



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EMANUEL ALBERTO CARDOSO MONTEIRO**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
CABO-VERDIANO: UM ESTUDO A PARTIR DO INSTITUTO PEDAGÓGICO**

**SALVADOR  
2011**

**EMANUEL ALBERTO CARDOSO MONTEIRO**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
CABO-VERDIANO: UM ESTUDO A PARTIR DO INSTITUTO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

**SALVADOR  
2011**

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

M775 Monteiro, Emanuel Alberto Cardoso.

Política de formação inicial de professores do ensino básico Cabo-Verdiano [recurso eletrônico] : um estudo a partir do Instituto Pedagógico / Emanuel Alberto Cardoso Monteiro. – 2010.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Professores de ensino fundamental – Formação – Aspectos políticos - Cabo Verde. 2. Ensino fundamental – Aspectos políticos – Cabo Verde. 3. Educação e estado – Cabo Verde. 4. Instituto Pedagógico (Cabo Verde). I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71096658

**EMANUEL ALBERTO CARDOSO MONTEIRO**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO  
CABO-VERDIANO: UM ESTUDO A PARTIR DO INSTITUTO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Aprovação em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>o</sup> Dr. José Wellington Marinho de Aragão (orientador)  
Doutor em Educação Pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof<sup>o</sup> Dr Augusto César Leiro (UFBA)  
Doutor em Educação Pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Leliana Santos de Sousa (UNEB)  
Doutora pela Universidade Paris VIII

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosangela Costa Araújo (UFBA) – suplente  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

---

Dedico este trabalho de pesquisa ao meu Deus Todo Poderoso, Jesus Cristo o Mestre dos mestres, Fonte da minha inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus todo poderoso meu alento;

A minha mãe pelas orações a meu favor;

Ao meu irmão Daniel Monteiro que um dia parou de sonhar, para que eu sonhasse;

A minha namorada Priscila pelo apoio e carinho, por ter suportado dias em que fiquei ausente;

Ao meu orientador pela dedicação, pela sensibilidade em me acolher apesar dos desafios, sabendo que a realidade da pesquisa era desconhecida pelo mesmo;

A todos os meus amigos da Escola de Gestores e de mestrado, pelo incentivo e contribuição;

A vocês, mais do que amigos, meus três anjos que estavam presentes no momento que mais eu precisava (Selma Daltro, Luciene Santos e Iracema Lemos);

A Vania Hirle e Jeovan Almeida, que contribuíram sobremaneira para o meu crescimento acadêmico;

Ao Pr. Francisco pela tradução em Crioulo;

A FACED pelos serviços prestados;

Ao CNPQ pelas bolsas disponibilizadas;

Ao pessoal do Instituto Pedagógico e Ministério de Educação de Cabo Verde, pelas informações disponibilizadas.

“a compreensão é uma forma de diálogo  
[...] Compreender é opor à palavra do autor  
uma *contra palavra*” (BAKHTIN, 2004, p.  
132).

## LISTA DE SIGLAS

IP	Instituto Pedagógico
CRCV	Constituição da República de Cabo Verde
PEE	Plano Estratégico de Educação
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PAICV	Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
MPD	Movimento para Democracia
INE	Instituto Nacional de Estatística
PRM	Países de Rendimento Médio
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
EBE	Ensino Básico Elementar
EBI	Ensino Básico Integrado
PREBA	Extensão Educativa do Ensino Básico
PRESE	Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo
ISE	Instituto Superior de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
BM	Banco Mundial
ISAD	Iniciativa Subsaariana de Educação a Distância
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
CFaD	Curso de Formação a Distância e em Exercício
PC	Plano Curricular
DRH	Direção dos Recursos Humanos
RTC	Radio Televisão Cabo-verdiana
FECAP	Federação Cabo-verdiana dos Professores
SINDEP	Sindicato Nacional e Democrático dos Professores (Cabo Verde)
PROMEF	Projeto Consolidação e Modernização do Sistema Educativo
REPT	Relatório de Educação para Todos



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa Geográfico da República	28
Figura 2	Estrutura e Organização do Sistema Educativo cabo-verdiano	40
Figura 3	Escola “Hermínia Cardoso” - sede do Instituto Pedagógico de Cabo Verde	90
Figura 4	Estrutura e organização das escolas do IP	91
Quadro 1	Oferta formativa do Instituto Pedagógico, ano letivo 2005/2006	92
Quadro 2	Oferta formativa do Instituto Pedagógico, ano letivo 2006/2007	93
Quadro 3	Ações do Instituto Pedagógico de 1970 a 2009.	94
Quadro 4	Situação dos Professores nas ilhas Fogo e Brava	97
Quadro 5	Formação e Qualificação de Professores	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da população segundo as Ilhas e a localização	34
Tabela 2	Taxa de desemprego	35
Tabela 3	Comércio externo - principais indicadores	37
Tabela 4	Evolução da percentagem dos professores sem formação dos anos letivos 2004/ 2005 a 2008/2009 do Ensino Básico	45
Tabela 5	Dados da evolução da situação do Ensino Básico dos anos letivos 2003/2004 a 2008/2009	109

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa acerca da política de formação de professores de Ensino Básico de Cabo Verde, tendo o Instituto Pedagógico – IP como o principal órgão de ensino no cumprimento dessa política. Essa investigação pauta-se em duas questões: como se configura e se dá o processo de implementação da política de formação de professores de Ensino Básico em Cabo Verde; quais medidas o governo tem tomado na tentativa de solucionar a falta de professores com formados nesse nível de ensino? A partir das interações entre o Instituto Pedagógico e o Ministério de Educação, são analisadas tanto as políticas de formação dos professores destinados ao ensino básico, quanto as ações de governo no sentido de eliminar a falta de professores capacitados no ensino básico em Cabo Verde. A metodologia está ancorada na análise de conteúdo de caráter qualitativo. Desse modo, foi feito um *corpus* de documentos que se julgou relevante para o estudo. Como também, para enriquecer as informações, foram entrevistadas algumas pessoas que, pelas posições que ocupam, quer no IP, no Ministério da Educação ou nas escolas, são consideradas fontes imprescindíveis de informações para explicar as duas perguntas norteadoras deste estudo. Como resultado, verificou-se que tanto as ações do IP para cumprir a política determinada pelo MEC, quanto para tentar sanar a recorrente falta de professores qualificados, se dão através de cursos de formação inicial e inicial à distância. As informações, obtidas durante o processo desta investigação, permitem anunciar a insuficiência qualitativa da Política de Formação de Professores do Ensino Básico praticada pelo IP.

**Palavras - chave:** Política de Formação. Formação Inicial de Professores. Ensino Básico. Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

## ABSTRACT

This paper presents the results of research about the politics of teacher training education of basic education in Cape Verde, and the Pedagogical Institute – PI as the chief organ of education in compliance with this policy. This research is based on or guided by two questions: How is the process of implementing the policy of training teachers of Basic Education in Cape Verde? What steps the government has taken in an attempt to resolve the problem shortage of trained teachers at this level of education? Following the interactions between the Pedagogical Institute and the Ministry of Education, are examined both the policies of training teachers for basic education, and government actions to eliminate the lack of trained teachers in basic education in Cape Verde. The methodology is based on the analysis of qualitative content. Thus, it was made a corpus of documents that are deemed relevant to the study. As well, to enrich the information, we interviewed some people who, by the positions they occupy, either in PI, in the Ministry of Education or schools, are considered indispensable sources of information to explain the two main questions of this study. As a result, it was found that both the actions of PI according to the policy determined by the MEC, as an attempt to remedy the recurring lack of qualified teachers, are through the initial training courses and initial distance. The information obtained during this investigation, allow qualitative announce the ineffectiveness of Education Policy for Basic Education Teachers practiced by PI.

**Key - words:** Policy of Training.Initial Teacher Training.Basic Education. Pedagogical Institute of Cape Verde.

## RAZUMU

Es trabadju ta prizenta rizultadus di un piskiza sobri politika di formason di profisoris de Ensinu Báziku di Kabuverdi, tomandu Institutu Pedagójiku - IP komu kel instituison más inportanti di Ensinu pa faze kunpri es politika di Insinu. Es piskisa li ta bazea na dos keston: Di ki namerkas ki kriadu y ta fazedu kunpri politika di formason di profisoris di Ensinu Báziku na Kabuverdi; ki mididas ki guvernu ten tomadu pa tenta rizolve falta di profisoris kapasitadu na kel nível di ensinu li? A partir di kes negosiason entri Institutu Pedagójiku e Ministériu di Idukason, ta fazedu un análizi tantu di politikas di formason di profisoris di ensinu báziku, sima di kuzas ki guvernu ta faze pa kaba ku falta di profisoris kapasitadu na ensinu báziku na Kabuverdi. Metodolojia di es piskiza é bazeadu na faze análizi di kualidadi di asuntos tratadu. Pa kel li, foi kriadu un *corpus* di dokumentus ki atxadu ma é inportanti pa es piskiza. Sima tanbe, ta torna informason más riku, intrevistadu alguns pisoas ki, bazeadu na ses funson ki es ta dizenpenha tantu dentu di IP, sima na Ministériu di Idukason ô na skólas, es é konsideradu kes fonti di informason más inportanti pa splika kes dos purgunta ki ta da rumu pa es piskiza li. Txigadu na konkluson di ki tantu kes kuza ki IP tsa faze pa kunpri politika kriadu pa MEC, sima tanbe pa tenta tapa falta di profisoris kapasitadu, tudu é fazedu atraves di kursus di formason inisial e inisial a distansia. Kes informason ki konsigidu duranti prusesu di es piskiza ta mostra un falta di kualidadi di kel Politika di Formason di Profisoris di Ensinu Báziku ki IP ta uza.

