarem bem guardados, a rapidez no trabalho e principalmente na fase final das avaliações é enorme. Por exemplo, num dia se consegue ter a nota dos alunos, é fácil também fazer o registo dos dados dos professores, fazer e controlar os horários e as faltas. Mas o que está a acontecer é que os professores não estão a dar o devido valor que o SIGE tem digamos assim, ou seja, não estão a usufruir de todas as ferramentas do SIGE, porque é muito potente e é uma plataforma muito potente, pois o que acontece é que os professores só lançam as notas e acabou-se a história. E mais, havia uma coisa muito interessante porque eu sou do tempo das cadernetas dos professores que os professores deixaram de usar a caderneta, não tem a caderneta e lançam as notas em cima das avaliações e prontos, os professores ficam desprotegidos e mais dia menos dia não têm nada, então com a sua introdução levou também a extinção das cadernetas dos professores, enquanto que poderia ser complementado porque uma coisa complementa a outra. O SIGE, sim, trouxe uma vantagem enorme, agora os professores é que devem usar como deve ser, para apropriar das suas ferramentas e por aí fora.

### **11. Que constrangimentos esta escola enfrenta com a introdução do SIGE?**

Os constrangimentos que nós sentimos ou que a direção sente é exatamente aqueles que eu acabei de falar, os professores não estão a utilizar como deve ser este sistema, isto porque, por exemplo, chega-se o final do trimestre há um aluno tal que não tem nota, que não tem falta e pergunta-se afinal que é que se passa? Afinal, os professores não andam sequer a marcar falta ou a registar os sumários, o que mostra então que há uma má utilização do SIGE por parte dos professores. Acho que também não é por falta de chamada de atenção por que a direção está sempre em cima, alertando aos professores que devem escrever os sumários atempadamente, marcar as faltas aos alunos e agendar as avaliações com antecedência e comunicar com os pais, o que mostra que há muitas coisas ainda que precisam ser trabalhadas e exploradas a este nível.

### **12. Na sua opinião considera que o modelo digital é um modelo sustentável em Cabo Verde?**

Não sei até que ponto é que é sustentável. Há determinadas coisas que acontecem sem nenhuma justificativa como, por exemplo, a secretaria da escola usa o SIGE para imprimir documentos e muitas vezes não há dados. Assim, a escola não dispõe de base de dados suficientes para garantir o funcionamento da secretaria, isto é apenas um exemplo, mas há mais e mais exemplos, não sei se é sustentável, não acho porque há muitas coisas que ainda devem ser feitas por detrás do programa.

### **13. Está satisfeito com o SIGE e se fosse coordenador da UTIC que alterações fazia neste momento?**

Já lá vão muitos anos desde a implementação do SIGE, a sua funcionalidade neste momento está a deixar muito a desejar e porquê? Durante as presidenciais, por exemplo, não houve nenhuma falha que tivesse a ver com a tecnologia, não houve falhas e acho que foi preparado em menos de um ano. Agora o SIGE já lá vai muitos anos e ainda há falhas gravíssimas como, por exemplo, eu recordo que há 2 anos houve uma sobrecarga em que a parte da educação deixou de funcionar completamente e qual foi a justificativa? A justificativa foi de que as finanças estavam a utilizar o sistema e que só a partir das 16:00 é que o perderiam repor o sistema também para a educação. Quero dizer que não é sustentável e acho até que precisam rever este modelo digital. É benéfico sim, é importante e tem lá as suas vantagens e valias por aí fora, agora que precisa ser refletido e reajustado nalguns aspetos, precisa. Se não, vejamos o problema dos horários e por aí fora, no ano passado também de repente deixou de funcionar e disseram que o servidor não aguentava, mas quero dizer que garantias é que temos com esse sistema. E quando assim é, é complicado e se fizermos uma estatística a perguntar aos professores o que é que acha do SIGE? A resposta é, “eh pá, é uma pouca-vergonha!” Certamente é o que vão dizer, acho que precisam refletir e é preciso refletir algumas coisas menos boas.

### **14. Tendo em conta que esta escola foi uma das 2 escolas pilotos escolhidas para implementar o SIGE em Cabo Verde, o que é que diria se tivesse que falar brevemente sobre a evolução do SIGE nesta escola?**

Eu vou lhe responder na voz da pessoa que trabalha na secretária e que de quando em vez ela costuma ter problema e chama-me: “então, vem cá, preciso de resolver este assunto porque estou a procurar um aluno de 2014 mas não está no sistema, os alunos desaparecem simplesmente e não há nenhum registo.” Porém, ao perguntar-lhe se já foi procurar no papel percebe-se que ela

parte da ideia que se temos um sistema não é necessário recorrer ao papel. Ela até refere que na altura do Excel o sistema funcionava melhor, daí não sei responder se houve efetivamente uma evolução, também não estou aqui desde o início do seu funcionamento e não sei se estou em condições de fazer esta avaliação, mas não sei se houve uma evolução desde a altura da sua implementação.

**15. Do seu ponto de vista considera que já foi ultrapassado completamente o modelo de papel, particularmente no que toca à utilização do livro de ponto?**

Com os constrangimentos atuais, alguns professores respondem em jeito de brincadeira que precisamos dos livros de ponto que eram utilizados anteriormente. Mas, creio que nós já ultrapassámos esta fase e utilizamos o livro ponto que está no sistema para marcar as faltas e escrever os sumários, muito embora temos que repensar muitas funcionalidades do SIGE, temos que repensar seriamente, principalmente a nível da demora do seu funcionamento, porque o SIGE só entra em funcionamento com deve ser a partir do mês de outubro e as aulas começam em inícios de setembro. Há professores que precisam e a verdade seja dita que nós temos professores que procuram registar tudo diariamente e a tempo e hora, mas a justificativa tem sido sempre a mesma: “estamos a aguardar a decisão da Direção Nacional da Educação para ver qual é a disciplina [que faz parte do currículo]”, então ainda há algumas coisas que devem ser repensadas com antecedências. Eu não conheço a estrutura da UTIC, mas acho que deveria ser constituído também por professores capazes de avaliar as ferramentas que são utilizadas apesar das sugestões dos pontos focais nas diversas escolas, mas ninguém melhor do que os professores para integrar essa equipa.

**16. Considera que o SIGE pode coexistir com outras ferramentas digitais necessária para o ensino, tendo em conta os constrangimentos apresentados?**

Eu acho que sim, mas não sei se os decisores querem ver isso pronto, mas eu acho que sim, acho que tem condições para isso, por exemplo, nós usamos alguns softwares, algumas ferramentas como o Google Meet para encontrar com os alunos, de igual modo considero que outras ferramentas podem ser incorporadas já dentro do SIGE, o que é uma motivação ainda mais para o seu uso.

No ano passado começamos a usar o Google Classroom e alguns professores reclamavam que não estavam a encontrar o software dentro do programa SIGE, há essa necessidade sim de poder

ter os softwares integrado dentro do projeto SIGE, mas há que trabalhar mais o sistema. Digamos então que há essa necessidade sim, mas ainda não temos nada que funcione mesmo na integra.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED7**

#### **1. Desde 2009 que estão a ser criadas as condições para passar de um modelo de ensino tradicional para modelo de ensino interativo com o programa *Mundu Novu*. O que acha sobre esta aposta no digital na educação?**

É muito pertinente tendo em conta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento no mundo e naturalmente que hoje em dia os professores e os alunos devem ter mecanismos para fazerem este acompanhamento, porque nós estamos num mundo global e temos necessidade de acompanhar a realidade do mundo e, por isso, foi também uma boa iniciativa em certa medida. Mas, infelizmente, com a pandemia notamos que na verdade muita coisa poderia ser feita, porque falamos de cada aluno um computador e não corresponde a verdade, falamos cada professor um computador não corresponde a verdade. Os professores não receberam os computadores por assim dizer, os nossos professores só receberam tablets sabendo das limitações que o tablet tem em comparação com computador porque são dois instrumentos diferentes. Por isso é que foi uma boa iniciativa mas em termos de implementação não surtiu o efeito desejado, porque de facto as coisas não correram bem como nós queríamos, os professores ficaram com a expectativa de ter computadores, os alunos ficaram com a expectativa de ter computadores, mas no fundo não recebemos computadores. Acho que alguma coisa deve ser feita no sentido de retomar esta iniciativa porque na verdade e no mundo altamente interativo os alunos devem acompanhar, imagina hoje em dia posso estar lá em casa e tenho necessidade de mandar informações para os alunos e como é que eu vou mandar as informações para estes alunos? E sabendo de antemão que os alunos não têm computador.

Os alunos não têm hoje a internet porque o problema crasso tem a ver também com a internet que em Cabo Verde custa muito dinheiro comparada com outras paragens, acho que atingimos um patamar em que somos considerados um dos países com a comunicação mais cara do mundo. Sim, segundo a informação que eu tenho fica difícil para um país como Cabo Verde, tendo em conta a nossa realidade económica e pronto fica difícil fazer essa implementação de um ensino interativo.

## **2. Como vê os apoios que foram canalizados para as escolas para promover o ensino digital?**

Quero dizer que foram dados vários apoios porque nós sentíamos muitas dificuldades nesta escola, principalmente no acesso à internet e aqui na nossa escola temos agora acesso à internet linha aberta por assim dizer, temos wireless em que todos os professores tem acesso a conectividade sem nenhum problema, mas saindo daqui como é que os professores vão ter acesso a esta conectividade? Tem que custear as megas com o seu próprio dinheiro e aí o professor sente se fragilizado, não temos aumento de vencimento mas temos a necessidade de tirar aquilo que temos para que possamos acompanhar e em certa medida sentimos obrigado a fazer isso. Mas também sentimos que não temos condições para sustentar na verdade a nossa necessidade neste momento, porque eles falaram que deram megas para os professores e eu falo que em certa medida alguns professores receberam megas, mas nem todos os professores receberam. O que quero dizer é que não foi bem claro porque não sabemos qual foi o critério utilizado para entrega de megas e eu falo como membro de direção em que posso garantir que não recebi qualquer mega. Não recebi eu nem os meus colegas da direção e temos também outros professores que não receberam, por isso a intenção pode ser boa mas infelizmente ficamos aquém.

Apesar dos esforços feitos muitas outras coisas poderiam ser feitas, mas infelizmente eu acho que a condição económica do próprio país não ajuda, temos muita expectativa, temos muitas coisas para fazer, todo o mundo quer fazer na verdade, mas no fundo não conseguem fazer nada e eu acho que é a falta de condições económica do país que dificulta muito esta conectividade que nós queremos.

## **3. Na sua perspetiva esta escola está preparada para a introdução do modelo digital no ensino?**

A escola pode até estar preparada, mas quando falamos que a escola está preparada temos que falar também dos alunos porque a escola em si funciona tendo em conta os alunos, a direção pode estar preparada, os professores podem estar preparados, mas e os alunos? A escola funciona com os alunos e que os alunos não estão preparados nós já sabemos porque não tem condições e o governo não tem condições neste momento. Não tem condições porque se tivesse condições já tinha feito isso antes e não é de agora, não tem condições de dar megas a todo o mundo para o funcionamento [da internet], não tem condições para dar a todo o mundo um computador, os

alunos não têm condições de fazer isso e os pais também não e estamos a falar dos pais das zonas que nós temos aqui.

Temos umas turmas com certas condições económicas dos pais por assim dizer, a maioria das turmas não tem grandes condições económicas porque os alunos não têm condições, são pobres e apesar da isenção de propinas mas infelizmente as dificuldades continuaram. A pobreza mantém e por isso é que a escola pode ter condições em si - a escola com edifício físico por assim dizer - mas a escola não é só o edifício porque a escola funciona com os seus alunos, a escola só é a escola porque temos alunos. Então, é por isso que neste momento não temos condições, estou a falar dos pais e encarregados de educação.

#### **4. Até que ponto os professores e os alunos estão preparados a nível de formação para o modelo de ensino digital?**

Eu acho que aqui nesta escola os professores estão preparados em termos de formação. Eu considero que os professores estão preparados porque já foram dadas várias formações aos professores que mesmo pertencendo à geração anterior [antes de 2000] acho que estão preparados porque todos os professores utilizam a internet diariamente para marcar as faltas, para lançar as notas, para entrar em contato com os pais e encarregados de educação.

Aqui temos também turmas virtuais criadas e vários professores utilizam turmas virtuais para passar informações aos alunos, por isso que em termos de conhecimento dos professores para o manuseamento em si do TIC os professores estão preparados. Agora, a outra parte tem que ver com os alunos, estes podem ter habilidades em manusear os instrumentos informáticos, mas faltam-lhes condições e eles não têm condições porque podem manusear somente aqui na escola onde têm acesso à internet e têm acesso aos computadores, mas em casa eles não têm e, por isso, temos este problema: os professores têm condições em termos de conhecimentos técnico-científico para o manuseamento de aparelhos informáticos, mas os alunos que apesar de poderem ter habilidades não têm as condições económicas que lhes permitem fazer este acompanhamento. porque esse acompanhamento deve ser feito em casa e não somente aqui na escola.

#### **5. A par do *Mundu Novu* foi também lançado em 2009 o projeto SIGE. Na sua opinião considera que estão criadas as condições que permitem passar integralmente de um modelo papel para um modelo digital?**

Salvo alguns constrangimentos, eu considero que a nível do SIGE e da intenção a escola tem condições de fazer esta passagem, porque as notas são introduzidas no sistema, as faltas são introduzidas no sistema, temos o *feedback* dos pais e encarregados de educação no sistema, os pais podem consultar as faltas e podem consultar a assiduidade dos alunos. Então eu acho que neste momento há condições pelo menos de uma parte que é a escola em si, mas no tocante aos encarregados de educação temos essa lacuna que já tinha frisado porque um sistema integrado precisa de ser acompanhado pelos pais também, porque não podemos fazer nenhuma implementação sem o acompanhamento dos pais e porque caso contrário as coisas podem não correr bem.