**Palavras-xávi:** Politika de Formason; Formason Inisial di Profisoris; Ensinu Báziku. Institutu Pedagójiku di Kabuverdi.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1	CONTEXTUALIZANDO O TEMA E DEMARCANDO O OBJETO DE ESTUDO	16
<b>1.1.1</b>	<b>Definido o Problema de Pesquisa</b>	<b>18</b>
1.2	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
<b>1.2.1</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>26</b>
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
<b>2</b>	<b>PANORAMA HISTÓRICO, SÓCIO-POLÍTICO E EDUCACIONAL DE CABO VERDE</b>	<b>30</b>
2.1	SITUAÇÃO GEOGRÁFICA	30
2.2	ASPETOS HISTÓRICOS	31
2.3	ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	33
2.4	CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS	35
2.5	ASPECTO SÓCIO-ECONÓMICO	37
2.6	POLÍTICA EDUCACIONAL E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO	41
<b>2.6.1</b>	<b>Caracterização do Sistema Educativo</b>	<b>41</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Principais Problemas do Sistema de Ensino</b>	<b>44</b>
<b>2.6.3</b>	<b>Caracterização do Ensino Básico</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSOR DIALOGANDO COM A LITERATURA</b>	<b>49</b>
3.1	CONCEITUANDO FORMAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL	53
<b>3.1.1</b>	<b>Formação / Inicial</b>	<b>54</b>
3.2	DIFERENTES PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	56
3.3	A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	63
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR</b>	<b>68</b>
4.1	ESTADO E A POLÍTICA NEOLIBERAL	70
<b>4.1.1</b>	<b>O Estado Cabo-verdiano</b>	<b>71</b>
4.2	AS PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	79
4.3	A FORMAÇÃO DOCENTE ANTE OS DESAFIOS DA CHAMADA SOCIEDADE GLOBALIZADA	84
<b>5</b>	<b>POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>88</b>
5.1	O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO?	88
5.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO – LEI DE BASES	90
<b>5.2.1</b>	<b>Do Regulamento do Ensino Primário Elementar - EPE à Lei De Bases</b>	<b>90</b>
5.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO NO INSTITUTO PEDAGÓGICO (IP)	93

<b>5.3.1</b>	<b>Caracterização Do Instituto Pedagógico (IP)</b>	<b>94</b>
5.4	AÇÕES IMPLEMENTADAS PARA ATENUAR O PROBLEMA DE FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADOS	97
<b>5.4.1</b>	<b>O Curso de Formação a Distância e em Exercício (Cfad) – Região Fogo e Brava</b>	<b>100</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Organização e Metodologia do Curso</b>	<b>102</b>
5.5	APREENDENDO AS VOZES NO PLANO CURRICULAR DE FORMAÇÃO INICIAL (PRESENCIAL) DE PROFESSORES DO IP	104
<b>5.5.1</b>	<b>Prática Pedagógica</b>	<b>106</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Abordagem Por Competência</b>	<b>107</b>
5.6	INDICADORES SÓCIO-EDUCACIONAIS RESULTANTES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E COLOCAÇÃO DOS PROFESSORES EM CV	109
5.7	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO DE CABO VERDE	115
5.8	FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS INICIATIVAS INTERNACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO	119
5.9	A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E O DISCURSO DE QUALIDADE DE ENSINO	124
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo encontram-se descritos a contextualização do tema, o objetivo de estudo e os fundamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como a estrutura do presente trabalho de pesquisa.

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA E DEMARCANDO O OBJETO DE ESTUDO

O presente trabalho foi motivado pela necessidade de fazer um estudo sobre uma situação-problema que foi vivenciada e relevante para o povo de Cabo Verde<sup>1</sup>. A situação sob análise inquieta por alguns motivos: por perceber que existem professores sem formação adequada para lecionar no ensino básico; pela evasão dos alunos, muitas vezes sem aparentes explicações; e em decorrência do autor deste trabalho ter sido um professor sem formação, durante os anos letivos 2002/2003 – situação de que o sistema educativo oficial lançava mão devido à carência de professores habilitados naquela altura. Sete anos depois, tempo que pode ser considerado suficiente para o governo agir com políticas eficientes para mudar tal situação, as mesmas não estão totalmente controladas, ainda que não se possam negar os ganhos considerados, que são evidentes.

O ensino básico foi escolhido devido ao contato com professores formados no Instituto Pedagógico (IP) e que lecionam neste nível de ensino. Deles foram ouvidas algumas preocupações que incidem fortemente na qualidade da formação recebida, fato que despertou interesse pelo objeto sob investigação. E, pela razão de o mestrando ser formado em pedagogia, esse instituto chamou sua atenção na medida em que forma professores para lecionar nos anos iniciais do Ensino Básico (primeira à sexta classe).

O problema em análise torna-se mais grave quando se atenta para o fato de que o sistema é excludente, desde o acesso dos alunos: se uma criança não fizer a pré-escola, a lei veda a sua inclusão, com seis anos de idade, na primeira classe.

---

<sup>1</sup> A República de Cabo Verde é um arquipélago constituído por dez ilhas e oito ilhéus vulcânicos, sendo 9 ilhas habitadas e os ilhéus desabitados. Fica situada no Oceano Atlântico Norte, 500 km a oeste do Senegal, entre os paralelos 15 e 17 de latitude norte. Adiante teremos mais pormenores sobre o referido país.



Essa questão acarreta prejuízos para as crianças, pois elas só poderão ser alfabetizadas a partir de sete anos, muitas vezes com professores sem a devida qualificação ou que tiveram uma formação em exercício bastante precária. Tal atitude subtrai o direito de muitas crianças de famílias pobres que não possuem recursos para colocar crianças numa pré-escola, na medida em que se configura como oneroso, devido à baixa renda familiar, ter de adquirir todo o material escolar necessário além de pagar as mensalidades. Deste modo, verifica-se que até os dias atuais inexistente uma política objetiva, específica para o setor, para que, efetivamente, haja uma mudança de tal situação.

Convém, ainda, realçar que o autor fez graduação no Brasil, exatamente porque havia na época (ano 2003) poucas oportunidades de formação em nível superior no país de origem. Nesse momento, a vontade de sair da posição de professor sem formação foi decisiva; daí a busca, no Brasil, por Universidades que apresentavam mais viabilidade, diante de outras, e sair do país em busca de formação no exterior. A continuidade dos estudos em nível de mestrado também é relevante pela existência de poucos mestres e doutores em Cabo Verde, e, diante disso, crê-se que essa formação acadêmica será necessária diante da rápida expansão do ensino superior no país.

Para Cabo Verde, este trabalho caracteriza-se como importante na medida em que a formação do professor constitui um dos grandes desafios do sistema educativo, desde antes da Independência até o presente. Por outro lado, existem poucos estudos que questionam e analisam esse fato em Cabo Verde, onde se apresenta, para muitos, como algo normal, mas que, no entanto, merece um olhar crítico-reflexivo. Nesse sentido, o fato constitui-se num forte incentivo para a realização da investigação aqui proposta, haja vista que necessário se faz colocar um “título” nesse processo de análise de política de formação de professores em Cabo Verde; a despeito de ser um pequeno passo dos muitos outros que advirão no sentido de aprofundar ainda mais este campo de estudo.

Neste sentido, a proposta é relevante e a continuidade da investigação contribuirá com informações para a produção de novos trabalhos sobre políticas de formação de professores, servindo para pesquisadores interessados na temática, bem como, proporcionando mudanças na percepção da formação dos professores.

### 1.1.1 Definido o Problema de Pesquisa

Para educar – e educar para a vida ante os desafios que se apresentam no presente século – inúmeras ações devem ser executadas, entre as quais se destaca a necessidade de superar a perspectiva, meramente acadêmica (ou enciclopedista) e técnica, da formação de professores; aproximando-a da perspectiva prática e reflexiva, de modo a proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento autônomo e a preparação para os desafios da sociedade contemporânea.

Como já foi citado, em Cabo Verde sempre existiu uma carência muito grande de professores qualificados, levando o Ministério da Educação a recorrer a leigos para exercerem essa função – situação essa que constitui um dos principais constrangimentos do sistema educativo cabo-verdiano.

A partir de 1990, a primeira Lei de Bases da Educação Nacional já apresentava a preocupação com a formação de professores. A lei deixa claro, no seu artigo 95, que enquanto não houver professores com qualificação profissional, poderão ser contratados para o exercício da docência indivíduos que possuem habilitações acadêmicas mínimas (10<sup>o</sup> a 12<sup>o</sup> anos de escolaridade). Nesse cenário, aparece o IP assumindo uma responsabilidade muito grande, qual seja, a formação de docentes do Ensino Pré-Escolar e Básico e a formação contínua de professores.

Uma das estratégias apresentadas no artigo 4<sup>o</sup> do Estatuto Orgânico do IP, que visa suprir a necessidade de um número maior de professores formados, é a possibilidade da criação de extensão<sup>2</sup> nos domínios de formação inicial e em exercício nos outros Concelhos<sup>3</sup>, a partir das escolas localizadas nas cidades de Praia, Mindelo e Assomada<sup>4</sup>. Nesse sentido, pergunta-se: por que nunca foi posto em prática esse aspecto, sabendo que esta situação sempre foi caracterizada pelos governos como algo preocupante e prioritário para o sistema de ensino? Que política ou outras medidas foram adotadas no sentido de mudar a situação, já que as previstas no Estatuto Orgânico não foram cumpridas?

---

<sup>2</sup> Consiste numa parceria entre o IP e as delegações do Ministério de Educação (Secretarias de Educação) dos municípios em que estas auxiliam com as estruturas de apoio pedagógico para formação inicial e em exercício.

<sup>3</sup> Circunscrição administrativa; subdivisão do distrito; município.

<sup>4</sup> O IP é constituído por três Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico, localizadas nas cidades da Praia, Mindelo e Assomada.

Percebe-se que existe consciência da parte dos diferentes governos em relação à necessidade premente de uma formação de professores, mais consistente e mais abrangente; entretanto as políticas de formação entram em contradição com a própria necessidade do país. Isto porque essas políticas se caracterizam como meros paliativos e não atendem às verdadeiras necessidades. Pergunta-se, então: qual a razão da dissonância?

Considerando que foi apresentado um desafio ao IP (especialmente às escolas situadas nas cidades da Praia e Mindelo) para fazer um trabalho intensivo a nível de formação inicial e em exercício, no sentido de preparar os professores para o ensino, configura-se como importante para esta pesquisa indagar: como está organizada a política de formação de professores de educação básica em Cabo Verde? Quais ações o governo tem tomado para melhorar a situação da falta de professores formados para atuação na Educação Básica? E como se dá o processo de por em prática essas políticas públicas?

Portanto, recapitulando as questões orientadoras desta investigação:

1 - Como se configura a política de formação de professores de educação básica em Cabo Verde, tomando-se como amostra para essa proposta o IP no período de 2003 a 2009?

2 - Quais ações o governo tem tomado efetivamente para acabar com a carência de professores formados para atuar e generalizar a oferta de educação básica?

3 - Efetivamente, como se dá o processo de formação dessas políticas públicas, considerando a experiência vivenciada pelo IP através da escola Hermínia Cardoso (escola sede situada na cidade da Praia)?

O objetivo geral deste trabalho é investigar o processo de incremento de políticas públicas na formação inicial de professores de educação básica, a partir do Instituto Pedagógico de Cabo Verde (IP); a fim de analisar as iniciativas do governo em relação à tomada de posição para sanar a falta de professores formados para atuarem no Ensino Básico.

Os objetivos específicos que orientaram o andamento desta pesquisa foram:

- Descrever e analisar a política oficial de formação inicial de professores do Ensino Básico com ênfase nas ações do IP de Cabo Verde;
- Examinar os indicadores sócio-educacionais resultantes das políticas de formação e colocação dos professores em Cabo Verde;

- Identificar as iniciativas que o governo tem efetivamente tomado para sanar o problema de falta de professores formados para atuação no Ensino Básico;
- Mapear os elementos que constituem essas iniciativas de caráter oficial (decreto, promoção de cursos extensão, expansão da rede pública e colocação de professores).