#### **6. Como é que esta escola acompanhou os alunos durante o período de pandemia?**

Em primeiro lugar, a escola já tinha feito várias coisas. Primeiro, a escola teve e fez o levantamento de todos os professores que não tinham habilidades em termos de manuseamento do sistema informático, foram dadas várias formações e todos os professores foram formados pelos professores que nós temos aqui preparados (professores de informática) que deram formações aos professores no sentido de terem capacidade para acompanhar o sistema SIGE por assim dizer. Por isso, acho que a escola fez a sua parte, só que se alguma coisa não estiver bem não tem nada a ver com a escola, não tem nada a ver com os professores e alguns constrangimentos que nós podemos ter é propriamente do sistema que pode ter algum problema como outrora, no ano passado tinha um problema que nós já sabemos porque foi introduzido vírus a nível nacional e que foi um grande constrangimento, mas isso foi superado e bem.

#### **7. O que é que esta escola fez para chegar aos alunos que não tinham acesso à internet ou aos equipamentos eletrónicos?**

A escola e os professores tentaram criar turmas virtuais, muitos alunos acompanharam, mas tivemos também problemas porque muitos alunos não tiveram condições de acompanhar. Daí que nós fizemos o seguinte: nós deixamos fotocópias na reprografia e os alunos que não podiam acompanhar as aulas tinham então a possibilidade de levantar as fichas (fotocopiadas) na escola e levar para casa por forma a trabalhar e por não ter também acesso as aulas através da televisão ou das turmas virtuais. A escola fez assim de tudo para que esses alunos que não tinham condições de acompanhar [à distância] pudessem na altura acompanhar, mas foi feito todo um esforço enorme no sentido de adquirir fotocópias para esses alunos.

## **8. Como é que foram os resultados dos alunos que não tiveram acesso às aulas virtuais?**

Eu acho que o resultado foi bom porque nós recebemos aqui diariamente vários pais que vieram procurar fotocópias precisamente porque não tiveram condições de acompanhar as aulas virtuais - as aulas que os professores administravam via zoom e também via televisão -, sabendo que há pais que não tinham televisores em casa e a escola fez levantamento de vários pais que não tinham o aparelho televisor em casa e foram também entregues aparelhos a estes pais para que os alunos pudessem acompanhar as aulas através da televisão. Contudo, posso dizer que muitos não conseguiram porque nós tivemos conhecimento, eles vieram cá falar connosco e tivemos de deixar cópias para esses alunos e muitas das vezes as cópias foram dadas gratuitamente pela escola e muitos não compraram cópias, nós deixamos cópias para alunos carenciados que não podiam comprar cópias e a escola deixou então cópias para esses alunos.

Muitos alunos fizeram os trabalhos com o acompanhamento dos professores e depois entregaram, os alunos fizeram o trabalho de casa e depois entregar para os professores, os professores fizeram aquilo que podiam na altura. Mas os alunos que tiveram melhores condições económicas esses alunos acompanharam lindamente e os que não tiveram condições então ficaram aquém e, foi exatamente por isso, que a escola tentou na altura fazer fotocópias para esses alunos que não tiveram condições de acompanhamento das aulas virtuais.

## **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

### **EPED8**

#### **1. Desde 2009, a partir do programa *Mundu Novu*, que se tem procurado promover o modelo digital. Considera que estão criadas neste momento as condições para passar de um modelo de ensino tradicional para um modelo digital?**

É bastante complicado. É essencial, é fundamental e é importante, porque estamos no momento em que, portanto, a Covid-19 mostrou-nos qual é a importância das tecnologias, há males que acaba por nos mostrar o lado bom das coisas. E, particularmente no ensino, precisamos também evoluir a este ponto e a nível das tecnologias, acho que estou dentro da pergunta, então precisamos evoluir também a nível das tecnologias de forma a fazer com que não nos sintamos como se fossemos analfabetos neste ponto. Estamos a evoluir do outro lado, mas ainda a nível

das tecnologias é preciso evoluir muito, porque sabemos que há famílias que não têm condições, não tem condições muita das vezes nem de ter uma televisão, não conheço nenhuma [família nesta situação] mas acredito que há, acredito que existem famílias que não têm esta possibilidade. Isso e a questão da internet que em Cabo Verde é também um outro “calcanhar de Aquiles”. O acesso à internet e a questão das megas por aí fora é difícil para todos, difícil para todas as pessoas ter acesso à internet, de forma que esta questão tem de ser muito bem pensada e ponderada e de maneira que ninguém fique sem acesso.

## **2. Considera que estão criadas as condições que permitam essa transição digital?**

Não temos todas... não temos todas as condições materiais, estou a referir aos computadores, as salas com computadores, temos apenas duas salas de aula com computadores para os alunos, portanto neste ponto e já repescando uma questão que me fez atrás sobre a novidade do currículo do nono ano que já me tinha esquecido, mas a novidade está aqui mesmo nas tecnologias. A utilização do computador acaba por ser sim uma novidade no currículo do nono ano porque agora todas as turmas do nono ano têm uma disciplina como a Utilização do Computador e também o Desenho - uma disciplina que se chama Desenho e Métodos Gráficos que passa também a ser comum a todas as disciplinas, é que no currículo anterior era uma opção, uma disciplina optativa. De forma que alguns alunos com essa aptidão poderiam escolher o desenho, mas agora já é universal e é para todos os alunos, é uma disciplina obrigatória assim como a utilização de computadores, portanto falei destes pontos por não ter dado antes como sendo a novidade no currículo do nono ano. Temos aqui então duas novidades muito boas, mas que também principalmente a utilização de computadores realça a fragilidade das escolas, a fragilidade material que são as salas equipadas com computadores e, ao mesmo tempo, professores formados para isso.

Aqui na nossa escola nós temos muitas turmas do nono ano, temos duas salas de informática, mas o equipamento é insuficiente porque cada sala tem 10 computadores e as turmas têm 38 alunos e então é isso. Implementou-se uma revisão curricular e não se tratou de outras coisas essenciais que deveriam vir aqui em conjunto que era equipar as escolas com computadores e proceder à formação de professores, portanto todas as escolas estão iguais, na mesma situação, aqui nós temos duas professoras de informática que estão a cobrir isso, mas precisamos ou melhor precisaríamos de mais um professor de TIC, porque também no 11º e no 12º ano temos disciplinas de Utilização de Computadores.

Espero que quando se chegar à reforma do 11º e do 12º ano que se consiga fazer o que se fez no 9º ano, que é colocar a disciplina de Utilização de Computador para todos os alunos porque no 11º e no 12º ano a Utilização de Computador não é para todos os alunos.

Na era que nós estamos a Utilização de Computador não pode ser um apanágio de uma área apenas, os alunos são pré-universitários e deveriam sair do liceu com conhecimentos suficientes em informática, ou seja, deveria ser uma área transversal a todos os alunos. Desde que eu entrei para direção “lutei” com isto, para que todas as áreas possam ter a [disciplina] Utilização de Computador, mas não tem sido fácil com a insuficiência de materiais como os computadores e professores.

A Utilização de Computador no 9º ano são dois tempos, como já tinha dito apenas as disciplinas de matemática e de língua portuguesa mantiveram quatro tempos, as restantes disciplinas ficaram todas reduzidas a dois tempos [letivos], é por isso que temos excesso de professores para a carga horária que se implementou agora, a carga horária diminuiu e acabamos por ficar com número a mais de professores. Assim como sobraram professores na FPS que acabámos por incluí-los neste projeto - PVV (Projeto Vocacional de Vida) e apoio ao estudo que estamos a tentar organizar para colocar em prática. Mas, no terceiro ciclo (11º e 12 anos) a Utilização de Computador tem quatro tempos letivos, enquanto que no 9º ano estão previstas trinta horas anuais distribuídas por duas horas semanais.

### **3. Quais são as iniciativas desta escola para reforçar o modelo do ensino digital?**

Durante os anos anteriores da pandemia foi bastante difícil para esta escola. Tentamos fazer com que todos os alunos possam estar por dentro, principalmente no momento em que não iniciamos o terceiro trimestre, só que foi bastante difícil porque as únicas ferramentas mais fáceis digamos assim em que poderíamos ter uma ligação entre alunos, professores e família era através de aplicativos como *Viber* ou *Messenger* em que se fez turmas *online* outra vez dos quais os professores se comunicavam com os alunos, enviando tarefas ou documentos e os alunos tentavam responder as tarefas através destes aplicativos, mas foi bastante complicado.

Aos alunos que não tinham acesso aos equipamentos ou a internet ficou então decidido que entregava-se-lhes os documentos em suas casas e aí eles faziam os trabalhos e as escolas tinham que recolher os trabalhos para entregar aos professores. Teoricamente tudo isso é muito bonito, na prática não conseguiu funcionar e não funcionou. Foi bastante complicado e eu pessoalmente

estive envolvida em todos os grupos que foram criados - os grupos online, foi bastante complicado e até adoeci por causa disso.

Estar aí a monitorizar tudo isso é muito complicado, os professores queixavam do seu lado de que não há hora marcada [para as aulas] e que os alunos não estavam disponíveis, os alunos só estavam disponíveis a altas horas (da noite), isso já faz parte da idade deles e quando se queria que eles fizessem o uso do telemóvel e das tecnologias aquilo já não lhes interessava mais, ou seja, da forma que se pretendia que eles utilizassem não os interessava. O professor que por exemplo tinha uma aula às sete horas e trinta minutos *online* muitas das vezes não tinha qualquer aluno disponível *online*. Não havia nenhum aluno ou havia outras turmas com um ou dois alunos, o professor deixava as tarefas e eles viriam a responder às dez horas da noite.

E os professores mais tradicionais, digamos assim, recusavam-se completamente a trabalhar desta forma e com razão porque àquela hora não são horas de trabalhar. Se tiver que atribuir uma percentagem ou dizer de zero a cem por cento eu diria que funcionou oitenta por cento, há alguns aspetos que não funcionou, que não conseguimos atingir os objetivos, mas pelo menos conseguimos manter os alunos ocupados, de fazer as tarefas e desenvolver alguns aspetos, mas isto acabou por mostrar também a nossa fragilidade a nível das tecnologias.

No início do ano letivo anterior os dirigentes começaram a implementar formações das tecnologias para os professores, fez-se formações, eu estive presente e fiz a formação como formações do Teams por exemplo e outras ferramentas, isto acabou por de alguma forma colmatar algumas dificuldades que os professores poderiam ter neste ponto sobre as tecnologias. Então acabou por ajudar e de uma certa forma acabou por ajudar aqui, mas precisa-se de muito mais, a nível das tecnologias precisamos fazer muito mais.

#### **4. Como é que avalia os apoios recebidos por parte do Ministério da educação, da Direção Nacional da Educação e de outras instituições?**

Tivemos alguns apoios. Como eu lhe disse fizeram as formações para os professores, conseguimos abarcar todos os professores nessa formação e neste ponto acho que fizeram dentro das próprias medidas, fizeram aquilo que poderiam fazer, só temos de perceber que nós estamos num país que tem as suas dificuldades neste ponto e isso das megas atribuídas foi também uma boa medida, entretanto, acho que foi feita na má altura porque as megas poderiam ser distribuídas no momento em que se inicia as aulas por exemplo. Eu penso que as megas foram atribuídas no momento em que as pessoas estavam de férias. Sim, alguns, então quando iniciamos as aulas

havia professores que já não tinham megas, eu acho que deveriam concertar com as empresas das telecomunicações onde poderiam acertar uma época em que as megas seriam para o uso profissional do professor. Portanto, a altura em que se distribuiu as megas acho que não foi a melhor das alturas.

## **5. Enquanto subdiretora pedagógica que apreciação faz da aposta que foi feita nas teleaulas durante a pandemia?**

Eu acho que o objetivo que tiveram ao fazer isso é de louvar, é de louvar o objetivo que tiveram para este ponto e, entretanto, penso que é uma boa medida e neste momento continuou-se esta medida, ou seja, com as aulas através da televisão, sei que já iniciaram e acredito então que é uma iniciativa para continuar e, se pudessem continuar de forma mais assídua seria ótima, devem tentar investir mais nisso.

### **Exemplo de transcrição de Entrevistas aos professores**

#### **EPED9**

##### **1. Uma das inovações que foi feita em 2009 é aposta no digital, especialmente com a aposta no programa *Mundu Novu*. Como vê esta aposta do governo?**

É de louvar, como eu digo sempre. Os nossos filhos são nativos digitais e como tal nós temos que nos adaptar a eles, então há necessidade de eu como professora eu tenho que me atualizar em termos de tecnologias, mas como eu digo também que na escola tenho que me adaptar as condições criadas.

O *Mundu Novu* já foi implementado há um tempo, mas se nós vemos em termos de condições na prática, às vezes há muitas escolas que deixam muito a desejar: não têm computadores, não tem acesso à internet, há escolas que às vezes tem até problema de energia, então como é que eu vou aplicar agora? Nós, aqui na nossa escola, por acaso é uma questão que esforçamos muito, nós temos cada sala de aula um computador, nós temos 30 salas de aulas e temos 30 computadores, então o professor sempre que veio dar a sua aula leva o seu computador, todas as salas têm acesso à internet e tem a possibilidade de fazer a sua atividade tranquilamente. Até nas reuniões de nota temos também todas as condições reunidas para o professor fazer o seu trabalho, e também os professores receberam tablets, entre outros instrumentos, que aqui na escola, pelas informações que eu tenho, todos os professores receberam tablets. Então, as

condições estão criadas em algumas escolas, na nossa em particular eu digo que sim porque eu tenho conhecimento de causa, então é só os professores também entrar nesse mundo e começar a fazer o trabalho.

**2. A par do programa *Mundu Novu* foi lançado também o projeto SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) em 2009. Considera que do ponto de vista de recursos humanos estão também criadas as condições para a implementação do SIGE e do digital nesta escola?**

Estão criadas todas as condições. Nós por exemplo, às vezes nos interregnos e na preparação metodológica temos professores das áreas das TIC, temos o técnico do SIGE também, nós agendamos formações, uma formação que estão também a dar em parceria com a Direção Nacional em que os professores vão para sessão de formadores e depois vem repassar aqui na escola [as informações], mas em termos de materiais todas as condições aqui estão criadas, é só uma questão agora de começar a colocar em prática. Como eu disse nós temos internet, temos Wi-Fi, temos computadores, os professores também têm a formação, então é só aplicar. É claro que num momento ou outro há constrangimentos, estamos a falar de equipamentos, máquinas e é claro que às vezes há alguns constrangimentos, mas que se considera normal porque depois se ultrapassa.