Assim, com as questões orientadoras e os objetivos definidos, passa-se a apresentar os caminhos metodológicos dessa pesquisa, em vista a atingir os objetivos.

## 1.2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.*

*Thiago de Melo*

Esse trabalho trata da política pública de formação de professores do Ensino Básico em Cabo Verde. Assim, para atingir os objetivos propostos, foram explorados alguns documentos legais (Constituição da República de Cabo Verde, Lei de Bases do Sistema Educativo, Plano Estratégico, Plano Nacional de Educação etc.), e também foram entrevistadas algumas autoridades no sentido de recolher informações para reforçar e contrastar com as obtidas através dos documentos.

Pelo já exposto, apreende-se que a ciência é, sem dúvida, esforço humano que permite sair da “tirania” das aparências, produzindo, desvelando fatos e, sobretudo, conhecendo profundamente a sua condição de existência. Assim, a ciência auxilia no esclarecimento das contradições do cotidiano e também na construção de novos conhecimentos.

De acordo LUDKE e ANDRÉ (1986), a pesquisa é uma atividade ou ocasião privilegiada através da qual o pensamento e a ação de uma pessoa ou um grupo delas se juntam no esforço de elaborar e organizar o conhecimento da realidade; e deverá servir para a composição de propostas de soluções de problemas. Para fazer uma pesquisa científica faz-se necessário confrontar as evidências, as informações

coletadas sobre o objeto de estudo e o conhecimento teórico acumulado. Deste modo, começa-se o processo de construção de conhecimentos a luz dos que já foram sistematizados.

A aprovação no processo seletivo de ingresso no mestrado marca o início deste trabalho de pesquisa, em março de 2009, com a construção do projeto. Como todo trabalho de pesquisa, teve momentos de elaboração e reelaboração, principalmente durante a disciplina Projeto de Dissertação, em que os conceitos foram aclarados e consolidados através dos comentários críticos dos colegas e professores.

Após as primeiras análises, observou-se que não bastariam as pesquisas pela internet e outros meios literários, mas que também deveria haver uma viagem a Cabo Verde, mesmo sem financiamento de nenhum órgão governamental ou ONG, pois se constatou que o contato com os indivíduos que trabalham com a formação de professores seria mais eficaz. No entanto, embora fosse avaliada essa proposta, a fim de fortalecer o trabalho, houve alguns problemas, pois, infelizmente, foi negado o acesso a um dos documentos: o plano curricular, que, sem dúvida, é o guia das ações da escola de todas as unidades de ensino do IP.

A pesquisa foi direcionada para o Instituto Pedagógico, porque esse é o responsável pela formação dos professores do Ensino Básico; e a escola da Praia foi escolhida por ser a escola sede do IP.

Além do acesso às fontes de informações, no Ministério de Educação e Desporto e Instituto Pedagógico, também foram realizadas entrevistas semiestruturais com alguns indivíduos do IP e do Ministério de Educação. Esses elementos, no total de quatro, são aqui classificados como sujeitos (S1, S2, S3 e S4)<sup>5</sup>. O intuito dessas entrevistas era perceber as ações concernentes à política de formação de professores para o Ensino Básico.

Tendo em conta que esta pesquisa tem o intuito analisar a política pública de formação de professores do Ensino Básico, a partir de sua execução por uma instituição de formação desses docentes (IP), e de acordo com a natureza da problemática e dos objetivos a serem atingidos, a abordagem desta pesquisa é de caráter qualitativo. A intenção aqui é apresentar essa abordagem, porém sem

---

<sup>5</sup> A princípio, a intenção era escutar cerca de cinco pessoas, entretanto, devido à ocupação de alguns, só foi possível ouvir quatro pessoas. Mesmo sem entrevistar a quantidade de sujeitos que se julgou como ideal para essa pesquisa, as informações obtidas nas entrevistas foram ricas e possibilitaram análises contundentes.

aprofundar a discussão entre os pontos positivos e negativos da escolha, pois se entende que o que irá desvelar sua importância são os propósitos da pesquisa e a natureza do objeto a ser estudado.

A abordagem qualitativa fundamenta-se no questionamento feito no início do século XX sobre a pertinência da aplicação do método de investigação das ciências físicas ao conhecimento dos fenômenos humanos e sociais. De acordo com André (1995), Dilthey foi o primeiro a investigar a respeito dessa questão, procurando também uma metodologia distinta para as ciências sociais e humanas; argumentando que, pela complexidade e dinâmica dos fenômenos sociais, é praticamente impossível estabelecer leis gerais como na física e na biologia. Além de Dilthey, Weber também contribuiu afirmando que o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Outros estudiosos juntam-se a essas idéias de Dilthey e Weber, fazendo críticas à concepção positivista da ciência e provocando, assim, um grande debate até o final de 1980.

Demo (2000, p. 152) deixa patente o verdadeiro sentido das metodologias qualitativas ao afirmar que:

em parte, definem-se como metodologias alternativas porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade [...] existe o interesse de apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes [...] a pesquisa qualitativa quer fazer jus a complexidade da realidade.

A pesquisa qualitativa cuja característica principal é a análise profunda do objeto sob estudo apresenta-se o aspecto da interpretação, a partir da descrição, entendimento e interpretação do fenômeno, precisando nele as relações do contexto e do fato observável em particular.

Os dados a que se recorreu são predominantemente do tipo qualitativo; embora, em algumas situações, dados quantitativos tenham sido também utilizados. A investigação é qualitativa; partindo do ponto de vista compreensivo e crítico, porque está fundamentada na análise de política pública de formação de professores e devido à necessidade de compreender o caso específico.

Segundo Creswell (2007, p. 186), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: “ocorre em um cenário natural, usa métodos múltiplos; é emergente em vez de estritamente pré-configurada; é fundamentalmente

interpretativa; o pesquisador usa um raciocínio multifacetado e vê o fenômeno holisticamente”.

Quanto aos procedimentos, a investigação teve como base a pesquisa documental – que tem sido uma importante estratégia e fonte de dados para a pesquisa qualitativa – pois essa oferecia condições para buscar informações oficiais e assim responder ao problema da pesquisa e atingir os objetivos propostos. Foram selecionados alguns documentos de modo a formar um *corpus* suficiente que oferecesse informações para uma posterior análise, e também foram feitas algumas entrevistas com sujeitos que se caracterizaram como relevantes.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Neste estudo, portanto, foi utilizada a análise documental na segunda perspectiva.

Para melhor compreensão desta análise, questiona-se: o que é um documento? Naturalmente, a sua definição não é algo difícil e é uma forma de analisar o próprio conceito. Documento vem da palavra de origem latina *documentum*: “aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”.

No entender de Phillips (1974, p. 187) os documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Segundo o dicionário Houaiss (2001), documento é “qualquer objeto de valor documental (fotografias, peças, papéis, filmes, construções etc.) que elucida, instrui, prova ou comprova cientificamente algum fato, acontecimento, dito etc.”

As duas noções de documento representam a ideia de como eram e são vistos os documentos, isto é, antes eram vistos como material unicamente escrito e hoje não.

Esse conceito foi profundamente modificado no campo da história, devido à sua evolução enquanto disciplina e método, tendo como grande impulsionador o movimento da Escola Annales, que amplia o conceito de documento como “tudo o que é vestígio do passado; tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou “fonte”” (CELLARD, 2008, p. 296).

O documento pode ser visto também como um artifício, escrito ou não, resultante da necessidade da sociedade que o produziu, com o objetivo de dar suporte a determinado empreendimento. Por isso, para utilizar o seu conteúdo no

sentido de elucidar certos aspectos da realidade, ele deve ser entendido a partir do seu contexto. Segundo Gil (2008), os dados documentais caracterizam-se como de grande relevância por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, e porque oferecem um conhecimento mais objetivo da realidade.

Segundo Silva, Almeida, Guindani (2009), deve haver uma apreciação e valorização do uso dos documentos na pesquisa, dado que ele contém riqueza de informações. Isso justifica, de certo modo, o seu uso nas ciências sociais. Utilizar os documentos como fonte de pesquisa ajuda a ampliar o entendimento de objetos que, para sua compreensão, necessitam de levar em conta o contexto histórico e sociocultural.

Cellard (2008, p. 295), justificando a relevância do uso do documento em pesquisa, afirma que,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O uso do documento permite fazer certos recortes temporais que permitem a compreensão do social. Entre outras contribuições, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimento, comportamentos, mentalidades e práticas.

O trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais, que é a acumulação consciente e reflexiva sobre o objeto em estudo. À medida que se colhem as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado.

Segundo Belloni, Magalhães e Souza (2007, p. 55), a análise do conteúdo de documentos tem por finalidade

contribuir para explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada. Além disso, deve possibilitar identificação de concepções orientadoras da política e suas prioridades [...]



Segundo Cellard (2008), um dos primeiros passos para a análise de documentos é a avaliação preliminar dos mesmos, que se aplica em cinco dimensões: o contexto; autor(es); autenticidade e confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Às vezes, são os documentos as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas. Esses documentos podem revelar as concepções subjacentes e, em tese, deveriam nortear a execução das políticas públicas. Na medida em que os documentos vão sendo usados, auxiliam nas descobertas, porém, deve-se sempre considerar o contexto em que o documento foi produzido, evitando assim, possíveis distorções.

A entrevista pode servir como auxílio de outras técnicas de coleta de informações, dando, assim, um bom suporte para análises de dados. De acordo com Luke e André (1986, p. 34), a entrevista “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial.” E ainda acrescentam que a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam, sobremaneira, importante na obtenção das informações que o pesquisador deseja. Daí a escolha desse instrumento para este trabalho, em que permitiu uma análise mais acurada dos fatos.

Como já foi mencionado, foi aplicada a entrevista semiestruturada a quatro sujeitos que trabalham diretamente com o objeto em estudo, com o objetivo de identificar as percepções destes em relação à situação da política de formação de professores do Ensino Básico de Cabo Verde. A entrevista, de acordo com as orientações dadas por Marconi e Lakatos (1999), e levando-se em conta a sua finalidade, foi utilizada de uma forma não estruturada e focalizada, seguindo um roteiro previamente elaborado e dando aos entrevistados certa liberdade para responder às questões.

Assim obtidos os dados, para a análise das informações, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo pautada nas orientações de Bardin (1997), Franco (2005), Bauer (2007) e Creswell (2007) com o objetivo de responder às questões e objetivos propostos.

### 1.2.1 Análise de Conteúdo

Segundo Creswell (2007), o processo de análise consiste em retirar significado dos dados de texto e imagem. Perpassa pela preparação dos dados, condução da análise, reflexão e aprofundamento no entendimento das informações e do seu significado mais amplo.