**3. Como é que avalia a introdução do modelo digital durante a pandemia?**

É assim, claro que a pandemia ninguém estava à espera que nos acontecesse algo do género e que viesse parar o mundo por assim dizer, porque acho que a pandemia veio colocar à tona muitas questões e muitos aspetos. A verdade é que ninguém nunca pensou que iria parar o mundo: que ninguém iria à escola, que ninguém iria ter contato com as pessoas, o que foi realmente uma lição de vida para todo o mundo. Nós conseguimos dentro dos possíveis dar resposta porque durante a pandemia realmente trabalhamos, trabalhamos com turmas digitais, os professores e os diretores de turma particularmente dos dados que tinham conseguiram formar grupos de trabalhos dos alunos. Então através do *Messenger*, através da plataforma Google Classroom os professores conseguiram dar respostas, embora também deparamos com alunos que não tinham como aceder, porque tem alunos que nos disseram claramente que não têm computador, não têm telemóvel e outros até não tem televisão e não tem energia em casa. Estes então não tinham como aceder a essas aulas naquele formato e nesse aspeto a direção fez também um trabalho meritório:

trabalhamos com fichas, o subdiretor pedagógico na altura disponibilizou-se a vir aqui na escola para fazer a reprodução de documentos, pois através dos professores fizemos chegar esses documentos até as casas dos alunos. Então, fez-se todo um esforço no sentido de os alunos não ficarem completamente fora do sistema.

Fez-se também um levantamento dos alunos que não tinham energia, que não tinham internet, que não tinham televisão em casa, depois o Ministério da Educação fez também todo um trabalho no sentido de essas famílias e eu sei que depois vieram a receber televisores, então enveredou-se todos os esforços no sentido de que as coisas realmente funcionassem, é claro que dentro das medidas e das condições ou dentro dos possíveis por assim dizer porque tem coisas que nos ultrapassa.

#### **4. O que é que se fez com as fichas que foram entregues aos alunos?**

Bem, não estou muito a par em termos de retorno das fichas e dos trabalhos, mas eu sei também que o subdiretor trabalhou em sintonia com os professores, no sentido de fazer chegar as fichas e depois fazer chegar aos alunos. Eu sei que os professores ficaram sim com os trabalhos para corrigir, ouvi comentário de professores que vieram buscar os trabalhos dos alunos, embora em termos de notas do terceiro trimestre posso dizer que os alunos não tiveram notas porque aquele trimestre foi anulado. Como não funcionou as aulas havia só atividades no sentido de os alunos não ficarem aquele tempo todo sem contato com escola, mas houve um *feedback* dos trabalhos realizados, sim.

#### **5. Até que ponto se pode dizer que os conteúdos anuais foram cumpridos com os confinamentos?**

Teve um défice sem dúvida porque estar numa sala de aula ou não estar numa sala de aula não é a mesma coisa. Depois de dar os trabalhos aos alunos, depois para tomar, depois para corrigir, depois para dar aquele *feedback* o tempo ou o *timing* é outro, então realmente o terceiro trimestre ficou com uma lacuna por colmatar e até também com o início das aulas presenciais nos moldes que funcionaram também ficou uma lacuna e é este ano que as coisas estão a entrar nos eixos, por assim dizer.

Não foi possível e nem seria possível mesmo a fazer como se estivéssemos na normalidade, até porque designou-se como um ano atípico e não poderia ser da mesma forma.

**6. Considera que os apoios recebidos foram suficientes para implementar o ensino digital nesta escola?**

Bem, suficientes acho que nesse caso não foi, mas eu vejo mais no sentido de tentar-se fazer alguma coisa para o efeito, porque é claro que da noite para o dia nós não conseguimos resolver tudo, mas, pelo menos, essa tentativa de enveredar os esforços para que as coisas fossem minimizadas eu já considero de louvar, é claro que na totalidade sempre alguma coisa faltou.

**7. Uma das críticas que foi feito ao modelo digital durante o período da pandemia foi o aumento das desigualdades sociais a nível internacional. Como é que analisa as desigualdades que foram criadas a nível nacional?**

É assim, já o facto de sermos ilhas não ajuda. Há localidades de difícil acesso, até a questão da internet, de energia, então tudo isso acaba por trazer os constrangimentos que trouxeram, mas também eu vejo como uma forma de colocar a nu as nossas dificuldades, as nossas lacunas. Mas também de repensarmos e trabalharmos no sentido de melhorar e de colmatar as lacunas, porque a pandemia veio colocar a nu muitas questões e é tempo agora de repensarmos e ver como é que vamos trabalhar no sentido de colmatar essas dificuldades.

**8. Considera que todos os alunos estiveram em pé de igualdade ou considera que houve determinado grupo de alunos que foram prejudicados por este modelo?**

Bem, é claro que e estar em pé de igualdade não estariam, porque infelizmente as condições financeiras pesam e muito neste modelo porque nós vamos trabalhar com as novas tecnologias: com computadores, com a internet, com energia e é claro que quem não tem sofre mais, isso é mais do que óbvio. Então, como eu digo, ainda na sociedade cabo-verdiana há muitas pessoas que sofrem de necessidades básicas e não tem muito meios de acesso a tecnologia, a internet e não só.

Eu tenho alunos no ensino superior que não têm um computador, imagina agora o ensino básico ou o ensino secundário, é claro que esta camada social menos favorecida vai sofrer mais, então há que repensar as estratégias antes da aplicabilidade como a melhor forma para colmatar tudo.

**9. Como é que considera os resultados escolares deste período de ano e meio comparativamente com os anos anteriores (ditas normais)?**

Os resultados foram bons para não dizer excelente. Por exemplo, no ano passado em que nós tivemos aulas em dias alternados tinha um grupo com aulas em segundas, quartas, e sextas e outro grupo teve terças, quintas e sábados. Em termos de resultado surtiu um grande efeito e porquê? porque o número de alunos nas turmas reduziu pela metade, então nós vemos que este aspecto foi um aspecto positivo porque o professor conseguiu dar uma atenção personalizada, individualizada e a turma também “criou um ambiente mais de sala de aula”, porque quanto mais alunos tiver na turma a questão de indisciplina fala mais alto. Então, em termos de resultados, o ano que passou foi excelente em termos de aprovação, também a taxa de reprovação diminuiu bastante em relação aos anos anteriores, por isso, nesse aspecto, eu acho que foi positivo.

## ANEXO 10

### Análise de Conteúdo das Entrevistas feitas aos Professores – Educação Digital

#### Análise de Conteúdo das Entrevistas feitas aos Professores – ED

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registo
<b>1. A perspectiva dos professores sobre a integração do digital no ensino</b>	<b>1.1. aspetos positivos da aposta no digital</b>	A nível da satisfação	<p>A nível pessoal e individual sempre defendi o uso de tecnologia do ensino da matemática e não só (EP6).</p> <p>Não há nenhum estudo, nem sequer uma estatística básica para ver qual a percentagem daqueles alunos que receberam os documentos e que aproveitaram (EP6).</p> <p>A aposta no digital é muito pertinente tendo em conta a necessidade de acompanhar o desenvolvimento no mundo e naturalmente que hoje em dia os professores e os alunos devem ter mecanismos para fazerem este acompanhamento (EP7).</p> <p>É essencial, é fundamental e é importante, porque estamos no momento em que, portanto, a Covid mostrou-nos qual é a importância das tecnologias (EP8).</p> <p>É de louvar, como eu digo sempre. Os nossos filhos são nativos digitais e como tal nós temos que nos adaptar a eles, então há necessidade de eu como professora eu tenho que me atualizar em termos de tecnologias... (EP9).</p> <p>Nós estamos a verificar que hoje já há uma enorme empatia por parte dos professores para questões do processo da informatização (EP1).</p> <p>Para mim até pensando na era digital é uma melhor solução, é uma das melhores soluções (EP2).</p>
		No planeamento e a nível das expectativas	<p>Se fores ver as estatísticas do ensino técnico, as estatísticas da via geral, a estatística que é alocada ao ensino técnico da via geral, nós temos o mesmo orçamento do que uma escola de via geral, não podemos ter o mesmo orçamento e isso choca-me fortemente (EP3).</p> <p>Não sei se foi um erro no procedimento [planeamento], eu pessoalmente acho que deveriam equipar as escolas em vez de dar os equipamentos aos professores (EP3).</p> <p>Em relação à disciplina de TIC, do nono ano, o programa está muito desatualizado nos últimos seis anos (EP5).</p> <p>Muitas das vezes os programas não funcionam por causa dos requisitos de segurança e o próprio</p>

			<p>sistema da rede do estado impõe para que estes programas não funcionassem nesses computadores (EP5).</p> <p>Temos muita expectativa, temos muitas coisas para fazer, todo o mundo quer fazer na verdade, mas no fundo não conseguem fazer (EP7).</p>
		<p>Para o desenvolvimento e modernização da educação (Inovação)</p>	<p>Temos já sinais positivos e temos laboratórios [WebLab] importantes nas escolas, já temos laboratórios informáticos nas escolas públicas (EP1).</p> <p>Num país arquipelágico dividido em ilhas tivemos de recorrer a aulas virtuais [pela internet e pela televisão] e isso deu-nos uma enorme satisfação e conseguimos terminar sem nenhum problema o sistema de avaliação que se queria na altura (EP1).</p> <p>A utilização do computador acaba por ser sim uma novidade no currículo do nono ano porque agora todas as turmas do nono ano têm uma disciplina como a utilização do computador (...) (EP8).</p> <p>Temos Internet banda larga na escola, temos redes sem fio na escola, temos 2 salas de informáticas devidamente apetrechadas com computadores suficientes para as aulas dividindo as turmas, temos WebLab que é um projeto do Ministério da Educação, o NOSI e a China (EP2).</p> <p>O WebLab é utilizado também para as aulas. Então, o laboratório sim, é uma mais-valia (EP2).</p> <p>Para além de um site, para além de estar a trabalhar para matrículas online, temos uma plataforma que é a Google Classroom (EP2).</p> <p>Há que ter cuidado para se tirar o maior proveito das tecnologias como uma ferramenta que potencia o ensino e a aprendizagem dos alunos (EP6).</p> <p>Os professores disponibilizaram-se para fazer teleaulas e estas teleaulas funcionaram normalmente e num mundo como Cabo Verde, um país arquipelágico dividido em ilhas e isso deu-nos uma enorme satisfação (EP1).</p>
		<p>No que diz respeito à formação</p>	<p>Nós aqui na nossa escola damos formação aos nossos professores, que gostaram e futuramente passamos também a dar formação aos encarregados de educação (EP1).</p> <p>Nós estamos a ter formações constantes com os nossos professores a nível das tecnologias e faz parte do nosso plano de atividade anual (EP1).</p> <p>Fizemos também uma formação inicialmente para os professores a nível da robótica para criar o gosto para informática no momento (EP2).</p>

		Do ponto de vista do desenvolvimento profissional	Vamos continuar a incentivar e dar mais apoios aos professores no sentido de poder ter mais capacidade e estar mais apetrechados (EP1).
		A nível do SIGE	Eu considero que com o SIGE a nível da intenção a escola tem condições de fazer esta passagem para o digital (EP7). Estão criadas todas as condições [para a implementação do SIGE] (EP9).
		Apetrechamento das escolas	Na escola técnica temos computadores com sete anos, o Ministério da Educação em dois anos enviou vinte computadores para uma escola que tem quase 700 alunos, pode-se dizer que é um parente pobre do sistema... (EP3). Devo dizer ainda que graças à cooperação luxemburguesa (LUX) temos recebidos alguns computadores, ao que agradeço à cooperação luxemburguesa... (EP3). Nós temos quatro laboratórios de informática, todos ligados à Internet, o que tem trazido, digamos, uma melhoria no processo do ensino e aprendizagem (EP5). Eu não posso responder por todas as escolas porque há muitas escolas que não têm (eu costumo falar com os outros pontos focais) um projetor (EP6). Agora, quanto à nossa escola, acho que sim, felizmente porque temos internet (sem fio) a vontade, temos computadores, temos projetores (EP6). A escola pode até estar preparada, mas quando falamos que a escola está preparada temos que falar também dos alunos (EP7). A utilização de computadores realça a fragilidade das escolas, a fragilidade material que são as salas equipadas com computadores e, ao mesmo tempo, professores formados para isso (...) (EP8). Nós temos cada sala de aula um computador, nós temos trinta salas de aulas e temos trinta computadores, então o professor sempre que veio dar a sua aula leva o seu computador, todas as salas têm acesso à internet (EP9). O <i>WebLab</i> está como um laboratório aberto aos professores, aos alunos, mas também o pessoal de apoio operacional, inclusive os pais e encarregados de educação (EP2).
		Na elaboração do processo	Eu estou a lembrar de 2009, de 2011, do <i>Mundu Novu</i> , essa euforia que é ter cada professor um computador e cada aluno um computador, é tudo bonito, excelente, mas a forma como fui trabalhado não foi nada bem (EP3).