Para esta investigação, tendo sido utilizada a pesquisa documental em uma abordagem qualitativa, a análise de conteúdo apresenta-se como o ideal, uma vez que está voltada para uma compreensão profunda de mensagens, indo além dos seus significados imediatos ou de meras características linguísticas. De acordo com Franco (2005, p. 14):

a análise do conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A análise de conteúdo tem por base a mensagem que no seu bojo expressa significados, quer se apresentem de forma explícita ou não, e que não podem ser tomadas em consideração sem se reportar ao contexto inicial dela. “Por exemplo, no caso de análise de mensagens políticas, palavras como liberdade, ordem e progresso, democracia, sociedade, têm necessidade de contexto para ser compreendida no seu verdadeiro sentido” (BARDIN, 1977, p. 133).

No que tange aos campos da análise de conteúdo, Mucchielli apud Franco (2005, p. 14), afirma que são três os campos da análise de conteúdo: métodos lógico-estéticos e formais; métodos lógico-semânticos; métodos semânticos e semântico-estruturais. Por se tratar de uma classificação lógica dos conteúdos, neste trabalho foram utilizados os métodos lógico-semânticos para análise e interpretação de dados.

A análise de conteúdo permite a elaboração de um *corpus* para depois gerar informações que são codificadas com o objetivo de chegar a inferências que, na perspectiva de Bardin (1977), significam deduções lógicas que podem responder a duas questões: o que levou a determinado enunciado? Isto é, as causas ou

anteriores da mensagem. E quais as consequências que determinado enunciado vai provocar? Referindo às possíveis implicações.

A análise e interpretação das informações obtidas passaram por um processo de elaboração muito cuidadosa. De acordo com as idéias de Franco (2005), para analisar as informações, dois passos são imprescindíveis: a elaboração de uma **unidade de análise**, que se divide em *unidade de registro* (palavra, tema, personagem e item) e *unidade de contexto*. Elas “podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise. Podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização dos informantes”. Neste trabalho, optou-se por usar o **tema** como unidade de registro, podendo ser: uma simples sentença, parágrafo ou conjunto deles. Foi feita também uma articulação com a unidade de registro **item**, utilizada para saber do que trata o texto e o que prioriza etc. Cabe ressaltar que, durante o processo analítico, não foi desprezada a unidade de contexto, devido a sua importância no processo de desvelar certos significados.

No que concerne à elaboração de categorias de análise, de acordo com Franco (2007, p. 58), existem dois caminhos que podem ser seguidos:

- **categorias criadas a priori** – neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.
- **As categorias não definidas a priori** – emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.

Neste sentido, optou-se pela construção de categorias depois da construção do *corpus*; na medida em que se abriu a possibilidade de introduzir aspectos novos e relevantes nas categorias de análise que contribuíssem para o enriquecimento da pesquisa e ajudassem o pesquisador a não ficar procurando proposições em lugares diversos a fim de classificar os fatos encontrados.

Em suma, este trabalho não se deteve nas análises que dizem respeito ao aspecto de frequência de palavras no texto, mas sim aos temas específicos dentro dos documentos e das informações das entrevistas; no sentido de compreender melhor a realidade educacional vigente e entender as contribuições das políticas públicas de formação de professores de Educação Básica do país.

Neste trabalho foram utilizados os seguintes documentos: Constituição da República de Cabo Verde; Lei de Bases do Sistema Educativo; Decretos; Plano Nacional de Educação para Todos; Planejamento Estratégico de Educação; Portadores de textos emitidos pelos órgãos Governamentais, principalmente pela Direção Geral do Ensino Básico e Secundário e Direção do Planejamento do Ministério de Educação; Planos e Projetos do IP e Relatório de Educação para Todos, entre outros textos que se julgou relevantes para a pesquisa.

### 1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para atender aos objetivos, o texto está estruturado em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. No capítulo introdutório são apresentados a contextualização do tema, o objetivo de estudo e os fundamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

O segundo capítulo trata de um resumo geral sobre Cabo Verde, levando em consideração os aspectos geográficos; históricos; políticos; sócio-econômico e educacional, com o objetivo de contextualizar o referido País, lugar onde foi realizada a pesquisa. O capítulo procura abordar esses aspectos considerados relevantes, na medida em que, sendo a realidade cabo-verdiana desconhecida por muitos no Brasil, auxiliam na melhor compreensão do lugar onde o fenômeno em estudo se desenrola e permitem entender a partir de que conjuntura o autor fala ou se posiciona.

No terceiro capítulo é feito um diálogo com as diversas literaturas que versam sobre a formação de professores, procurando fazer uma abordagem histórica geral e o aspecto, em específico, de Cabo Verde. Além disso, procurou-se compreender o termo “formação” e a sua raiz; e as diferentes perspectivas de formação do professor, com o intuito de entender qual perspectiva de formação desse processo é usada no IP e a (des)profissionalização de professores.

No quarto capítulo é analisado o tripé políticas públicas, neoliberalismo e formação de professores, com o propósito de discutir teorias que permitam questionar, refletir, debater em qual direção essa formação se justifica e a que interesses atende. Para tanto, foram analisados não só os aspectos nacionais como internacionais que influenciam a política educacional cabo-verdiana.

O quinto capítulo trata de aspectos específicos da política educacional e de formação. São explorados os documentos legais tais como: a Constituição da República de Cabo Verde (1999); Lei de Bases do Sistema Educativo; Plano Estratégico; Planos e Projetos do IP etc., que neste estudo são considerados peças-chave que compõem as políticas sob investigação. Também são exploradas as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas. Estabelece-se um constante ir e vir entre o projeto nacional de educação, planos e projetos do IP e as entrevistas realizadas. Com esse procedimento metodológico, as iniciativas institucionais, no que concerne à implementação da política oficial de formação de professores para o nível de ensino aqui tratado, ficaram mais claras, permitindo fazer a sua descrição e análise, considerando os contextos locais e internacionais ante a globalização econômica, centrada nos princípios do neoliberalismo dos países centrais do capitalismo, em curso.

No sexto e último capítulo são apresentadas as considerações finais. Para tanto, recorreu-se aos dados apresentados ao longo do texto, sobretudo os contidos no capítulo dedicado à análise, para apresentar, de forma sucinta, os resultados da pesquisa.

## 2 PANORAMA HISTÓRICO, SÓCIO - POLÍTICO E EDUCACIONAL DE CABO VERDE

Este capítulo trata de uma breve descrição de Cabo Verde nos seus diversos aspectos (geográfico, histórico, político, sócio-econômico e educacional), com o objetivo de contextualizar o fenômeno estudado dentro do país, a partir do lugar onde foi realizada a pesquisa. Por ser a realidade cabo-verdiana desconhecida por muitos no Brasil, configura-se como relevante abarcar os aspectos anteriormente citados, na medida em que estes auxiliam na melhor compreensão do lugar onde o fenômeno em estudo se desenrola, permitindo também entender a partir de que conjuntura o autor desenvolveu a investigação.

### 2.1 SITUAÇÃO GEOGRÁFICA

#### Mapa Político da República de Cabo Verde



Base 802990AI (C00671) 2-04

Fonte: www.mapacartografico.com

A República de Cabo Verde é um arquipélago constituído por dez ilhas e oito ilhéus vulcânicos, sendo 9 ilhas habitadas e os ilhéus desabitados. Com uma superfície total de 4.033km<sup>2</sup>, fica situada no Oceano Atlântico Norte, 500 km a oeste do Senegal, entre os paralelos 15 e 17 de latitude norte, na encruzilhada de três continentes, nomeadamente, África, América e Europa. O arquipélago encontra-se dividido em dois grupos, consoante a posição geográfica das ilhas: o de Barlavento (constituído pelas ilhas de Boa Vista, Sal, Santa Luzia, São Nicolau, São Vicente e Santo Antão) e o do Sotavento, constituído pelas ilhas Santiago, Fogo, Brava e Maio. A capital é a cidade da Praia, situada na Ilha de Santiago.

No geral, o país apresenta uma superfície com ilhas predominantemente montanhosas, e as mais altas são: Santo Antão, Fogo, Brava e Santiago, que também possuem solo acidentado e cheio de contrastes. A região possui densas e ramificadas superfícies entre montanhas, um clima tropical quente e semi-árido, com chuvas aperiódicas, por vezes demasiado escassas em grandes períodos de tempo. Dispõe de limitados recursos naturais; os solos são pobres, apenas 10% da superfície é cultivável; a cobertura vegetal é insignificante, em razão do fraco nível pluviométrico, estimado em cerca de 200 milímetros de julho a dezembro. A temperatura média anual beira os 25°C e as amplitudes térmicas não ultrapassam os 10°C. As variações da pluviosidade e temperatura, bem como a exposição aos ventos dominantes, marcam as características da cobertura vegetal.

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS

Portugal, pioneiro na expansão marítima europeia, com a determinação económica e apoio da Igreja Católica Apostólica Romana de conquistar novas terras que lhe facilitasse o comércio e a exploração das riquezas dessas áreas, levou os navegadores a ter contacto com a costa ocidental africana, região até então desconhecida, o que resultou no descobrimento das ilhas de Cabo Verde. Segundo Silva (1996, p. 15),

a descoberta das ilhas está intimamente ligada às navegações exploratórias portuguesas dos meados de quatrocentos na Senegâmbia. O objetivo central dessas navegações era o estabelecimento de relações comerciais estáveis e regulares com reinos africanos da região.

As primeiras ilhas achadas foram Santiago, Fogo, Maio, Boa Vista e Sal, que fazem parte do grupo Oriental, no ano de 1460. Estas ilhas foram avistadas pelos navegadores Antonio da Noli e Diogo Gomes, que estavam a serviço da Coroa Portuguesa. As ilhas da Brava, São Nicolau, São Vicente, Santa Luzia, Santo Antão e os ilhéus Rasos e Brancos, que fazem parte do grupo Ocidental, foram encontrados entre 1460 e 1462. Foi assim que, viajando para começar o processo de povoamento das primeiras ilhas encontradas, estas últimas foram avistadas pelo navegador António da Noli. Segundo os portugueses, as ilhas do arquipélago eram desertas quando o genovês António da Noli e o português Diogo Gomes descobriram-nas em 1460.

No que tange à existência ou não da presença humana no arquipélago, não existe um consenso entre os historiadores. Por um lado os portugueses afirmam que acharam as ilhas desertas, e, por outro lado, segundo alguns historiadores, existem relatos de viajantes que dizem o contrário: que as ilhas eram habitadas por negros oriundos da Costa do Senegal e por árabes e mouros.

No ponto de vista de Silva (1996, p. 15), “alguns aventam a hipótese, nada descabida, de que porventura navegadores e exploradores das zonas ribeirinhas africanas teriam tido conhecimento, ainda que eventual e esporádico, de alguma ilha cabo-verdiana antes de 1460”.

No que concerne ao povoamento, segundo Silva (1996), o que se sabe é que foi, inicialmente, feito por negros africanos, levados como escravos por portugueses, africanos livres e comerciantes. Isso resultou numa sociedade com aproximadamente 80% da população mestiça, 17% negra e 3% branca.

Como afirma Silva (1996), devido aos fracos recursos existentes e, conseqüentemente, à fraca atratividade das ilhas dispersas, existiram momentos de transição difíceis. Entretanto, com a expansão das rotas comerciais, as ilhas tiveram um papel fundamental na navegação marítima: serviam como entreposto comercial dos escravos e parada estratégica para o abastecimento de água e de alimentos, isso devido à sua localização que facilitava as transações comerciais (das matérias-primas exploradas, dos escravos que eram vendidos) dos portugueses. Tudo isso fez com que a Coroa portuguesa transformasse a baía de Mindelo, situada na ilha de S. Vicente, em um dos lugares mais movimentados do comércio transatlântico.



A língua oficial é o português, mas o dialeto local, o *crioulo*, é predominantemente falado em todas as ilhas, sendo, segundo Veiga (1996, p. 19), “fruto de um longo processo, no contexto de dominador/dominado, do sistema escravocrata”.

Nessa perspectiva, o mesmo autor acrescenta que existem várias teorias que explicam a origem do crioulo: a eurogênese, a afrogênese e a sociogênese; mas, para ele, a que parece válida

é aquela que coloca o nascimento do crioulo (nosso) em Cabo Verde e o vê como resultado de uma dialética, num contexto plurilinguístico, em que o sistema, para o caso dos escravos, não era unitário, em parte por causa da diversidade étnica, permanecendo, no entanto uma premente necessidade de comunicação, tanto do ponto de vista social, econômico, como e cultural [...] o caminho mais curto para a intercomunicação necessária era o estabelecimento progressivo de um código mínimo e reconhecido por ambas as partes [...] é esse código, a princípio extremamente limitado, que a pouco e pouco se foi diversificando, complexificando e estruturando, com base em parte, no substrato da estrutura interna das línguas dominadas e no substrato lexical como também sintático da língua dominante o português. (VEIGA, 1996, p. 23).

O processo da colonização durou quase cinco séculos. Para os nativos tentarem sair do jugo dos portugueses, por volta de 1950, começaram a surgir ideias ou estratégias para o processo de libertação. Foi depois de muita luta e sangue derramado, que a independência foi conquistada, em 5 de Julho de 1975, no rescaldo das profundas mudanças políticas encetadas pela Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1975, em Portugal.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

Em 1955, Amílcar Cabral liderou o movimento para a independência de Guiné e Cabo Verde e criou o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC. Durante a longa luta armada para libertação dos dois países do colonialismo português, o líder principal, Amílcar Cabral, considerado um herói no processo de libertação de Guiné e Cabo Verde, foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, razão pela qual é homenageado até hoje nesta data.

Em 5 de julho de 1975, Cabo Verde conquistou a sua independência, constituindo um dos momentos mais significativo na história da nação. Depois disso,

o país passou quinze anos no regime de monopartidarismo, até a declaração da abertura política em Cabo Verde, no dia 28 de setembro 1990, através da Lei Constitucional número 2/III/90. Esta revoga o artigo 4<sup>o</sup>, que institucionalizava o regime monopartidário, passando a institucionalizar o princípio do pluralismo partidário, consubstanciando, assim, um novo regime político e dando início ao processo de democratização do país. (TOLENTINO, 2007).

Como ficou evidente, existia um partido para os dois Países (Guiné e Cabo Verde), que era o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC. Entretanto, houve algumas mudanças estruturais no sistema político; um deles foi o Golpe de Estado ocorrido na Guiné-Bissau, a catorze de novembro de 1980, que proporcionou uma ruptura política no seio do PAIGC, provocando, na ala cabo-verdiana, a dissolução do PAIGC e a proclamação de um novo partido: o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV). Essa ruptura ocorreu em 19 de janeiro de 1981, durante a Conferência Nacional do PAIGC, realizada na cidade da Praia, Cabo Verde.

Outra mudança foi a realização da primeira eleição, em 1991, em que o Movimento para Democracia – MPD, liderado por Carlos Veiga, ganhou as eleições com a maioria absoluta. Instalou-se, então, no país, o regime multipartidário. Organizaram-se também as primeiras eleições municipais.

De acordo com a Constituição da República, no seu artigo 2<sup>o</sup>, primeiro parágrafo, a República de Cabo Verde organiza-se em Estado de direito democrático, assente nos princípios da soberania popular, no pluralismo de expressão e de organização política democrática e no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais.

A unidade político-administrativa é o município, que se subdivide em freguesias. Cada município é administrado por uma câmara municipal chefiada por um presidente e uma Assembleia Municipal, eleitos por sufrágio direto e universal. Tem-se registrado uma atuação positiva em alguns municípios, no tocante ao desenvolvimento local, e noutros a situação é ainda bastante precária, merecendo uma atenção especial da parte do governo nacional. Neste sentido, não se pode negar que existem constrangimentos financeiros e escassez de recursos humanos e recursos naturais imediatamente exploráveis. O desenvolvimento verificado deve-se, particularmente, à cooperação entre Cabo Verde e países estrangeiros e às geminações entre os municípios do país e municípios estrangeiros.

No que concerne à gestão educativa, cada município possui um delegado – nomeado pela equipe gestora do município – que se configura como representante municipal do setor educativo.

## 2.4 CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

No que concerne ao aspecto demográfico, duas décadas merecem ser destacadas por marcarem profundamente a história de Cabo Verde. Primeiro é a década de 40, do século XX, em que aconteceu um período de seca prolongada. Essa década ficou gravada na mente dos cabo-verdianos que passaram pela situação, principalmente pela redução da população devido à fome, na medida em que grande quantidade de pessoas dependia da agricultura e, como já foi frisado, a chuva era praticamente inexistente e o crescimento demográfico de apenas 1,9%.

A segunda década, em destaque negativo, é a de 1970, em que houve também uma alteração drástica da população, com um crescimento de 0,9%, devido ao fenômeno da emigração, sobretudo para países europeus. Isto devido à grande dificuldade econômica pela qual o povo passava; situação essa que empurrou uma grande parcela dos habitantes a encarar a saída para outros países como uma forma de sobrevivência e de busca por melhores condições de vida.

O fenômeno da emigração até hoje afeta o crescimento populacional. Neste aspecto, verifica-se, através de dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), que o crescimento demográfico sofre muitas variações, o que se deve à grande quantidade de pessoas que emigra, principalmente, para os Estados Unidos da América (EUA) e para a Europa. A existência, hoje, de um grande número de cabo-verdianos na diáspora é encarada, de certo modo, como algo positivo para o país, haja vista a grande quantidade de remessas financeiras que entram todo ano.

Cabe realçar também que a demografia cabo-verdiana é caracterizada por uma forte desigualdade regional entre as nove ilhas habitadas. O que justifica tal fato é uma robusta concentração da população nas ilhas de Santiago (54.4%), São Vicente (15.2%) e Santo Antão (10.8%), representando, juntas, 80,4% do total; enquanto nas outras ilhas como, por exemplo, as ilhas de Boa Vista, Brava e Maio, há cerca de 1,1%, 1,5% e 1.6% dos habitantes, respectivamente, conforme dados expostos no quadro a seguir, com base no boletim do INE, 2002.

Tabela 1 – Distribuição da população segundo as Ilhas e a localização.

	2009	População			
		Total	% Urbana	Urbana	Rural
<b>Ilhas</b>	<b>TOTAL CV</b>	<b>508.633</b>	61,4	312.346	196.296
<b>Santo Antão</b>	Ribeira Grande	21.729	28,1	6.110	15.619
	Paúl	8.730	27,9	2.432	6.298
	Porto Novo	18.480	54,7	10.107	8.373
<b>São Vicente</b>	São Vicente	79.681	96,2	76.650	3.031
<b>São Nicolau</b>	Tarrafal de SN	4.864	30,9	1.501	3.363
	Ribeira Brava	7.946	75,8	6.025	1.921
<b>Sal</b>	Sal	20.041	93,7	18.780	1.261
<b>Boa Vista</b>	Boa Vista	6.007	52,5	3.155	2.852
<b>Maio</b>	Maio	8.132	45,2	3.672	4.460
<b>Santiago</b>	Tarrafal	23.103	33,6	7.768	15.335
	Santa Catarina	47.681	28,4	13.562	34.119
	São Salvador Mundo	10.754	13,2	1.424	9.330
	Santa Cruz	29.505	38,5	11.348	18.157
	São Lourenço Órgãos	9.120	19,6	1.786	7.334
	Praia	127.524	98,1	125.148	2.376
	RG Santiago	9.628	14,8	1.427	8.201
	São Domingos	14.323	15,0	2.149	12.174
<b>Fogo</b>	São Miguel	17.449	34,0	5.930	11.519
	Mosteiros	9.817	7,0	689	9.128
	São Filipe	23.176	40,4	9.360	13.816
<b>Brava</b>	Santa Catarina	4.811	31,1	1.498	3.313
	Brava	6.141	29,7	1.825	4.316

Fonte: INE, 2009.

Em 2009, os dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) mostraram que residiam no país cerca de 510 mil habitantes. O conselho com menor número de habitantes é o de Santa Catarina, na Ilha do Fogo, e o que possui maior número de habitantes é o conselho da Praia, com 127.524 habitantes. Cabe ressaltar ainda que mais de 500 mil cabo-verdianos residem fora do país. De acordo com o INE, por ano, um total de 728 homens e 569 mulheres deixam a pátria para morar no exterior em busca de trabalho e ocupação, constituindo assim o chamado fenômeno da diáspora cabo-verdiana.

O arquipélago possui 61,04% dos seus habitantes vivendo na zona urbana e 38,96% vivendo na zona rural. Do total da população, 22,17% têm menos de 14

anos; 53,87% têm idade inferior a 50 anos; 5,26% têm mais de 64 anos de idade, o que leva a concluir que a população local é bastante jovem.

## 2.5 ASPECTO SÓCIO-ECONÔMICO

Segundo dados divulgados pelo INE, em 2006, Cabo Verde possuía, aproximadamente, 484.904 habitantes, com um número muito grande da população emigrada, principalmente, para EUA, Portugal, Holanda, França e Senegal. As remessas de dinheiro geram benefícios, sendo um fator importante para o país.

A taxa de pobreza é de 26,6%, sendo 21,3% masculino e 33,0% feminino. 72% dos pobres são da zona rural e 28,2% são da zona urbana. Em 2007, com 130.900 habitantes, a ilha que apresenta maior taxa de pobreza é a ilha de São Antão com o seu Município Paul liderando o ranking com 59% da população pobre; seguida da ilha do Fogo com o seu Município Mosteiros liderando com 51% da população pobre. As ilhas que têm menor taxa de pobreza são Ilha de São Tiago (Praia) e a Ilha de São Vicente.