		A nível de finalidade	<p>Estão a criar condições para que as escolas estejam conectadas a um mundo global (EP1). Eu diria que temos o sonho em Cabo Verde de dar o salto de um sistema tradicional para um sistema digital (EP5). A pandemia deixou mais evidente de que é necessário a introdução de novas tecnologias (EP6). Há professores ou uma classe docente jovem que já vem preparado para a parte digital, então acredito que sim e acho que estamos em condições mesmo de implementar o modelo digital com sucesso (EP6). Facilitou e está a facilitar de que maneira a vida dos professores (EP2). Mas, o professor tem também a total liberdade de inovar, de criar e de socializar com a escola na medida do possível através da reunião de coordenação (EP2).</p>
		Na sua implementação	<p>Temos ganhos, devo dizer que temos alguns ganhos e que nem tudo está mal (EP3). Ora bem, estar aqui a desempenhar o papel de ponto focal acho que é estimulante (EP6). As condições estão criadas em algumas escolas, na nossa em particular eu digo que sim porque eu tenho conhecimento de causa (EP9).</p>
		em termos de contextualização	<p>A pandemia veio colocar a nu muitas questões e é tempo agora de repensarmos e ver como é que vamos trabalhar no sentido de colmatar essas dificuldades (EP9).</p>
		A racionalidade	<p>É claro que estar em pé de igualdade não estariam, porque infelizmente as condições financeiras pesam e muito neste modelo porque nós vamos trabalhar com as novas tecnologias (EP9). Eu tenho alunos no ensino superior que não têm um computador, imagina agora o ensino básico ou o ensino secundário, é claro que esta camada social menos favorecida (EP9).</p>
		A nível de continuidade das práticas	<p>Tendo em conta a área onde nós estamos a inserida, e a nossa zona de influência pedagógica temos que ter o cuidado de ainda não acabar com os papéis (EP2).</p>
	<b>1.1. aspetos negativos do processo de RC</b>	No planeamento	<p>Sobre o programa em si [de TIC], penso também que a carga horária é muito pouco, são trinta horas anuais que é muito pouco para os objetivos que nós queremos (EP5). Acho que estes equipamentos não foram bem distribuídos para as escolas, ou seja, algumas escolas receberam equipamentos a mais se calhar e, outras, ficaram sem nada (EP5). Veja como é que o planeamento das ações é feito aqui em Cabo Verde, por vezes nós sonhamos</p>

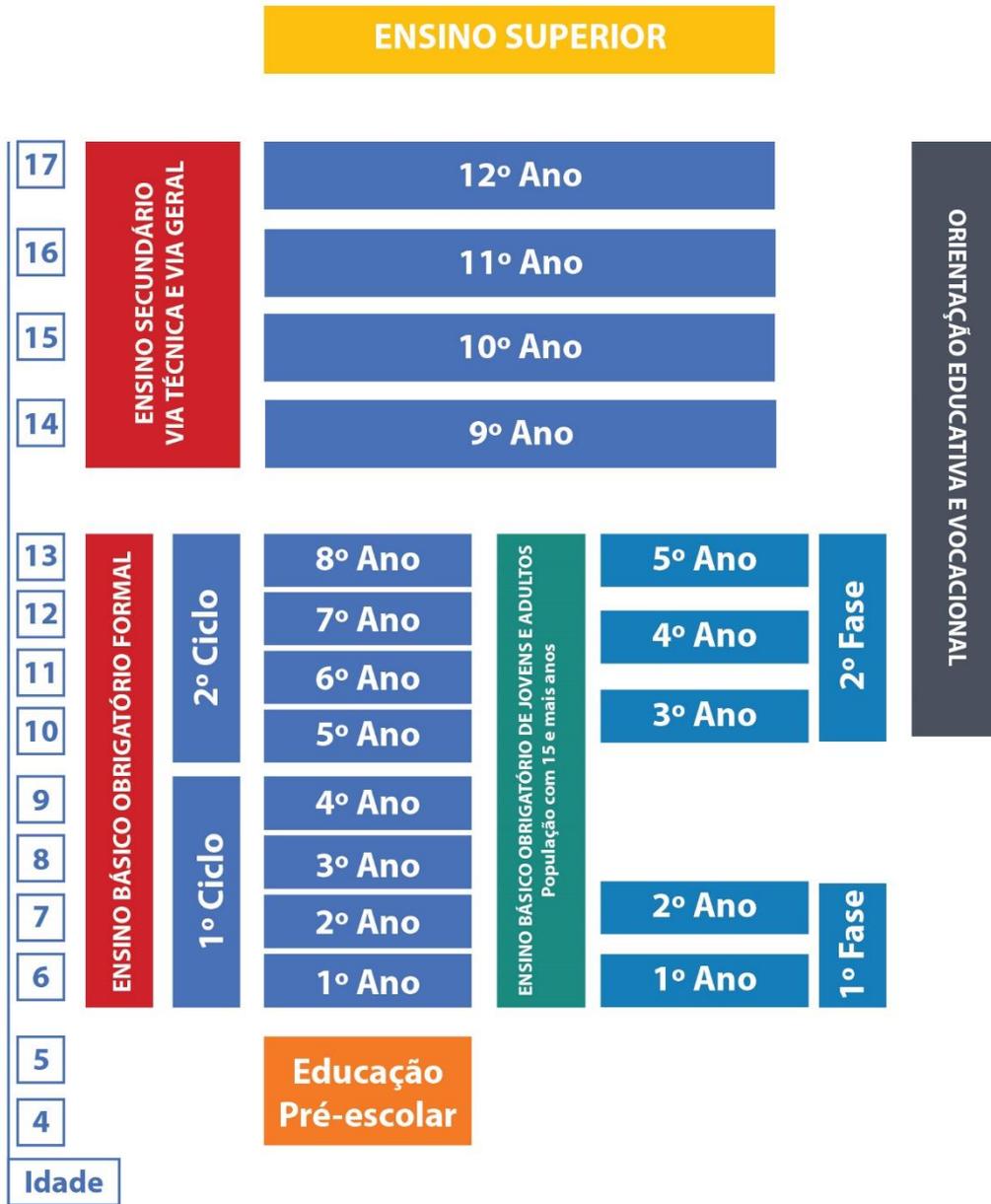
			<p>muito alto, não é? E sonhamos muito alto ciente de que nós não temos condições (EP5).</p> <p>Eu não conheço a estrutura da UTIC, mas acho que deveria ser constituído também por professores capazes de avaliar as ferramentas que são utilizadas (EP6).</p>
		(Falhas) na elaboração do processo	<p>É claro que o SIGE tem constrangimentos. Nós não podemos ignorar, não podemos ignorar justamente para podermos melhorar (EP2).</p> <p>Temos constrangimentos, temos pais que não conseguem aceder ao sistema e acompanhar os filhos (EP2).</p> <p>Temos, às vezes, constrangimentos a nível da rede? Temos (EP2).</p> <p>No ano passado tivemos muitos problemas com o SIGE (EP3).</p> <p>Pessoalmente acho que o SIGE deveria ser trabalhado pelos professores e não pelos técnicos do NOSI (EP3).</p>
		No que diz respeito à conectividade	<p>A internet em Cabo Verde é também um outro “calcanhar de Aquiles”, o acesso à Internet e a questão das megas por aí fora é difícil para todos, difícil para todas as pessoas ter acesso à internet (EP8).</p> <p>O <i>Mundu Novu</i> já foi implementado há um tempo mas se nós vemos em termos de condições na prática, às vezes, há muitas escolas que deixam muito a desejar: não têm computadores, não tem acesso à internet (EP9).</p>
		Falta de equipamentos informáticos	<p>Temos muitos contratempos que poderá influenciar pela negativa essa implementação das TIC.</p> <p>Estamos a referir a nível dos equipamentos informáticos (EP5).</p> <p>Não vai ser fácil [apostar no digital], porque é um investimento muito alto para adquirir estes equipamentos para todas as escolas que nós temos em Cabo Verde, não vai ser fácil (EP5).</p> <p>[Na escola Técnica], porque temos cursos ligados à informática, o que faz com que tenhamos muito mais equipamentos informáticos nesta escola em relação às outras escolas (EP5).</p> <p>Certamente nós vamos precisar de mais uma ou duas salas de informática adicional para além daqueles que já temos (EP5).</p> <p>Mas, infelizmente, com a pandemia notamos que na verdade muita coisa poderia ser feita, porque falamos de cada aluno um computador e não corresponde a verdade (EP7).</p> <p>Não tem sido fácil com a insuficiência de materiais como os computadores e professores (EP7).</p>

		Escassez de recursos económico do país	<p>Penso que o país não está preparado financeiramente para dar resposta a estas necessidades de equipamentos para introduzir as tecnologias tanto no ensino básico como no ensino secundário (EP5).</p> <p>Apesar dos esforços feitos muitas outras coisas poderiam ser feitas, mas infelizmente eu acho que a condição económica do próprio país não ajuda (EP7).</p> <p>Só temos de perceber que nós estamos num país que tem as suas dificuldades neste ponto e isso das megas atribuídas foi também uma boa medida, entretanto, acho que foi feita na má altura (EP8).</p>
		A nível das decisões	<p>Ora bem, quanto a extinção do programa <i>Mundu Novu</i> é uma pena, mas em Cabo Verde é assim que acontece, sempre que há mudança de governo ou mudança política cada um implementa a sua visão, digamos assim, e o outro que está para trás não serve, pronto, é assim (EP6).</p>
		A nível do impacto nos alunos e professores	<p>Os alunos não estão preparados nós já sabemos porque não tem condições e o governo não tem condições neste momento (EP7).</p> <p>A nível das tecnologias é preciso evoluir muito, porque sabemos que há famílias que não têm condições, não tem condições e muita das vezes nem de ter uma televisão (EP8).</p> <p>Mas precisa-se de muito mais, a nível das tecnologias precisamos fazer muito mais (EP8).</p>
		Quanto aos resultados	<p>Os resultados foram bons para não dizer excelente, porque o número de alunos nas turmas reduziu pela metade, então nós vemos que este aspeto foi um aspeto positivo (EP8).</p>
		A nível do Sistema de Gestão da educação	<p>Há quem refere que na altura do Excel o sistema funcionava melhor (EP6).</p> <p>Com os constrangimentos atuais, alguns professores respondem em jeito de brincadeira que precisamos dos livros de pontos que eram utilizados anteriormente (EP6).</p>
		Na implementação	<p>O ME tem de preparar e capacitar as escolas de infraestruturas para trabalhar as novas tecnologias, e aí sim falar de uma educação digital que queremos (EP2).</p> <p>Por vezes temos mais propagandas a nível daquilo que é feita com as obras do que com os conteúdos que são tratados nas escolas (EP3).</p> <p>Implementamos uma parte e a outra parte fica por implementar e às vezes isto serve apenas para mostrar o <i>marketing</i> daquilo que nós temos em Cabo Verde para a comunidade Internacional (EP5).</p> <p>Já lá vão muitos anos desde a implementação do SIGE, a sua funcionalidade neste momento está a deixar muito a desejar (EP6).</p>

			<p>Em termos de implementação não surtiu o efeito desejado, porque de facto as coisas não correram bem como nós queríamos, os professores ficaram com a expectativa de ter computadores, os alunos ficaram com a expectativa de ter computadores, mas no fundo não recebemos (EP7).</p>
		<p>A nível das condições físicas e de infraestruturção</p>	<p>Temos que repensar se estamos em condições de (...) (EP2).  Quer dizer, então em termos de condições temos que trabalhar (...) (EP2).  Não temos, se calhar, condições na escola neste momento para lecionar uma disciplina de informática com mais de duas horas por semana (EP5).  Em certa medida sentimos obrigado a fazer isso, mas também sentimos que não temos condições (EP7).</p>

**ANEXO 11**

**Organograma do sistema educativo cabo-verdiano 2021/2022**



**ANEXO 12**  
**Plano de Estudos da Via Geral e da Via Técnica**

PLANO DE ESTUDOS DO 1.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL

Ano lectivo 1999/2000  
 Aprovado 10.8.99

TIPO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
		7.º ANO	8.º ANO
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	4
	Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
	Homem e Ambiente	4	–
	Mundo Contemporâneo	–	3
	Introdução à Actividade Económica	–	3
	Estudos Científicos	3	3
	Matemática	4	4
	Educação Visual e Tecnológica	4	4
	Educação Física	2	2
	Formação Pessoal e Social	2	2
	<b>TOTAL</b>		<b>27</b>

O ano Lectivo desenrola-se durante 34 semanas de aulas

PLANO DE ESTUDOS DO 2.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL

Ano lectivo 1999/2000  
 Aprovado 10.8.99

TIPO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
		9.º ANO	10.º ANO
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	4
	Francês	3	3
	Inglês	3	3
	História	3	–
	Cultura Cabo-Verdiana	–	3
	Geografia	3	–
	Ciências Naturais	3	3
	Química	3	–
	Física	–	3
	Matemática	4	4
	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2
	<b>SUB TOTAL</b>		<b>30</b>
OPTATIVAS (Escolher 1)	Desenho	2	3
	Desenvolvimento Económico e Social	2	3
	Utilização de Computadores	2	3
	<b>SUB TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>30</b>

O ano Lectivo desenrola-se durante 34 semanas de aulas

**PIANO DE ESTUDOS DO 3.º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO – VIA GERAL**

	CIÊNCIA E TECNOLOGIA			ECONÓMICO E SOCIAL			HUMANÍSTICA			ARIES		
		Carga horária semanal			Carga horária semanal			Carga horária semanal			Carga horária semanal	
TIPO	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º
FORMAÇÃO GERAL	Português Comunicação Expressão	3	3	Português Comunicação Expressão	3	3	Português	3	3	Português Comunicação Expressão	3	3
	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3
	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3
	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Matemática	4	4	Matemática	4	4	História	4	4	Geometria Descritiva	4	4
	Física ou Química	4	4	Economia	4	4	2.ª Língua Estrangeira	4	4	História	4	4
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
FORMAÇÃO ESPECÍFICA OPTATIVAS (escolher 2)	Química	4	4	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3
	Física	4	4	Sociologia	3	-	Latim	3	3	Matemática	4	4
	Psicologia	3	-	Direito	3	-	Geografia	3	3	Geografia	3	3
	Biologia	3	3	Utilização de Computadores	3	3	Sociologia	3	-	Sociologia	3	-
	Geologia	3	-	História	3	3	Direito	3	-	Utilização de Computadores	3	3
	Geografia	-	3	Geografia	3	3	Utilização de Computadores	3	3	Psicologia	3	-
	Geometria Descritiva	4	4	2.ª Língua Estrangeira	3	3	Psicologia	3	-	2.ª Língua Estrangeira	3	3
	2.ª Língua Estrangeira	3	3	Psicologia	3	-				Música	3	3
	Utilização de Computadores	3	3							Desenho	3	3
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6/7/8</b>	<b>6/7/8</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6/7</b>	<b>6/7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>27/28/29</b>	<b>27/28/29</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>TOTAL</b>	<b>27/28</b>	<b>27/28</b>	

Formação Pessoal e Social: Disciplina suspensa desde o ano lectivo 2000/2001.  
 Observação: O Ano lectivo desenrola-se durante 32 semanas.

Quadro III

2º Ciclo – VIA técnica  
9ºAno

TIPO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
Geral	Português	4 Tempos
	Francês	3 Tempos
	Inglês	3 Tempos
	História	3 Tempos
	Formação Pessoal e Social	2 Tempos
	Educação Física	2 Tempos
	Matemática	4 Tempos
	Físico – Química	3 Tempos
Sub total		24 Tempos
	Utilização de Computadores	2 Tempos
	Introdução às tecnologias	6* Tempos
Sub total		2 Tempos
	Total	32 Tempos

\*ver no quadro seguinte a distribuição da carga horária

DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO ÀS TECNOLOGIAS  
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

Disciplinas tecnológicas	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
	Serviços e Comércio	Construção civil	Mecânica	Electricidade / Electrónica
1º Semestre		2º Semestre		
Tecnologia Específica	2 Tempos	3 Tempos	3 Tempos	3 Tempos
Desenho	0 Tempos	3 Tempos	3 Tempos	3 Tempos
Introdução Economia	4 Tempos	0 Tempos	0 Tempos	0 Tempos
Carga horária Semanal total	6 Tempos	6 Tempos	6 Tempos	6 Tempos

## Quadro IV

2º Ciclo – VIA TÉCNICA  
10º Ano

ÁREA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE CONSTRUÇÃO CIVIL

TIPO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA horária
Geral	Português	4 Tempos
	Francês	3 Tempos
	Inglês	3 Tempos
	matemática	4 Tempos
	Físico-Química	3 Tempos
	Formação Pessoal e Social	2 Tempos
	Cultura Cabo-verdiana	2 Tempos
	Educação Física	2 Tempos
Sub total		23 Tempos
Específica (do Curso)	Geometria descritiva	3 Tempos
	Tecnologias Aplicadas à Construção Civil	3 Tempos
	Trabalhos de Aplicação	3 Tempos
Sub total		9 Tempos
Total		32 Tempos

Observação: a disciplina de Tecnologias Aplicadas à Construção Civil do 10º ano inclui módulos de aprendizagem em:

- Residência de Materiais
- Materiais de Construção
- Processos Gerais de Construção

## Quadro V

2º Ciclo – VIA TÉCNICA  
10º Ano

AREA DE CIENCIA E TECNOLOGIA  
CURSO DE ELECTROTECNIA/ELECTRÓNICA

FIPO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Geral	Português	4 Tempos
	Francês	3 Tempos
	Inglês	3 Tempos
	Matemática	4 Tempos
	Físico-Química	3 Tempos
	Formação Pessoal e Social	2 Tempos
	Cultura Cabo-verdiana	2 Tempos
	Educação Física	2 tempos
Sub total		23 Tempos
Específica (do Curso)	Electrotecnia/Electrónica	3 Tempos
	Tecnologias Aplicadas à Electrotecnia/Electrónica	3 Tempos
	Trabalhos de Aplicação	3 Tempos
Sub total		9 Tempos
Total		32 Tempos

Observação: a disciplina de Tecnologias Aplicadas à Electrotecnia/electrónica do 10º ano inclui módulos de aprendizagem em:

- Electrotecnia
- Electrónica

## Quadro VI

2º Ciclo – VIA TÉCNICA  
10º Ano

ÁREA ECONÓMICO-SOCIAL

CURSO DE SERVIÇOS E COMÉRCIO

TIPO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
Geral	Português	4 Tempos
	Francês	3 Tempos
	Inglês	3 Tempos
	Matemática	4 Tempos
	Geografia	3 Tempos
	cultura Cabo-verdiana	2 Tempos
	Formação Pessoal, e Social	2 Tempos
	Educação Física	2 Tempos
Sub total		23 Tempos
Específica	Tecnologias aplicadas aos Serviços e Comércio (*)	6 Tempos
	Trabalhos de Aplicação (**)	3 Tempos
Sub total		9 Tempos
Total		32 Tempos

- (\*) Tecnologias aplicadas aos Serviços e Comércio incluem:
- Introdução à Contabilidade – 3 tempos
  - Noções de Comércio, Legislação Comercial e Laboral – 3 Tempos
- (\*\*) Trabalhos de Aplicação incluem:
- Cálculo Comercial e Financeiro
  - Documentação Comercial
  - Secretariado

## Quadro VIII

## 3º Ciclo – VIA TECNICA

## ÁREA: CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## CURSOS

Tipo	MECANICA			ELECTROTECNIA/ELECTRÓNICA			CONSTRUÇÃO CIVIL		
	Disciplinas	Tempos		Disciplinas	Tempos		Disciplinas	Tempos	
		11º	12º		11º	12º		11º	12º
Formação Geral	Português	3	3	Português	3	3	Inglês	3	3
	Inglês	3	3	Inglês	3	3	Francês	3	3
	Francês	3	–	Francês	3	–	Formação Pessoal e Social	3	–
	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Educação Física	2	2
	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2		2	2
	Sub total	13	10	Sub total	13	10	Sub total	13	10
Específica (Comuns)	Matemática	4	4	Matemática	4	4	Matemática	4	4
	Físico-Química	4	–	Físico-Química	4	–	Físico-Química	4	–
	Física	–	4	Física	–	4	Física	–	4
	Sub total	8	8	Sub total	8	8	Sub total	8	8
Específica do Curso	Desenho Construção			Electrotecnia/Electrónica	3	–	Desenho Técnico	3	6
	Mecânica			Electrotecnia Industrial	–	3	Tecnologias Aplicadas à Construção Civil	4	4
	Elementos de Electricidade			Tecnologias Aplicadas à Electrotecnia/Electrónica	4	5	Trabalhos de aplicação	4	4
	Tecnologias Aplicadas à Mecânica			Trabalhos de Aplicação	4	6			
	Trabalhos de Aplicação								
Sub total	11	11	Sub total	11	14	Sub total	11	14	
TOTAL	32	32	TOTAL	32	32	TOTAL	32	32	
Observação	A disciplina de Tecnologias Aplicadas à Mecânica dos 11º e 12º anos inclui módulos de aprendizagem em: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪</li> <li>▪</li> <li>▪</li> </ul>			A disciplina de Tecnologias Aplicadas à electrotecnia/Electrónica do 11º e 12º anos inclui módulos de aprendizagem em: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Electrotecnia/Electrónica</li> <li>▪ Mecânica Aplicada</li> <li>▪ Automática</li> </ul>			A disciplina de Tecnologias Aplicadas à Construção Civil dos 11º e 12º anos inclui módulos de aprendizagem em: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resistência de Materiais</li> <li>▪ Materiais de Construção</li> <li>▪ Processos Gerais de Construção</li> </ul>		

Quadro IX

3º Ciclo VIA TÉCNICA  
11º e 12º Anos

ÁREA ECONÓMICO-SOCIAL

CURSO DE SERVIÇOS E COMÉRCIO

TIPO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
		11ºAno	12ºAno
Geral	Português	3 Tempos	3 Tempos
	Francês	4 Tempos	3 Tempos
	Inglês	4 Tempos	3 Tempos
	Formação Pessoal e Social	2 Tempos	2 Tempos
	Educação Física	2 Tempos	2 Tempos
	Sub total	15 Tempos	13 Tempos
Específica (Comuns)	Matemática	4 Tempos	4 Tempos
	Sub total	4 Tempos	4 Tempos
Específica (do Curso)	Contabilidade Geral I e II	6 Tempos	6 Tempos
	Tecnologias Aplicadas aos Serviços e Comércio (*)	4 Tempos	5 Tempos
	Trabalhos de Aplicação (**)	3 Tempos	4 Tempos
	Sub total	13 Tempos	15 Tempos
<b>Total</b>		<b>32 Tempos</b>	<b>32 Tempos</b>

(\*) Tecnologias aplicadas aos Serviços e Comércio abordam os seguintes temas

11º (4 tempos)	12º (5 tempos)
Actividade Comercial Noções de Fiscalidade	Técnicas de Vendas

(\*\*) *Trabalhos de aplicação abordam os seguintes temas:*

11º (3 tempos)	12º (4 Tempos)
Organização e funções na empresa Aprovisionamento Contabilidade aplicada (softwares contabilísticos)	Estatística aplicada ao Sector Comercial Gestão Comercial e Mercado Marketing e vendas Contactos com o mundo do trabalho

## 1. Organização do novo Ensino Básico

De acordo com o *Decreto Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio*, o novo ensino básico tem a duração de oito anos e compreende três ciclos de aprendizagem pluri- anuais, a saber:

- ⇒ **1.º Ciclo** do ensino básico, o mais longo de todos, com a duração de 4 anos, correspondendo ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade;
- ⇒ **2.º Ciclo** do ensino básico, com a duração de dois anos que corresponde ao 5.º e 6.º anos de escolaridade;
- ⇒ **3.º Ciclo**, com a duração de dois anos que corresponde ao 7.º e 8.º anos de escolaridade.

## 2. Regime de docência

- ◆ No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
- ◆ No 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares/disciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de docente por área;
- ◆ No 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo áreas disciplinares/disciplinas diversificadas, e desenvolve-se em regime de um docente por disciplina ou grupo de disciplinas.

## 3. Planos de estudo

### 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Áreas disciplinares	Carga horária semanal	
	1º e 2º Anos	3º e 4º Anos
Língua Portuguesa	6 h	6 h
Matemática	4 h	5 h
Ciências Integradas	4 h	4 h
Educação Artística	3 h	4 h
Educação Física	1h20	1h30
<b>Área curricular não disciplinar</b>		
Educação para a Cidadania	1 h	1 h
Área de Projecto	1 h	1 h
<b>Total</b>	<b>20h20</b>	<b>22h30</b>

### 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Áreas disciplinares	Carga horária semanal	
	5º Ano	6º Ano
Língua Portuguesa	5h	5h
Estudos Sociais	3h	3h
Ciências da Natureza	3h	3h
Matemática	5h	5h
<i>Educação Artística:</i> - Educação Visual e Plástica - Educação Musical e Dramática	4h	4h
Educação para a Cidadania	2h	2h
Educação Física	2h	2h
<b>Total</b>	<b>24 h</b>	<b>24 h</b>
<b>Área curricular não disciplinar</b>		
Área de Projecto	30h/ciclo	

## 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Áreas disciplinares	Carga horária semanal	
	7º Ano	8º Ano
Língua Portuguesa	4h	4h
<i>Línguas Estrangeiras:</i> - Francês - Inglês	3h	3h
História e Geografia de Cabo Verde	3h	3h
Ciências da Terra e da Vida	3h	3h
Físico-Química	3h	3h
Matemática	4h	4h
<i>Educação Artística:</i> - Educação Visual e Plástica - Educação Musical e Dramática	3h	3h
Educação para a Cidadania	2h	2h
Educação Física	2h	2h
<b>Total</b>	<b>30h</b>	<b>30h</b>
<b>Área curricular não disciplinar</b>		
TIC (MODULAR)	30h/ciclo	
Área de Projecto	30h/ciclo	



**da Educação**  
Direção Nacional de Educação  
Serviço de Gestão Educativa e Desenvolvimento Curricular

X



**MATRIZ PLANOS DE ESTUDO  
ENSINO SECUNDÁRIO**

**9.º ANO  
CONSOLIDAÇÃO e ORIENTAÇÃO**

	Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (horas)
			9.º ano
<b>Educação para a Cidadania e Sustentabilidade (b)</b>	<b>Geral</b>	Português	4
		Francês	2
		Inglês	2
		Educação Física	2
		TIC	2
	<i>Subtotal</i>		<b>12</b>
	<b>Específica</b>	Matemática	4
		Ciências Físico-Química	2
		Ciências da Terra e da Vida	2
		História	2
Geografia		2	
Desenho e Métodos Gráficos		2	
<i>Subtotal</i>		<b>14</b>	
<b>Área de Projeto</b>	Projeto Vocacional e de Vida	1	
<b>Oferta Complementar (a)</b>			
<b>Apoio ao Estudo</b>		2	
<b>Total</b>		<b>27 a 29</b>	

- a) Oferta formativa no âmbito do Projeto Educativo da Escola e de frequência facultativa
- b) Componente de formação transversal a todas as disciplinas e de acordo com o Projeto Educativo da Escola.

**ANEXO 13**

**Programa Estratégico de Cooperação Portugal - Cabo Verde (2017-2021)**



**Programa Estratégico de Cooperação**

**Portugal – Cabo Verde**

**2017 – 2021**



## CONTEXTO GLOBAL

1. Considerando que as relações entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde se alicerçam em importantes afinidades históricas e culturais, partilhando uma língua comum e uma matriz jurídico-institucional similar, que têm evoluído de forma dinâmica ao longo dos anos de acordo com as estratégias, objetivos e prioridades de desenvolvimento de ambos os países;
2. Considerando o caráter estratégico das relações de cooperação entre os Governos de Portugal e de Cabo Verde, à luz da realidade atual dos dois países e respetivas políticas nacionais;
3. Considerando a necessária complementaridade entre cooperação, cultura, investimento e comércio;
4. Tendo presente os compromissos assumidos no âmbito da Agenda 2030, nomeadamente a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a agenda do Financiamento do Desenvolvimento e demais compromissos internacionais em matéria de cooperação para o desenvolvimento;
5. Considerando os atuais desafios de natureza global e interdependente, como o acesso a bens públicos globais, as alterações climáticas, a sustentabilidade energética ou a segurança alimentar;
6. Reconhecendo as alterações da arquitetura internacional do desenvolvimento, a multiplicidade de atores nacionais e internacionais (setor privado, ONGD, sociedade civil, fundações, mundo académico, organizações internacionais, bancos multilaterais), e a diversidade de fontes e instrumentos de financiamento (cooperação delegada, cooperação triangular, *blending*, garantias, entre outros);
7. Comprometidos na adoção de um Programa de Cooperação alinhado com as prioridades e objetivos de desenvolvimento do Governo da República de Cabo Verde, tendo por base as respetivas políticas nacionais, e reconhecendo o valor acrescentado da Cooperação Portuguesa, Portugal e Cabo Verde acordam um Programa Estratégico de Cooperação (PEC) para o período de 2017-2021.