O crescimento acelerado dos três principais centros urbanos contribuiu também para a estagnação de algumas ilhas como a ilha da Brava, São Nicolau e Santo Antão, pois estas ilhas são as mais pobres e atrasadas economicamente. Isto deixa a população em uma situação muito delicada e com grandes disparidades regionais. Cabe realçar que é nestas ilhas que se registram as mais altas taxas de pobreza, analfabetismo e desemprego.

Taxa de Desemprego em Sentido Lato

Escalão Etário	2006					2008					Variação 2006-2008				
	Masc	Femin	Urb	Rur	Total	Masc	Femin	Urb	Rur	Total	Masc	Femin	Urb	Rur	Total
15-24 anos	25,1	41,8	40,9	26,6	32,3	25,0	38,3	42,5	21,4	31,0	0,0	-3,5	1,7	-5,2	-1,3
25-34 anos	12,1	23,9	20,1	15,1	17,8	12,2	24,8	21,4	14,1	18,3	0,1	0,9	1,3	-0,9	0,5
35-44 anos	6,7	14,0	7,1	13,5	10,5	7,7	14,7	12,2	10,4	11,3	1,0	0,7	5,1	-3,2	0,8
45-54 anos	7,4	13,2	9,8	11,1	10,5	4,4	10,9	11,5	5,7	8,0	-3,0	-2,3	1,7	-5,4	-2,5
55-64 anos	6,4	5,5	7,3	5,0	6,0	5,2	10,4	12,5	4,0	8,2	-1,2	4,9	5,3	-1,0	2,3
65 anos e +	2,6	1,8	5,9	1,4	2,2	4,3	3,8	9,1	1,4	4,0	1,6	2,0	3,2	0,0	1,8
<b>Total</b>	<b>13,9</b>	<b>23,0</b>	<b>20,3</b>	<b>16,7</b>	<b>18,3</b>	<b>13,8</b>	<b>22,0</b>	<b>22,7</b>	<b>13,1</b>	<b>17,8</b>	<b>-0,2</b>	<b>-1,1</b>	<b>2,3</b>	<b>-3,5</b>	<b>-0,5</b>

Tabela 2 : Taxa de desemprego Fonte: INE. 2006

Os estudos estatísticos realizados no país apontam o desemprego como a principal causa da pobreza no território, atingindo mais pessoas do sexo feminino e da zona rural, conforme a tabela acima. Em 2008, 38,3% dos pobres eram do sexo

feminino e 25% do sexo masculino. E 42,5% desses desempregados são da zona urbana, o que confirma mais uma vez a fraca capacidade da economia do país em produzir empregos.

Assim, com as constantes idas das pessoas da zona rural para os centros urbanos, o crescimento das cidades, que não têm condições de infraestrutura para comportar tanta gente, acelera-se; e, sem capacidade de absorver todos que se deslocam em busca de trabalho, aumenta o índice de pobreza das famílias que ali residem.

Tudo isso resulta em consequências negativas para as áreas da educação, saúde, saneamento, habitação e emprego, uma vez que, conforme mencionado antes, as infraestruturas sociais não acompanharam a evolução do crescimento destes centros urbanos.

A nível econômico, o setor industrial é bastante fraco. Inclui atividades como processamento de peixe, construção, reparação naval, confecções, calçados e bebidas, normalmente na dependência da importação de matéria-prima. Os setores mais promissores para o desenvolvimento são o turismo e a pesca.

Indubitavelmente, até este momento, um dos setores com maior potencial a nível econômico, em Cabo Verde, é o turismo, devido a diversos fatores como a posição e condição geográfica e o clima. Para ganhar ainda mais potencialidade, deve ser trabalhado de forma estratégica e sustentável.

A economia do país, em virtude do clima desértico, em todo o território, é de uma carência generalizada de recursos naturais, e, sem recursos naturais imediatamente exploráveis, torna-se bastante vulnerável; o que se reflete na forte dependência de transferências de reservas externas que servem de ajuda ao desenvolvimento público. Neste sentido, de acordo com o diagnóstico feito pelo Banco Mundial, os recursos externos representam mais de um quarto do PIB, cobrem mais de 60% do déficit da balança comercial, financiam, através de donativos e empréstimos externos, mais de 80% dos programas de investimento do orçamento de Estado, e financiam, através de remessas de emigrantes, cerca de 67% dos agregados familiares com o chefe de família desempregado. (SILVA, 2007, p. 123).

Tabela 3: Comércio externo - principais indicadores

ÁREA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Importações</b>	27.519	30.519	34.238	34.632	38.475	38.911	47565	60119
<b>Exportações</b>	1.261	1.201	1.239	1.216	1.347	1.575	1833	1552
<b>Reexportações</b>	1.544	1.626	1.555	3.547	5.021	6.397	7956	7850
<b>Taxa de Cobertura</b>	4,6	3,9	3,6	3,5	3,5	4,1	3,9	2,6
<b>Balança Comercial</b>	- 26.258	- 29.318	- 32.999	- 33.416	- 37.128	- 37.336	- 45.732	- 58.567

Fonte: INE- Dados em milhões de escudos cabo-verdianos 2009

Na tabela, acima, percebe-se claramente a vulnerabilidade da economia. Há um desequilíbrio muito grande na balança comercial, com a importação, em 2007, de 60,119 milhões de escudos cabo-verdianos e com a exportação de 1,552 milhões, gerando uma balança comercial deficitária de menos 58,567 milhões, uma das piores nos últimos 6 anos. A taxa de inflação, em 2008, foi de 6,8%, a mais alta dos últimos 10 anos; exatamente no ano em que o país passou para o grupo dos Países de Rendimento Médio (PRM), o que denota o grande nível de fragilidade em que Cabo Verde adentra nesse grupo.

Com a ascensão ao PRM, Cabo Verde terá, pela posição que ocupa, uma redução na ajuda externa, e, com o agravamento das economias junto às instituições financeiras internacionais, as condições de empréstimo, de acordo com Silva (2007), irão passar de uma taxa de juro de 2-3%, com períodos de carência de 10 anos e de reembolso de 40 anos, para taxas do mercado (7 - 8,5%), com dois anos de deferimento, no máximo, e duração de reembolso na ordem dos 10 anos.

Fica claro que, no aspecto econômico, Cabo Verde apresenta-se fragilizado, com forte dependência do exterior, a despeito de pertencer ao grupo de países de desenvolvimento médio.

No que diz respeito à política econômica, que vem sendo seguida pelos sucessivos governos de Cabo Verde, mostra-se marcada, principalmente, pelas profundas mudanças na estrutura e funcionamento da economia cabo-verdiana, por causa da liberalização e privatização de importantes ramos da atividade econômica. E, no tocante ao aspecto desenvolvimento, desde 1997, o país vêm adotando o conceito de inserção dinâmica na economia global, reconhecendo que será

impossível o desenvolvimento isolado do mundo; refutando-se, portanto, toda e qualquer ideia de autocentramento (SILVA, 2007).

Essa situação pode ser traduzida nas seguintes palavras de Ianni (1997, p. 105),

as condições para a formulação e implementação de projetos nacionais são drasticamente afetadas pela globalização. Ou melhor, os projetos nacionais somente se tornam possíveis, como imaginação e execução, desde que contemplem as novas e poderosas determinações “externas”, transnacionais e propriamente globais.

De acordo com Silva (2007), pode-se entender que o procedimento adotado por Cabo Verde apresenta, de forma clara, como se processa a centralização das políticas ou mesmo a internacionalização do Estado. Neste sentido, Ianni (1997, p. 262) explica que “a sua influência mais comum é converter o estado em uma agência para ajustamento das práticas e políticas da economia nacional às exigências estabelecidas pela economia global”.

Deste modo, no contexto das privatizações, de acordo com Silva (2007, p. 111), elas

foram executadas dentro de um ambicioso Programa de Reformas Econômicas, (ERSO) visando a criação de uma economia de mercado, um ambiente de negócios competitivo e um setor público eficiente capaz de contribuir positivamente para o crescimento e desenvolvimento econômico. O Projeto de privatização e Reforço da Capacidade de Regulação Institucional (PPRCRI) Financiado pelo Banco Mundial articulava-se e complementava-se com os objetivos de quatro outros programas: Projeto de Capacitação Institucional para Promoção do Sector Privado, o Projeto das Infra-estruturas e Transportes (PIT), o Projeto de Reforma e Capacitação do setor Público, o Projeto de Educação de Base e Formação Profissional e o projeto de Energia Água e Saneamento Básico (PAES), numa abordagem abrangente com o objetivo de reduzir a intervenção do Estado, enquanto agente econômico, reforçar o papel do sector privado e melhorar o ambiente econômico, empresarial e institucional de forma a impulsionar a aceleração do crescimento econômico.

Inversamente aos defensores incondicionais dos mecanismos do mercado como reguladores econômicos racionais e automáticos, pensa-se que, em uma pequena e frágil economia insular com as características da de Cabo-Verde, uma maior intervenção do Estado é premente, principalmente nesta fase de reestruturação econômica.