*Handwritten signature* 2



## OBJETIVOS DO PROGRAMA

8. A definição dos setores de intervenção prioritária está alinhada com as prioridades do Governo da República de Cabo Verde elencadas no Programa do Governo da IX Legislatura e na Estratégia Nacional de Desenvolvimento, e decorrem da negociação entre os dois países em função das necessidades identificadas pelo Governo da República de Cabo Verde e da capacidade e experiência das instituições portuguesas;
9. O PEC obedece a uma lógica de continuidade naquilo que são as mais-valias da Cooperação Portuguesa: Justiça, Segurança; Educação, Formação, Cultura, Ciência e Inovação; Saúde e Assuntos Sociais; Energia e Ambiente; Finanças Públicas/Setor Privado;
10. As intervenções previstas em cada uma destas áreas concorrem para a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
11. A promoção da igualdade de género, o apoio a grupos mais vulneráveis e à sociedade civil permanecem como objetivos transversais das áreas de intervenção prioritárias;
12. Cabo Verde tem beneficiado do apoio da União Europeia ao abrigo das diversas linhas orçamentais de apoio ao desenvolvimento, sendo de destacar o alto nível de diálogo e relacionamento do país, que se traduziu no estabelecimento de duas importantes parcerias: a Parceria Especial UE-Cabo Verde e a Parceria para a Mobilidade.
13. Ainda no domínio multilateral, serão tidos em consideração ao longo do período de vigência deste PEC os objetivos partilhados no âmbito da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa).
14. O PEC procurará investir em programas, projetos e ações com maior dimensão e potencial impacto;
15. As intervenções serão coordenadas entre os vários atores da cooperação (públicos e privados) numa lógica participada e inclusiva. Nessa linha, será dado particular enfoque à promoção de parcerias com outros atores, públicos e privados, nacionais e internacionais, nomeadamente com o setor privado, ONGD, fundações, sociedade civil, mundo académico e a comunidade doadora internacional, em particular a União Europeia;



16. O Programa pressupõe, portanto, uma abordagem integrada dos diferentes fluxos (donativos, linhas de crédito e empréstimos) e modalidades (apoio a programas e projetos, apoio ao orçamento, cooperação delegada, cooperação triangular, bolsas, entre outros) numa lógica de complementaridade das intervenções e valências dos vários parceiros;
17. Os programas, projetos e ações deverão, na sua conceção e implementação, assentar na devida apropriação por parte dos parceiros, por forma a assegurar estratégias de saída adaptadas a cada uma das intervenções;
18. Os programas, projetos e ações serão conduzidos numa ótica de gestão por resultados, com um acompanhamento sistemático e avaliação das intervenções a serem realizados conjuntamente por Portugal e Cabo Verde. A gestão de risco será equacionada nas diferentes fases do ciclo programação-operacionalização;
19. A transparência e a comunicação dos resultados continuarão a ser reforçadas, numa lógica de prestação de contas e responsabilização mútua;
20. A Cooperação Portuguesa identifica como envelope financeiro indicativo, sujeito a revisão anual, para os 5 anos do Programa, o montante de 120 M€ para programas, projetos e ações, que será ulteriormente alocado, nomeadamente, pelos seguintes setores de intervenção prioritários: Segurança e Defesa; Educação, Formação, Cultura, Ciência e Inovação; Saúde e Assuntos Sociais; Energia e Ambiente, e Finanças Públicas/Setor Privado.
21. O financiamento por Portugal das intervenções que decorrem do PEC depende de disponibilidade orçamental e é efetuado nos termos do Direito interno português.

*M. S. Lopes*



## SETORES DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

22. Justiça e Segurança são valores próprios de um Estado de Direito, pelo que garantir a segurança dos cidadãos e proteger os seus direitos e as suas liberdades fundamentais constituem um elemento preservador da ordem social e promotor de condições para um desenvolvimento social e económico.
23. No domínio da segurança interna compete ao Estado garantir a segurança e ordem públicas, constituindo-se como um contributo fundamental para o bem-estar dos cidadãos e o crescimento do país. Deste modo, a elaboração e aplicação de políticas, estratégias e operacionalização adequadas assegurarão as respostas necessárias por parte das Forças de Segurança, aos crescentes riscos associados aos tráficos transnacionais e à alteração dos paradigmas da criminalidade interna.
24. Neste quadro, Portugal tem total disponibilidade para cooperar com as autoridades cabo-verdianas na elaboração de legislação, bem como, na realização de assessorias técnicas e formação, nas áreas de segurança interna.
25. Tendo presente a ligação entre segurança e desenvolvimento, Portugal procurará contribuir, no domínio da Defesa, para que as Forças Armadas de Cabo Verde constituam, de forma crescente e sustentada, um fator de referência e unidade nacional e sejam produtoras de estabilidade e segurança, designadamente, através do apoio à Estrutura Superior das Forças Armadas de Cabo Verde (FACV), ao desenvolvimento de atividades que contribuam para reforçar a segurança e autoridade do Estado no mar, ao apoio à criação de condições para a participação conjunta das Forças Armadas de ambos os países em missões de paz e humanitárias, bem como do ensino e formação em Portugal.
26. Cabo Verde situa-se numa das zonas de África onde as ameaças têm assumido um significado crescente, pelo que a estratégia de crescimento do país prevê um reforço da segurança, nomeadamente da segurança marítima e um controlo mais eficaz da Zona Económica Exclusiva com o objetivo de mitigar os riscos associados aos tráficos.
27. Prosseguirá o apoio no âmbito da realização de exercícios multinacionais e o desenvolvimento pontual de ações de fiscalização conjunta dos espaços marítimos sob jurisdição e soberania de Cabo Verde. Nesta matéria inclui-se também o contributo integrado de Portugal em coordenação com a União Europeia no quadro da Parceria Especial União Europeia/Cabo Verde, mais especificamente no contexto da Parceria “Segurança e Estabilidade”.



28. A igualdade de acesso à justiça e as leis não discriminatórias têm contribuído para o avanço da igualdade de género e a promoção do desenvolvimento equitativo e inclusivo. Neste sentido, a estratégia de desenvolvimento de Cabo Verde preconiza, no domínio da Justiça, uma melhoria do seu desempenho no sentido de aproximar dos cidadãos, contribuindo para a modernização dos sistemas jurídico e judiciário cabo-verdiano, com vista à consolidação do Estado de Direito e uma boa governação, pilares essenciais da democracia.
29. O PEC prevê desenvolver programas, projetos e ações que abranjam, entre outras, as seguintes áreas:
- Reforma da justiça através de ações de assistência/assessoria técnica e de formação/capacitação (formação de magistrados)
  - Economia do Mar, designadamente no apoio à implementação de convenções internacionais e à realização de ações de formação, capacitação técnica e estudos nesta área;
  - Cooperação no Domínio da Defesa (CDD);
  - Ensino e Formação Militar em Portugal (PEMPOR e PFORPOR);
  - Cooperação Técnico-Policial;
  - Ensino Técnico-Policial em Portugal.
30. É reconhecido o valor da Educação pelo contributo imprescindível que empresta aos restantes subsistemas, tendo em vista um desenvolvimento sustentável. Neste domínio, em que Cabo Verde atingiu praticamente todas as metas do Objetivo de Desenvolvimento do Milénio Educação Básica de Qualidade para Todos, a estratégia passa por assegurar uma melhor qualidade nos vários níveis de ensino, num processo que deverá passar também pelo acesso às novas tecnologias de comunicação e informação. Considerando a multiplicidade e complexidade dos desafios que se impõem à melhoria da qualidade da Educação em Cabo Verde, deverá ser prestada especial atenção ao desenvolvimento curricular, à avaliação do sistema educativo e à formação de professores.
31. A formação profissional aposta no desenvolvimento de competências técnicas orientadas para o mercado de trabalho constituindo, segundo a estratégia de desenvolvimento de Cabo Verde, um importante contributo para o crescimento económico e o aumento da produtividade.
32. O conhecimento científico e a produção tecnológica estão associados ao crescimento económico e à competitividade, mas também à modernização da sociedade. Assim, é da maior importância promover a cultura científica junto de especialistas e do



cidadão comum, contribuindo para uma visão mais ampla e uma cultura mais propícia ao desenvolvimento da inovação e do empreendedorismo.

33. A preservação da cultura constitui um ativo muito importante no desenvolvimento de um país. Cabo Verde tem procurado dinamizar todos os setores que envolvem criação artística e intelectual, não só na perspetiva da formação mas também como potenciador do desenvolvimento da economia criativa.

34. O PEC prevê desenvolver programas, projetos e ações que abranjam, entre outras, as seguintes áreas:

- Capacitação institucional;
- Programa de bolsas de estudo para o ensino superior em Portugal (licenciatura, mestrado e doutoramento);
- Programa de bolsas de estudo internas;
- Disponibilização de vagas a estudantes cabo-verdianos ao abrigo do regime especial de acesso ao Ensino Superior em Portugal;
- Reforço do sistema educativo, privilegiando o apoio à reforma do Ensino Superior, o apoio ao processo de revisão e desenvolvimento curricular, a formação contínua de professores e a capacitação do Ministério da Educação;
- Afirmção da Escola Portuguesa de Cabo Verde, nomeadamente no apoio à formação de professores e na produção de materiais pedagógico-didáticos;
- Realização de ações de capacitação e de formação profissional;
- Reforço do acesso a redes nacionais e internacionais de conhecimento científico;
- Apoio nas áreas do património material e imaterial, bibliotecas, arquivos, literatura e artes, cinema, direito de autor e direitos conexos;
- Apoio no desenvolvimento de programas de incentivo às indústrias criativas artesanais;
- Apoio na operacionalização do conceito das Indústrias e Cidades Criativas.

35. A saúde é um direito fundamental com impacto direto no processo de desenvolvimento económico e social e Cabo Verde tem registado avanços significativos que o colocam num excelente patamar, quando analisado o desempenho médio da sub-região em que se insere. Assim, as expectativas e as necessidades dos cidadãos determinam melhorias no desempenho do setor que deverá continuar a apostar na formação de profissionais de saúde, na gestão dos serviços, na capacitação de serviços de referência, bem como no apoio ao desenvolvimento do setor farmacêutico e no recurso às tecnologias de informação e comunicação.

*[Handwritten signature]* 7 A11



36. O apoio aos assuntos sociais reveste-se da maior importância para o desenvolvimento humano e melhoria do bem-estar das populações mais vulneráveis, promovendo-se a consolidação dos mecanismos de proteção social, de reforço institucional no âmbito do Emprego e Formação Profissional e da Inclusão Social, com particular enfoque na promoção dos direitos da criança.

O PEC prevê desenvolver programas, projetos e ações que abranjam as seguintes áreas:

- Formação de profissionais de saúde;
- Apoio à gestão de equipamentos médicos hospitalares e consolidação do modelo de gestão de farmácia hospitalar;
- Apoio à criação de um serviço nacional de emergência médica;
- Apoio ao desenvolvimento do setor farmacêutico;
- Recurso às tecnologias de informação e comunicação no domínio da saúde (telemedicina);
- Prestação de cuidados médicos em Portugal;
- Formação e capacitação institucional na área da proteção social e nas áreas do emprego, formação profissional e relações laborais;
- Assistência técnica e financeira a estruturas públicas de emprego e formação profissional;
- Projetos integrados de criação de redes de serviços básicos de proteção social e potenciadoras do desenvolvimento local;
- Capacitação institucional na área dos direitos da criança.

37. A sustentabilidade no domínio da Energia e do Ambiente requer, por um lado, um compromisso entre a vontade política e a vontade das populações e, por outro, o apoio da comunidade internacional disposta a ajudar um arquipélago ambientalmente vulnerável mas que pretende mitigar os problemas ambientais cada vez mais complexos e dinâmicos. Nesta matéria, a colaboração entre instituições homólogas constitui um importante contributo para a operacionalização dos documentos estratégicos do setor.

38. O PEC prevê desenvolver programas, projetos e ações que abranjam as seguintes áreas:

- Formação no domínio das energias renováveis terrestres e oceânicas.
- Reforço institucional e capacitação Técnica nos domínios, designadamente, dos Recursos hídricos, da reserva da biosfera, da água e saneamento, dos resíduos, da educação ambiental, da avaliação de impacto ambiental;



39. A boa governação em finanças públicas é fundamental para a gestão de fundos públicos e a credibilização das instituições financeiras. Nesse sentido, prosseguirá o apoio ao Tribunal de Contas de Cabo Verde, à promoção da estabilidade macroeconómica e financeira de Cabo Verde, assim como ao fomento das relações económicas e financeiras luso-cabo-verdianas e euro-cabo-verdianas, através da implementação do Acordo de Cooperação Cambial (ACC) e a participação nas respetivas estruturas de funcionamento (a Comissão do Acordo de Cooperação Cambial, COMACC, e a Unidade de Acompanhamento Macroeconómico, UAM). Este Acordo, vigente desde 1998, tem prestado um contributo reconhecidamente significativo para a concretização dos dois objetivos essenciais acima indicados, baseando-se na sustentação de uma ligação cambial fixa entre as moedas dos dois países, assente em contributos de ambas as partes: a prossecução de políticas macroeconómicas compatíveis com a estabilidade cambial, pela parte cabo-verdiana, e a disponibilização de um instrumento financeiro mobilizável em condições de necessidade pré-definidas, pela parte portuguesa.
40. Ainda no domínio das Finanças Públicas, prosseguirá o Apoio ao Orçamento de Estado de Cabo Verde dada a importância deste instrumento na agenda da promoção do Desenvolvimento e enquanto espaço privilegiado de diálogo político sobre as políticas públicas implementadas pelo Governo de Cabo Verde e os resultados por via das mesmas alcançados.
41. Por outro lado, o estímulo ao setor privado é crucial para a criação de novas oportunidades, serviços, produtos e de emprego. Nesse sentido, será fomentado o relacionamento empresarial entre os dois países, designadamente através do apoio a projetos de investimento lançados pelo setor privado e por via da criação de instrumentos financeiros considerados adequados, bem como da transmissão de conhecimentos e disponibilização de capacidades que potenciem os esforços de desenvolvimento da economia cabo-verdiana, sem prejuízo de ações individualizadas que venham a ser identificadas pelas Partes e que estejam devidamente enquadradas nos objetivos estratégicos do PEC e para as quais exista disponibilidade orçamental.
- Formação de quadros superiores do Tribunal de Contas de Cabo Verde;
  - Apoio à estabilidade macroeconómica e financeira da economia cabo-verdiana através da implementação do Acordo de Cooperação Cambial e a participação nas respetivas estruturas de funcionamento (a Comissão do Acordo de Cooperação Cambial, COMACC, e a Unidade de Acompanhamento Macroeconómico, UAM).
  - Apoio ao Orçamento de Estado de Cabo Verde;
  - Fomento do relacionamento empresarial entre os dois países designadamente através do apoio a projetos de investimento lançados pelo setor privado, bem



como da transmissão de conhecimentos e disponibilização de capacidades que potenciem os esforços de desenvolvimento da economia cabo-verdiana.

## **ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**

42. O acompanhamento e a avaliação do PEC serão feitos conjuntamente pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, através do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., e pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e Comunidades de Cabo Verde.
43. As partes reunir-se-ão até ao final de cada ano para definir os programas, projetos e ações do ano seguinte, a serem executadas no contexto do presente Programa
44. Os programas, projetos e ações que venham a ser acordados entre os dois países ao abrigo do presente PEC serão também objeto de monitorização sistemática por parte das várias entidades envolvidas.
45. Os signatários garantirão ações de visibilidade da Cooperação Portuguesa nos programas, projetos e ações implementados ao abrigo do presente PEC.
46. Fazem parte integrante do presente Programa o Anexo 1 (Matriz de Seguimento dos Resultados do PEC) - que deverá ser completada até ao final do ano em função dos programas e projetos de cooperação que venham a ser aprovados; o Anexo 2 (Matriz de Acompanhamento – setores de intervenção PEC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assinado na cidade da Praia, aos 20 dias de fevereiro de 2017, em dois originais, sendo ambos os textos válidos.

Pelo Governo da República Portuguesa

Pelo Governo da República de Cabo Verde

*Augusto Santos Silva*

*Ministro dos Negócios Estrangeiros*

*Luís Filipe Tavares*

*Ministro dos Negócios Estrangeiros e Comunidades*

**Segunda-feira, 14 de Setembro de 2009**

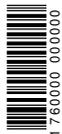
**I Série**  
**Número 36**

**ANEXO 14**

**Decreto-Lei nº 32/2009 que Estabelece os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário**



# BOLETIM OFICIAL



## SUMÁRIO

### ASSEMBLEIA NACIONAL:

#### Resolução nº 88/VII/2009:

Deferindo o pedido de suspensão temporária de mandato do Deputado Teófilo de Figueiredo Almeida Silva.

#### Despacho Substituição nº 90/VII/2009:

Substituindo o Deputado Teófilo de Figueiredo Almeida Silva por Nelson do Rosário Brito.

#### Rectificação:

Ao Sumário da Resolução nº 107/VII/2009.

### CONSELHO DE MINISTROS:

#### Decreto-Lei nº 32/2009:

Estabelece os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

#### Resolução nº 30/2009:

Autoriza a Ministra da Presidência do Conselho de Ministros e dos Assuntos Parlamentares a proceder à celebração de contrato para o provimento do cargo de Director de Gabinete de Comunicação & Imagem do Governo.

### MINISTÉRIO DO AMBIENTE, DESENVOLVIMENTO RURAL E DOS RECURSOS MARINHOS:

#### Portaria nº 32/2009:

Regula um regime excepcional de progressão dos trabalhadores do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica.

### BANCO DE CABO VERDE:

#### Aviso nº 1/2009:

Autoriza a constituição de uma Agência de Câmbios denominada «ARISCONTACÂMBIOS – AGÊNCIA DE CÂMBIOS ARISCONTA, LIMITADA».

ASSEMBLEIA NACIONAL

CONSELHO DE MINISTROS

Comissão Permanente

**Resolução nº 88/VII/2009**

de 14 de Setembro

Ao abrigo da alínea *a*) do artigo 55º do Regimento da Assembleia Nacional, a Comissão Permanente delibera o seguinte:

Artigo Único

Deferir o pedido de suspensão temporária de mandato do Deputado Teófilo de Figueiredo Almeida Silva, eleito na lista do MPD, pelo Círculo Eleitoral de S. Nicolau, por um período compreendido entre 1 de Agosto e 30 de Novembro de 2009.

Aprovada em 5 de Agosto de 2009.

Publique-se.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Aristides Raimundo Lima*.

Gabinete do Presidente

**Despacho Substituição nº 90/VII/2009**

Ao abrigo do disposto na alínea *b*) do artigo 24º do Regimento da Assembleia Nacional, conjugado com o disposto nos artigos 4º, 5º e nº 2 do artigo 6º do Estatuto dos Deputados, defiro, a requerimento do Grupo Parlamentar do MPD, o pedido de substituição temporária de mandato do Deputado Teófilo de Figueiredo Almeida Silva, eleito na lista do MPD pelo Círculo Eleitoral de São Nicolau, pelo candidato não eleito da mesma lista, Senhor Nelson do Rosário Brito.

Publique-se.

Assembleia Nacional, aos 4 de Agosto de 2009. – O Presidente da Assembleia Nacional, *Aristides Raimundo Lima*.

**Rectificação**

Por ter sido publicada de forma inexacta no *Boletim Oficial* nº 26, I Série, de 29 Junho de 2009, rectifica-se o Sumário, na parte que interessa.

Onde se lê:

**Resolução nº 107/VII/2009:**

Reconhecida a qualidade de beneficiários dos direitos referidos nas alíneas *a*) a *g*) do número 1 do artigo 6º da Lei nº 86/VI/2005, de 12 de Setembro, a alguns cidadãos.

Deve-se ler:

**Resolução nº 107/VII/2009**

Reconhecida a qualidade de beneficiários dos direitos referidos nas alíneas *a*) a *g*) do número 1 do artigo 6º da Lei nº 82/VI/2005, de 12 de Setembro, a alguns cidadãos.

Secretaria-Geral da Assembleia Nacional, na Praia, aos 24 de Agosto de 2009. – O Secretário-Geral, *Eutrópio Lima da Cruz*

**Decreto-Lei nº 32/2009**

de 14 de Setembro

1. A Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, estabelece o quadro de referência da organização e funcionamento do sistema educativo, decorrendo a definição dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, prevista na alínea *a*) do seu artigo 70º, dos objectivos educacionais nela consignados.

A Portaria nº 53/93, de 6 de Setembro, fez aprovar o plano curricular do ensino básico, em vigor desde 1994/95, ano em que foi generalizado a reforma, ao nível do Ensino Básico, em todo o país.

Quanto ao ensino secundário, apesar de ter sido objecto de reforma nos anos 90, com reajustes em 1999, não foi editado nenhum diploma sobre a aprovação do respectivo plano curricular.

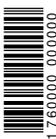
O Governo entende que, nos termos da alínea *a*) o seu artigo 70º da Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, a definição dos planos curriculares é matéria de ordem legislativa.

2. Decorridos 14 anos de implementação da Reforma do Ensino, fez-se uma avaliação da mesma e com base em um estudo diagnóstico do curriculum, elaborou-se um Documento Orientador da Revisão Curricular que aponta para intervenções ao nível da gestão do sistema e, sobretudo, ao da realização da acção educativa, podendo materializar-se em ajustamentos na organização curricular, constantes do Plano Estratégico da Educação, de 2003. Assim, não se pretende proceder a uma nova e profunda reforma do sistema educativo, mas a uma revisão que responda a problemas que se levantam ao sistema educativo.

De acordo com os documentos estratégicos orientadores do país, adoptam-se os princípios da pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade e as medidas a adoptar, decorrentes de estudos acerca do funcionamento do sistema educativo, obedecem, ainda, aos princípios da qualidade e equidade. A Revisão curricular adopta igualmente o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.

Com base nas propostas apresentadas pelos diferentes grupos de trabalho que se ocuparam do estudo do plano curricular dos ensinos básico e secundário geral, e no respeito pela Constituição, redefinem-se, agora em decreto-lei, novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário geral.

3. A estrutura curricular do Ensino Básico mantém-se, introduzindo-se o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré – Escolar e revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, tornando-o mais realista, partindo-se da definição das competências a desenvolver.



1760000 000000

A nível do Ensino Secundário são redefinidos e reestruturados os objectivos e as finalidades do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Secundário, procurando-se assim responder ao complexo de exigências que, nos planos nacional e internacional, se colocam ao sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação de Cabo Verde. Destacam-se as seguintes alterações:

O actual 1º ciclo de Ensino Secundário deixa de ser o tronco comum, por se considerar prematura a possibilidade de opção entre as vias geral e técnica colocada no final deste ciclo. Assim, o 1º ciclo do Ensino Secundário transforma-se num ciclo de informação e sensibilização, com características de consolidação da escolaridade básica que se quer alargada para 8 anos.

O actual 2º ciclo de Ensino Secundário, que abrange a faixa etária dos 15 aos 16 anos, tem por objectivos a consolidação dos conhecimentos e competências, bem como a realização da orientação escolar e profissional. O 2º ciclo deverá permitir uma informação adequada sobre a escola e sobre as profissões e também uma escolha prudente da especialização técnica a iniciar no 11º ano. Igualmente permite o acesso à formação profissional que habilita os diplomados com certificado de nível III.

O actual 3º ciclo do Ensino Secundário reforça-se como um ciclo de vocação e especialização, tanto na Via Geral, como na Via Técnica, o que pressupõe uma maior exigência e a abertura para várias saídas adaptadas às exigências da formação vocacional, tecnológica e profissionalizante. As saídas tanto poderão ser a continuação de estudos superiores como a opção para a formação de carácter profissional de nível IV ou V

A organização das várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva visará, sem dúvida, a formação integral do educando do ensino secundário e a sua capacitação quer para a prossecução dos estudos quer para a vida activa.

A consolidação do ensino da língua portuguesa, a promoção da cultura e da arte cabo-verdiana, o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, o fomento do ensino experimental, das práticas laboratoriais e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) orientam a construção dos planos de estudo para os ensinos básico e secundário.

4. O plano de estudos para o ensino básico caracteriza-se por seis áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Educação para a Cidadania, Educação Artística e Educação Físico-Motora.

A nível do ensino básico, constitui novidade a institucionalização, nos currícula, dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz, a solidariedade e a justiça social, o que justifica a introdução da área de Educação para a Cidadania neste nível de ensino.

A Língua Portuguesa é reforçada através de um aumento da carga horária, da reorganização dos programas e

da metodologia de ensino a adoptar. Permite-se a flexibilização do regime de docência no 5.º e 6.º anos de escolaridade, pela afectação de professores especialistas disciplinares ou por áreas curriculares, em vez de turmas.

A promoção da cultura e da arte cabo-verdianas fica assegurada com a reformulação da área curricular e com a introdução da área de Educação Artística que integra as diferentes linguagens e expressões, a visual, a plástica e a dramática.

A flexibilidade na gestão curricular assegura o seu enriquecimento, a nível local/regional, permitindo diferentes ofertas desde o ensino precoce das línguas à introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação.

5. O plano de Estudos do Ensino Secundário geral, na continuidade do Básico mantém como áreas disciplinares nucleares, a Língua Portuguesa e Matemática e um conjunto de disciplinas, em função da vocação de cada um dos ciclos.

A consolidação do ensino da língua portuguesa, a promoção da cultura e da arte cabo-verdiana, o desenvolvimento do gosto pela pesquisa, o fomento do ensino experimental, das práticas laboratoriais e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) orientam a construção dos planos de estudo.

Dá-se à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo de forma a contribuir para melhorar a qualidade da educação, a desenvolver o sentido estético, a criatividade, a imaginação e a cooperação em sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento. De realçar ainda o reconhecimento da Educação Artística como uma ferramenta de base para a coesão social podendo ajudar a resolver questões difíceis com que se defrontam muitas sociedades nomeadamente, o crime, a violência, as desigualdades do género, os maus-tratos das crianças e a negligência, entre outras.

Dá-se especial atenção ao domínio das línguas estrangeiras, reforçando a componente linguística, com a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras (Francês e Inglês).

Assim, nos termos da alínea a) do seu artigo 70º da Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, e

No uso da faculdade concedida pela alínea c) do nº 2 do artigo 203º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º

**Objecto**

O presente diploma estabelece os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário geral.

Artigo 2º

**Planos curriculares dos ensinos básico e secundário geral**

1. São aprovados os planos curriculares das primeira, segunda e terceira fases do ensino básico, e os do primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino secundário geral, constantes dos anexos, I e II e III, IV e V, respectivamente, ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.



2. Os desenhos curriculares dos dois primeiros ciclos do ensino secundário geral integram áreas curriculares não disciplinares

Artigo 3º

**Regulamentação**

A caracterização dos planos curriculares e ou desenvolvimento do elenco disciplinar constarão de portaria do membro de Governo responsável pela educação.

Artigo 4º

**Revogação**

Fica revogada a Portaria nº 53/93, de 6 de Setembro, bem como os planos curriculares que vêm sendo adoptados para o ensino secundário geral.

Artigo 5º

**Entrada em vigor**

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

*José Maria Pereira Neves - Vera Valentina Benrós de Melo Duarte*

Promulgado em 7 de Setembro de 2009

Publique-se.