## 2.6 POLITICA EDUCACIONAL E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO

### 2.6.1 Caracterização do Sistema Educativo

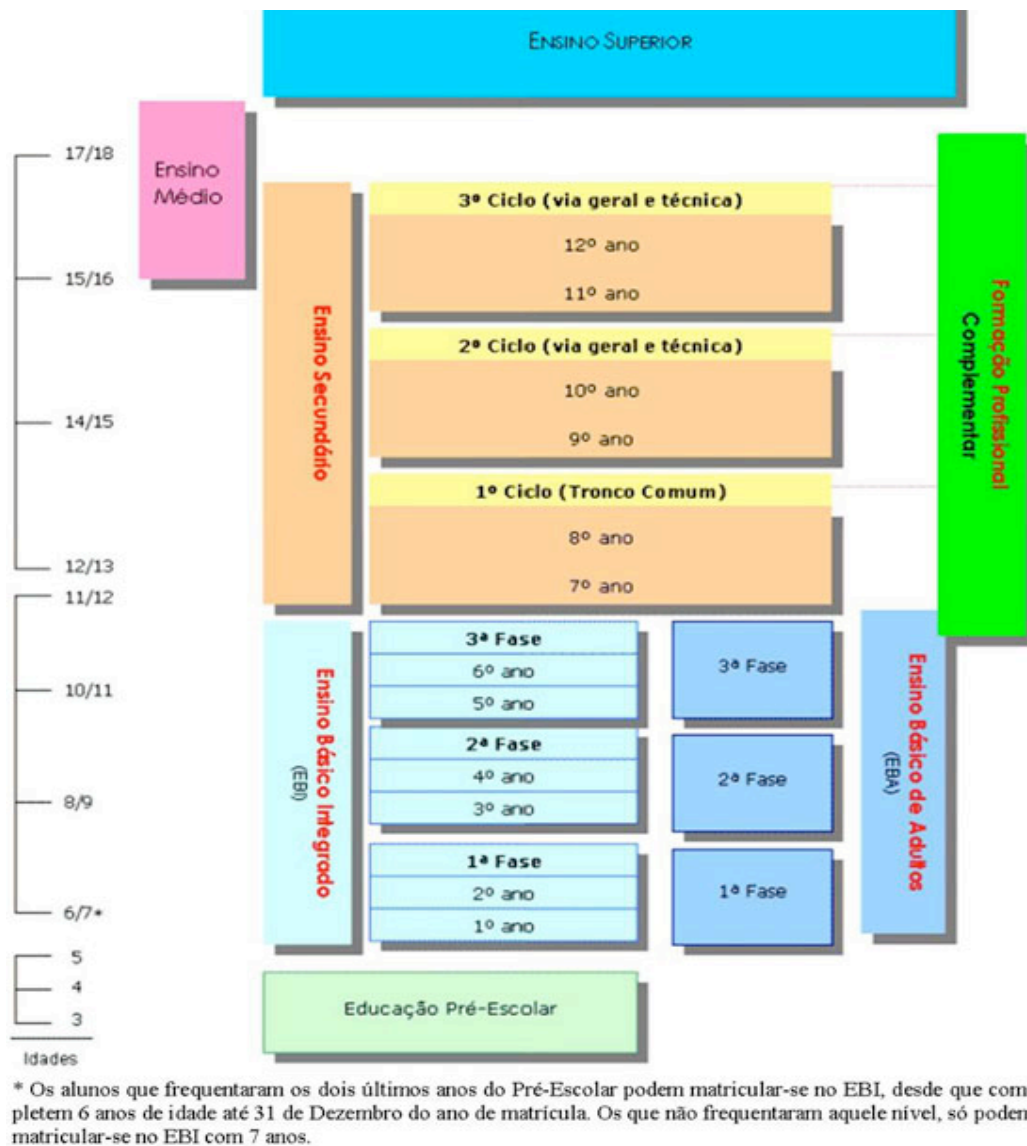
De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/1990, de 29 de dezembro, no seu capítulo terceiro, artigo 12, o sistema educativo estrutura-se e organiza-se da seguinte forma:

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extra-escolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração;
2. A educação pré-escolar visa a uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, é de frequência facultativa e destina-se a crianças compreendidas de 3 a 5 anos de idade;
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino;
4. A educação extra-escolar engloba as atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

Pela situação vivida, sem recursos imediatamente exploráveis, Cabo Verde volta o seu olhar para a educação, dando prioridade para o investimento nesse setor, caracterizando-o assim como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento.

De acordo com a Lei de Bases, nº 103/III/1990, o sistema educativo abrange o conjunto das instituições de educação que funcionam sob a dependência do Estado, isto é, sob sua supervisão; assim como as iniciativas educacionais são levadas a cabo por outras entidades de carácter confessional e também particular. Dessa forma, o Ministério de Educação funciona como coordenador e supervisor das políticas do sistema.

## Estrutura e Organização do Sistema Educativo cabo-verdiano



Fonte: Ministério de Educação e Ensino Superior de Cabo Verde

Cabe realçar que os alunos que frequentaram os dois últimos anos do pré-escolar podem matricular-se no ensino básico, desde que completem 6 anos de idade até 31 de dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram este nível só poderão matricular-se no ensino básico com 7 anos<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Encontra-se em discussão a proposta da nova Lei de Bases, que propõe no artigo 17 o ingresso das crianças que completam 6 anos de idade até 31 de dezembro.

Por sua vez, a educação escolar abrange o **ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino**, conforme exposto no organograma anterior.

O *ensino básico*, com um total de seis anos de escolaridade, é organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda fase é de formação geral, visando a terceira fase ao alargamento e ao aprofundamento dos conteúdos de ordem a elevar o nível de instrução. Essas três fases do ensino básico são asseguradas em regime de monodocência e são ministradas nas escolas designadas por escolas básicas.

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, e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. Esse nível de ensino tem a duração de seis anos, organizando-se em 3 ciclos de 2 anos cada: o 1º ciclo ou tronco Comum (7º e 8º anos) visa, segundo sua organização curricular, a aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento dos estudos; o 2º ciclo, composto por uma via geral e uma via técnica (9º e 10º anos); e o 3º ciclo, de especialização, destinado tanto para a via geral, quanto para a via técnica.

O aluno, no final do segundo ciclo, é orientado a fazer escolha de áreas de estudo que encontrará no terceiro ciclo, de acordo com a sua vocação. As áreas apresentadas são as seguintes: Humanística, Econômico e Social, Ciências e Tecnologias e Formação Artística (nem todas as escolas oferecem esta última como opção), que deverão ser escolhidas de acordo com o curso que o aluno deseja fazer.

O *ensino médio* tem natureza profissionalizante, visando à formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento. Às instituições de ensino médio cabe a realização de tarefas de formação e de ligação às atividades econômicas do País. Tem uma duração de pelo menos três anos, e podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica.

O *ensino superior* compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, visando a assegurar uma preparação científica, cultural e técnica que habilite para o

exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

*A educação extra-escolar* desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos (que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente, tendo como objetivo a elevação do nível cultural); e a aprendizagem e as ações de formação profissional, orientadas para a capacitação e para o exercício de uma profissão.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial e a educação para crianças superdotadas.

As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais devem beneficiar-se de cuidados educativos adequados, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios educativos necessários e de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando a permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa.

### **2.6.2 Principais Problemas do Sistema de Ensino**

De acordo com o Ministério de Educação, o sistema de ensino depara-se com inúmeros problemas. No **ensino básico**, que terá uma atenção especial neste estudo, depara-se com uma situação crítica no que concerne às repetências, principalmente no final da primeira fase, razão pela qual o insucesso escolar médio no ensino básico situa-se na ordem dos 12%.

Outro aspecto que chama atenção neste nível de ensino é a existência de um número significativo de professores sem formação lecionando nos anos iniciais do ensino básico (1<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> ano). De acordo com os dados estatísticos apresentados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação – GEP, existia uma desigualdade muito grande no que concerne a existência de professores qualificados entre os conselhos (municípios). Existiam 77% de professores com formação em S.Vicente, contrastando com taxas inferiores a 12% nos conselhos de Tarrafal, S. Miguel e Mosteiros.

Para outros profissionais da educação, como coordenadores pedagógicos e gestores, a formação ainda é precária. Atualmente, essa situação já foi amenizada,

mas ainda existe desigualdade entre os conselhos no que concerne à percentagem de professores capacitados.

A gestão das escolas não é dotada de autonomia e existe um constante divórcio entre a escola e a comunidade. O modelo de organização das escolas cabo-verdianas não proporciona uma participação efetiva dos pais ou encarregados de educação na gestão, e esses pais muitas vezes desconhecem a importância do seu papel na escola, o que torna o intercâmbio entre as escolas praticamente inexistente.

Com isso, pode-se dizer que o sistema educativo de Cabo Verde deve passar por transformações profundas para poder estar à altura dos desafios e encontrar novas respostas para as dinâmicas que emergem do desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana.

O sistema exclui e faz seleção de alunos desde sua base até o ensino superior, beneficiando sempre os que têm mais condição econômica. Uma criança que não teve acesso à pré-escola, muitas vezes por causa da condição econômica, entra no ensino básico com sete anos em vez de seis. Nesse sentido, esta criança corre o risco de não entrar no ensino secundário devido a reprovações, porque para que o aluno entre efetivamente no ensino secundário não deve ter a idade superior a 14 anos.

A discriminação existente no sistema público tem como um outro efeito o benefício levado ao sistema privado, já que aumenta sua demanda. Não é por acaso que essas escolas estão crescendo muito em Cabo Verde, entretanto com pouca qualidade.

### **2.6.3 Caracterização do Ensino Básico Integrado**

Antes da reforma do sistema educativo no ano 1996, o Ensino Básico era subdividido em dois ciclos: Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC). Com a reforma, através da referida Lei, houve uma fusão dos dois ciclos EBE e EBC num único, dando origem ao Ensino Básico Integrado (EBI) e elevando de quatro para seis anos a escolaridade obrigatória. Com essa fusão, podem ser notadas algumas diferenças entre o EB e o EBI:

- Anteriormente à reforma, o ensino obrigatório restringia-se ao Ensino Básico Elementar, da 1ª classe até a 4ª classe, em regime de monodocência;

– O ensino era facultativo nos dois primeiros anos do Ensino Básico Complementar (1º e 2º anos), que também era designado de Ciclo Preparatório, em regime de pluridocência;

– Após a reforma, o ensino obrigatório passou a ser de 1ª a 6ª classe do Ensino Básico Integrado (EBI), sendo dividido em três fases: primeira fase (1º e 2º anos), segunda fase (3º e 4º anos) e terceira fase (5º e 6º anos), com regime de monodocência em todas as fases.

Neste nível de ensino, na esfera nacional, em 2009, a percentagem dos reprovados era de 12,1%. Os conselhos com maior percentagem de repetentes foram: Santa Catarina, ilha do Fogo, com 23%, Santa Catarina, ilha de Santiago, com 12,1%, e São Vicente, com 10,7%.

Um aspecto notável no Ensino Básico é o abandono escolar, em que a taxa média nacional foi de 2,3% no ano letivo 2008/2009. Os conselhos com maior taxa de abandono foram: Santa Catarina, ilha do Fogo, 4,9%, Boa Vista, 4,4% e Tarrafal, S. Nicolau, 3,3%. Segundo o INE, as principais razões do abandono escolar dos alunos são: a falta de meios, a falta de interesse e as reprovações. Dentre esses três, a falta de meios é o que mais contribui para o abandono escolar, principalmente na zona rural, onde a pobreza assola o país.

No que concerne ao corpo docente, o quadro abaixo ilustra a situação da evolução da percentagem dos professores sem formação, desde os anos letivos 2004/2005 a 2008/2009.