O Presidente da República, PEDRO VERONA RODRIGUES PIRES

Referendo em 11 de Setembro de 2009

O Primeiro-Ministro, *José Maria Pereira Neves*

**ANEXO I**

**Plano de Estudos da 1ª e 2ª fase do Ensino Básico**

Áreas disciplinares	Horário semanal	
	1ª Fase	2ª Fase
Língua Portuguesa	6h 10	6h 10
Matemática	4h 10	4h 10
Ciências Integradas	3h 20	4h
Educação para a Cidadania	1h 20	1h 20
Educação Artística	3h 20	3h 20
Educação Físico – Motora	1h 40	1h 40
<b>Total</b>	<b>20h 00</b>	<b>20h 40</b>

**ANEXO II**

**Plano de Estudos da 3ª fase do Ensino Básico**

Áreas disciplinares	Horário semanal 3ª Fase
Língua Portuguesa	5h 15
Matemática	4h 15
Ciências Integradas	4h 15
Educação para a Cidadania	1h 20
Educação Artística	4h 10
Educação Física	2h
<b>Total</b>	<b>21h 15</b>

**ANEXO III**

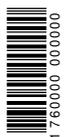
**Plano de Estudos do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral**

Disciplinas	Horário semanal	
	7ºAno	8ºAno
Língua Portuguesa	4h	4h
Língua Francesa	3h	3h
Língua Inglesa	3h	3h
Matemática	4h	4h
Ciências da Terra e da Vida	3h	3h
Física e Química	3h	3h
História e Geografia de CV	3h	3h
Educação Artística	3h	3h
Educação Física	2h	2h
Educação para a Cidadania	2h	2h
<b>Total</b>	<b>30h</b>	<b>30h</b>
Área curricular não disciplinar		
Tecnologias de Informação e Comunicação	<b>Modular (30h/ciclo)</b>	

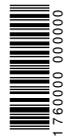
**ANEXO IV**

**Plano de Estudos do 2º Ciclo do Ensino Secundário**

Disciplinas	Horário semanal	
	9º	10º
Língua Portuguesa	3h	3h
Língua Francesa	3h	3h
Língua Inglesa	3h	3h
História	3h	3h
Matemática	3h	3h
Ciências da Terra e da Vida	3h	3h
Geografia	3h	3h
Física e Química	3h	3h
Educação Artística	3h	3h
Educação para a Cidadania	2h	2h
Educação Física	2h	2h
<b>Total</b>	<b>31h</b>	<b>31h</b>
Área curricular não disciplinar		
Tecnologias de Informação e Comunicação	Modular (30h/ciclo)	



1760000 000000



ANEXO V

**Plano de Estudos do 3º Ciclo do Ensino Secundário (Via**

TIPO	CIÊNCIAS NATURAIS E TECNOLOGIAS			CIÊNCIAS ECONÓMICO – SOCIAIS			CIÊNCIAS HUMANAS			ARTES		
	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º	DISCIPLINA	11.º	12.º
FORMAÇÃO GERAL	Comunicação e Expressão	3	3	Comunicação e Expressão	3	3	Comunicação e Expressão	3	3	Comunicação e Expressão	3	3
	Língua Estrangeira <sup>1</sup>	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3
	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3
	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2
	TIC <sup>2</sup>	2	-	TIC	2	-	TIC	2	-	TIC	2	-
	SUBTOTAL	13	11	SUBTOTAL	13	11	SUBTOTAL	13	11	SUBTOTAL	13	11
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Matemática	5	5	Matemática	5	5	Língua Portuguesa e Literaturas Lusófonas ou Língua Estrangeira	4	4	História da Arte	4	4
	Física ou Química Práticas laboratoriais (PL)	4 2	4 2	Economia	4 4	4 4	História	4	4	Desenho ou Geometria Descritiva	4	4
	SUBTOTAL	11	11	SUBTOTAL	9	9	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8
FORMAÇÃO ESPECÍFICA OPTATIVAS (escolher 2)	Física + PL ou Química + PL	4+2	4+2	Geografia	4	4	Latim	3	3	Desenho ou Geometria Descritiva	4	4
	Biologia + PL	3+2	3+2	História	4	4	Geografia	4	4	Geografia	4	4
	Geologia + PL	3+2	3+2	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3	Cultura Cabo-verdiana	3	3
	Geografia	4	4	Sociologia	3 ou 3	3	-	-	-	-	-	-
	Psicologia	3 ou 3	3	Psicologia	3 ou 3	3	Sociologia	3 ou 3	3	Sociologia	3	3
	Geometria Descritiva	5	5	Direito	3 ou 3	3	Psicologia	3 ou 3	3	Psicologia	3 ou 3	3
	SUBTOTAL	8/10/11	8/10/11	SUBTOTAL	7/8	7/8	Educação Artística	4	4	Educação Artística	4	4
	TOTAL	32/34/35	30/32/33	TOTAL	29/30	27/28	TOTAL	27/28/29	28/26/27	TOTAL	27/28/29	27/28/29
HORAS												
	SUBTOTAL	8/10/11	8/10/11	SUBTOTAL	7/8	7/8	SUBTOTAL	6/7/8	6/7	SUBTOTAL	6/7/8/	7/8/9
	TOTAL	32/34/35	30/32/33	TOTAL	29/30	27/28	TOTAL	27/28/29	28/26/27	TOTAL	27/28/29	27/28/29

O Primeiro-Ministro, José Maria Pereira Neves

**Resolução nº 30/2009,**

**de 14 de Setembro**

Considerando a necessidade de melhorar a eficácia comunicativa e a imagem corporativa do Governo, em estreita articulação com todos os departamentos governamentais; e dada a sensibilidade da missão em questão, torna-se imperativo dar corpo ao Gabinete de Comunicação & Imagem do Governo;

Considerando que tal Gabinete está totalmente vocacionado para cumprir tal desiderato, atento às competências que lhe foram atribuídas pela Lei Orgânica da Chefia do Governo, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5/2006, de 16 de Janeiro;

Considerando que nos termos do seu art. 23º/2 al.c) da Orgânica da Chefia do Governo, tal Gabinete está enquadrado como serviço dependente do Ministro Adjunto do Primeiro Ministro, sendo dirigido por um Director, equiparado para todos os efeitos legais, e por força do preceituado no nº 2 do art. 24º do referido diploma, a Director-Geral;

Tendo em conta que o Gabinete de Comunicação & Imagem do Governo deixou de dispor, de momento, do respectivo Director;

Assim,

Ao abrigo do artigo 39º do Decreto-Lei nº 86/92, de 16 de Julho, que estabelece os princípios, regras e critérios de organização e estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários aplicável aos agentes da Administração Pública, conjugado com os artigos 5º do Decreto-Legislativo nº 13/97, de 1 de Julho, que aprova o Estatuto do Pessoal Dirigente da Função Pública, alterado pelos Decretos-Legislativos nº 4/98, de 19 de Outubro, e pela Lei nº 37/VII/2009, de 2 de Março, e 34º do Decreto-Lei nº 5/2006, de 16 de Janeiro, o qual aprova a nova Orgânica da Chefia do Governo;

No uso da faculdade conferida pelo nº 2 do artigo 260º da Constituição da República, o Governo aprova a seguinte Resolução:

Artigo 1º

**Provisão do cargo de Director de Gabinete de Comunicação & Imagem do Governo**

1. É autorizada a Ministra da Presidência do Conselho de Ministros e dos Assuntos Parlamentares a proceder à celebração de contrato para o provimento do cargo de Director Gabinete de Comunicação & Imagem do Governo;

2. O referido contrato assumirá a forma de um contrato de gestão, nos termos constantes dos termos de referência a estabelecer.

Artigo 2º

**Entrada em vigor**

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Vista e aprovada em Conselho de Ministros.

*José Maria Pereira Neves*

Publique-se

O Primeiro-Ministro, *José Maria Pereira Neves*

—oço—

**MINISTÉRIO DO AMBIENTE,  
DESENVOLVIMENTO RURAL  
E RECURSOS MARINHOS**

**Gabinete do Ministro**

**Portaria nº 32/2009**

**de 14 de Setembro**

Os trabalhadores do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica (INMG) não foram beneficiados de qualquer evolução na carreira, progressão ou promoção, desde a entrada em vigor do Plano de Cargos Carreira e Salários do Pessoal do INMG, aprovado pela Portaria nº 63/2001, de 24 de Dezembro.

Se a promoção depende de realização de concurso, já a progressão tem lugar se verificarem os requisitos de tempos de serviço de quatro anos no escalão imediatamente anterior e de avaliação de desempenho de, pelo menos, satisfatório, com respeito pela quota de progressão.

Tendo já muitos trabalhadores do INMG adquirido o direito à progressão, e não tendo esta tido lugar, por razões não imputáveis aos mesmos, pretende-se, com o presente diploma, a título excepcional, fazer com que todos os trabalhadores progridam, uma vez verificados o requisito de tempo de serviço, sem observância da quota de progressão.

Com a edição deste diploma, ficam criadas condições para que o desenvolvimento profissional no INMG passe a efectivar-se doravante nos precisos termos do Plano de



1760000 000000

Cargos Carreira e Salários que, no entanto será objecto de actualização em ordem a adaptá-lo às necessidades hodiernas do INMG, nomeadamente, com introdução de carreiras especializadas.

Nestes termos

Ao abrigo da alínea *k*) do nº 3 do artigo 16º da Lei nº 96/V/99, de 22 de Março, e da alínea *g*) do artigo 28º do Estatuto do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica, aprovado pelo Decreto-Regulamentar nº 7/2000, 28 de Agosto,

Manda o Governo da República de Cabo Verde, pelo Ministro do Ambiente, do Desenvolvimento Rural e dos Recursos Marinhos, o seguinte:

Artigo 1º

**Objecto**

O presente regulamento tem por objecto regular um regime excepcional de progressão dos trabalhadores do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica, abreviadamente INMG a vigorar até 31 de Agosto de 2009.

Artigo 2º

**Progressão universal**

1. Todos os trabalhadores do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica, independentemente da sua categoria, que preencheram, a 1 de Janeiro de 2009, o requisito a que se refere a alínea *a*) do artigo 11º do Plano de Cargos Carreira e Salários do Pessoal do INMG, aprovado pela Portaria nº 63/2001, de 24 de Dezembro, progridem um escalão.

2. Os trabalhadores que se encontrem no Escalão D de uma categoria beneficiam de promoção para o Escalão A da categoria imediatamente superior, se a respectiva carreira permitir desenvolvimento profissional.

Artigo 3º

**Pessoal dirigente e gestores**

Os trabalhadores que desempenharam, em comissão de serviço, cargos de dirigentes e de gestores do INMG, beneficiam de promoção para a categoria imediatamente superior, conservando o mesmo escalão.

Artigo 4º

**Casos Especiais**

1. Os trabalhadores que beneficiaram de acções de formação, tendo sido reclassificados há menos de cinco anos,

e os recrutados há menos de cinco anos, com referência á data de publicação do presente diploma, não beneficiam de qualquer progressão.

2. Os trabalhadores que beneficiaram de acções de formação, não tendo sido reclassificados, beneficiam de promoção para a categoria imediatamente superior, Escalão A.

Artigo 6º

**Vigência temporária**

A presente Portaria vigora até 31 de Dezembro de 2009.

Artigo 7º

**Entrada em vigor**

A presente Portaria entra em vigor, com efeitos retro-activos, a 1 de Janeiro de 2009.

Gabinete Ministro do Ambiente, do Desenvolvimento Rural e dos Recursos Marinhos, na Praia, aos 25 de Agosto de 2009. – O Ministro, *José Maria Veiga*.

—oŝo—

**BANCO DE CABO VERDE**

**Gabinete do Governador**

**Aviso nº 1/2009**

Tendo sido requerida autorização para o exercício da actividade de agência de câmbios;

Considerando que estão verificados os pressuposto legais exigidos;

Ao abrigo do n.º 1 do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 30/2000, de 10 de Julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2003, de 25 de Agosto, é autorizada a constituição de uma Agência de Câmbios denominada “ARISCONTA - CÂMBIOS – AGÊNCIA DE CÂMBIOS ARISCONTA, LIMITADA”.

O presente Aviso entra em vigor na data da sua publicação.

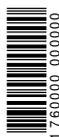
Gabinete do Governador do Banco de Cabo Verde, na Praia, ao 29 de Maio de 2009. - O Governador, *Carlos Augusto de Burgo*.



# FAÇA OS SEUS TRABALHOS GRAFICOS NA INCV



## NOVOS EQUIPAMENTOS NOVOS SERVIÇOS DESIGNER GRÁFICO AO SEU DISPOR



### BOLETIM OFICIAL

Registo legal, nº 2/2001, de 21 de Dezembro de 2001



Av. Amílcar Cabral/Calçada Diogo Gomes, cidade da Praia, República Cabo Verde.

C.P. 113 • Tel. (238) 612145, 4150 • Fax 61 42 09

Email: incv@gov1.gov.cv

Site: www.incv.gov.cv

#### AVISO

Por ordem superior e para constar, comunica-se que não serão aceites quaisquer originais destinados ao Boletim Oficial desde que não tragam aposta a competente ordem de publicação, assinada e autenticada com selo branco.

Sendo possível, a Administração da Imprensa Nacional agradece o envio dos originais sob a forma de suporte electrónico (Disquete, CD, Zip, ou email).

Os prazos de reclamação de faltas do Boletim Oficial para o Concelho da Praia, demais concelhos e estrangeiro são, respectivamente, 10, 30 e 60 dias contados da sua publicação.

Toda a correspondência quer oficial, quer relativa a anúncios e à assinatura do Boletim Oficial deve ser enviada à Administração da Imprensa Nacional.

A inserção nos Boletins Oficiais depende da ordem de publicação neles aposta, competentemente assinada e autenticada com o selo branco, ou, na falta deste, com o carimbo a óleo dos serviços donde provenham.

Não serão publicados anúncios que não venham acompanhados da importância precisa para garantir o seu custo.

#### ASSINATURAS

Para o país:

	Ano	Semestre
I Série .....	8.386\$00	6.205\$00
II Série.....	5.770\$00	3.627\$00
III Série .....	4.731\$00	3.154\$00

Para países estrangeiros:

	Ano	Semestre
I Série .....	11.237\$00	8.721\$00
II Série.....	7.913\$00	6.265\$00
III Série .....	6.309\$00	4.731\$00

Os períodos de assinaturas contam-se por anos civis e seus semestres. Os números publicados antes de ser tomada a assinatura, são considerados venda avulsa.

AVULSO por cada página ..... 15\$00

#### PREÇO DOS AVISOS E ANÚNCIOS

1 Página .....	8.386\$00
1/2 Página .....	4.193\$00
1/4 Página .....	1.677\$00

Quando o anúncio for exclusivamente de tabelas intercaladas no texto, será o respectivo espaço acrescentado de 50%.

## PREÇO DESTE NÚMERO — 120\$00