**Tabela 4: Evolução da percentagem dos professores sem formação dos anos letivos 2004/ 2005 a 2008/2009 do Ensino Básico**

Ilhas	Concelhos	Anos letivos				
		2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
<b>Brava</b>	Brava	19,7%	19,7%	19,3%	21,4%	22,6%
<b>Fogo</b>	S. Filipe	19,7%	25,0%	23,6%	22,0%	23,9%
	Santa Catarina Fogo	-	-	51,0%	51,0%	51,0%
	Mosteiros	20,3%	17,6%	20,0%	19,7%	20,0%
<b>Santiago</b>	Praia	16,6%	14,5%	10,6%	8,8%	9,4%
	Ribeira Grande Santiago	-	-	30,8%	29,9%	30,3%
	S. Domingos	20,8%	19,0%	14,3%	13,5%	12,0%
	Santa Catarina Santiago	36,6%	36,7%	33,5%	31,4%	21,1%
	São Salvador do Mundo	-	-	21,7%	19,7%	15,7%
	Santa Cruz	23,3%	23,2%	23,5%	20,3%	16,9%
	São Lourenço dos Órgãos	-	-	18,9%	15,4%	14,9%
	São Miguel	39,9%	32,0%	29,1%	24,3%	12,0%
	Tarrafal Santiago	28,0%	26,8%	21,8%	16,6%	12,1%
<b>Maio</b>	Maio	31,0%	25,0%	17,9%	8,9%	5,6%
<b>Boa Vista</b>	Boa Vista	6,1%	2,9%	8,8%	8,6%	0,0%
<b>Sal</b>	Sal	22,9%	8,3%	10,5%	8,0%	13,7%
<b>São Nicolau</b>	S. Nicolau/Ribeira Brava	30,5%	24,8%	24,6%	20,7%	18,3%
	Tarrafal São Nicolau	-	-	22,5%	15,4%	15,8%
<b>São Vicente</b>	São Vicente	2,4%	0,0%	0,5%	1,1%	0,0%
<b>Santo Antão</b>	Ribeira Grande	18,7%	7,0%	6,7%	6,3%	7,7%
	Porto Novo	31,4%	19,0%	14,1%	16,0%	19,9%
	Paul	23,7%	5,2%	0,0%	0,0%	4,3%

Fonte: Gabinete de Estudos e Planeamento. 2009

No que tange a número de professores com habilitação para lecionar, pode-se dizer que a realidade hoje já é outra; naturalmente, porque as desigualdades regionais, que existiam no ano letivo 2001/2002, foram amenizadas, a despeito de ainda haver concelhos que precisam de atenção especial do Ministério de Educação. Exemplo disso são os índices, já mencionados, do referido período, relativos aos concelhos: São Miguel tinha 60,7% de professores sem formação, e no ano letivo 2008/2009 tinha somente 12%; São Domingos tinha 56,4% sem formação e até 2008/2009 foi reduzido para 12%; Tarrafal Santiago tinha 51,7% e passou para

12,1%. Isto só foi possível graças às ações do Instituto Pedagógico (IP), entre as quais se podem destacar as formações iniciais em exercício que foram oferecidas para os professores residentes nas ilhas de Santiago e São Vicente, por causa da existência de escolas do IP nessas ilhas; e à distância para os demais concelhos que ficam noutras ilhas.



### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR DIALOGANDO COM A LITERATURA

*A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo [...]*

*(IMBERNÓN, 2006, p. 15)*

Neste segundo capítulo é apresentado o histórico da formação de professores, no sentido macro, e também o histórico da formação de professores do Ensino Básico cabo-verdiano; além dos conceitos de formação, formação inicial, e as diferentes perspectivas de formação docente, como forma de construir suporte para outras análises.

Segundo Veiga (2005, p. 17), “a formação docente, embora reclamada desde os albos da Modernidade, somente foi institucionalizada, na Europa, a partir dos fins do século XVII”.

Para Saviani (2009), Comênius foi um dos grandes preconizadores da necessidade de formação de professores. Entretanto, faz-se necessário destacar esse e alguns outros que também deram os seus contributos de modo a vislumbrar da melhor forma as primeiras iniciativas históricas do processo de formação.

Lutero defendia que para educar da melhor forma as crianças fazem-se necessárias pessoas especializadas. Outro exemplo pode ser visto na obra de Erasmo de Roterdã, intitulada *De pueris*, que assegura a necessidade de marcar o perfil do educador, porque, no entender do autor, é melhor descrever quem vai educar a criança do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado.

Comênius, citado por Veiga (2005), em sua obra *Didática magna*, afirma que o professor é o formador da juventude, mas é indispensável, “primeiro, torná-lo ávido de cultura, mais ainda, apto para a cultura e, conseqüentemente, pronto para entregar-se a ela com entusiasmo”; ou seja, para desempenhar esse papel importante na formação da juventude, é fundamental que o professor seja formado.

Veiga (2005), afirma que a primeira experiência de formação docente de que se tem notícia é de responsabilidade de um abade Francês chamado Charls Dêmia (1637-1689), que fundou em Lyon, na França, um centro de formação que

prefigurava as escolas normais. Em 1688, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) instituiu uma escola de formação de professores. Lakanal (1762-1846) sugeria o estabelecimento de escolas normais na França, assegurando que não existiam homens em condição de ensinar, por isso, fazia-se necessário formá-los.

No entender de Tanuri (2000, p. 62),

o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos.

Sobre essa questão, Saviani (2009) assegura que o processo de criação de escolas normais para formação de professores só foi possível a partir do século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Dessa ideia, percebe-se que a questão de formação de professor demandava uma resposta institucional.

Assim, a primeira instituição que levou o nome Escola Normal foi instalada em Paris, em 1795. Então, começou-se a estabelecer a distinção entre a Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal Simples ou Primária para preparar professores do ensino primário. Depois disso, de acordo com o cenário político da época, de lutas e conquistas de outros lugares, Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu em 1802 a Escola Normal de Pisa, seguindo a mesma ideia da Escola Normal Superior de Paris. Depois de algum tempo essa escola começou a se preocupar com outros estudos, deixando de ser uma escola de formação de professores e transformando-se em uma instituição de altos estudos, sem qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França, outros países também foram instalando, ao longo do século XIX, as suas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

De acordo com o contexto sócio-histórico de Cabo Verde, a implementação do ensino primário começou, formalmente, só na segunda metade do século XX,

com a criação da Direção Geral do Ensino pelo Ministério das Colônias, em estreita relação com o Ministério da Educação da metrópole (VIEIRA, 2005).

Neste contexto, pode-se perguntar como era o processo de formação antes da Independência. Segundo Azevedo *apud* Vieira (2005, p. 51),

ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941), os sacerdotes e irmãos que entravam em Cabo Verde após a sua assinatura, dedicando ao ensino das Artes e Ofícios, ficaram sujeitos a fazer também a formação dos “mestres” passando, assim, a ter como função de “orientar” os serviços de instrução.

Na percepção de Tolentino (2007), a política de educação, antes da independência cabo-verdiana, visava, especialmente, à ascensão dos valores culturais da metrópole. Na década de 60 e início dos anos 70, começaram a surgir muitas pressões internacionais no que concerne à manutenção das colônias e às condições das mesmas. Esta preocupação traduziu-se em uma política de expansão, basicamente direcionada ao ensino primário, com o objetivo de incutir nas crianças os valores da sociedade portuguesa. Deste modo, foi criada a Escola do Magistério Primário (EMP), destinada a formar professores para dois níveis de ensino: o primário e o liceu.

Neste cenário foram feitas muitas mudanças. Porém, sobrevieram dificuldades devido à falta de professores qualificados. Existiam professores que tinham formação improvisada e recrutavam-se candidatos com pouca qualificação académica (apenas com 4<sup>a</sup> classe, correspondente a 4<sup>a</sup> série no Brasil). Para reduzir essa carência, em 1970 foi dada a primazia de criação de instituições para formação de professores do ensino primário e secundário. Em 1972 e 1973, havia duas escolas de formação de professores, com pouca quantidade de professores formadores e com baixa qualificação para desempenhar as funções.

Depois da independência (em 5 de julho de 1975), Cabo Verde passou por grandes transformações nas esferas sócio-económica e política. Nesta conjuntura, a prioridade estabelecida foi para a educação, em especial a educação básica. O investimento na educação era entendido como a condição-chave para o desenvolvimento, e fator importante para a consolidação da unidade nacional e a afirmação da identidade.

Em 1977, foi fundada, na Praia, a Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário (EFPEs), que, a partir de 1981, formava professores para o Ensino Básico Complementar (EBC). Em 1984, foi encerrada a Escola do Magistério Primário do Mindelo, na Ilha de S. Vicente, mantendo-se apenas a da ilha de Santiago, cidade da Praia, para o Ensino Básico Elementar (EBE). A partir desta data, o Ensino Primário (EP) passou a designar-se de Ensino Básico (EB), estruturado em EBE e EBC e Curso Técnico Profissional (CTP) (EDUCAÇÃO, apud VIEIRA, 2005).

Com intuito de promover mudanças estruturais na sociedade cabo-verdiana e de garantir o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural, começou-se, no final da década de 80, a preparar as reformas estruturais no sistema educativo, particularmente no sistema de formação de professores (EDUCAÇÃO, apud VIEIRA, 2005). Para tanto, segundo Vieira (2005), foi criado, em 1986, o Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE), que se encarregava de qualificar os professores, tanto a nível de Ensino Básico como a nível de Ensino Secundário.

Mesmo com essa visão de valorização dos profissionais da educação e a percepção da relevância da boa qualificação dos professores, segundo Tolentino (2007), em 1979/1980 ocorreu um insucesso marcante devido à falta de professores qualificados. Verificou-se uma diferença no índice de aproveitamento em relação aos alunos do interior e da cidade, estes com resultados mais expressivos por causa da forte concentração de professores mais qualificados e melhores condições materiais.

Só em 1988 foi criado o Instituto Pedagógico (IP), a partir da Escola de Magistério Primário existente na época, com a grande missão de formar boa parte dos professores primários de Cabo Verde.

A partir da década 90, a formação de professores do Ensino Secundário e Básico deu-se em dois níveis: para o ensino secundário, através do Instituto Superior de Educação (ISE), criado em 1995, que atualmente é integrado à Universidade de Cabo Verde; e para o ensino básico, através do Instituto Pedagógico, criado em 1988, que mais adiante será caracterizado.

Em síntese, apreende-se que, desde os momentos derradeiros da independência até os dias atuais, constata-se, nitidamente, que o sistema educativo cabo-verdiano sempre se deparou com o problema da falta de professores qualificados; e a formação docente sempre foi uma questão bastante preocupante e

presente nos debates acerca das políticas educacionais, abarcando seus diversos aspectos.

### 3.1 CONCEITUANDO FORMAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL

O ato de pensar sobre a formação dos professores implica,, necessariamente, na busca pela compreensão do termo “formação”, que tem sua raiz no verbo formar, e este está carregado de ambiguidades.

A palavra “formação” tem a sua origem no Latim, etimologicamente vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. De acordo com o dicionário Aurélio (2009), o termo “formação” significa ato ou efeito ou modo de formar algo; constituição, caráter. Nesta definição, percebe-se que, pela ação demonstrada pelo verbo formar, existe uma ação que leva o objeto ou pessoa a ter uma forma, pela qual será reconhecida. Assim, a forma é o elemento que ajuda a reconhecer um determinado objeto e a sua utilidade.

No que concerne ao ser humano, com certeza esse processo torna-se mais complexo, na medida em que existem outros fatores que vão além das intenções planejadas; isto porque existem questões da ordem das interações sociais.

De acordo com as perspectivas anteriores, portanto, “formar um educador” significa criar condições para que o indivíduo na posição de educando ganhe forma de educador e desempenhe sua função da melhor maneira possível, no ambiente social em que se integra. Segundo Luckesi (2003), esta perspectiva pode ser vista sob dois ângulos diferentes e antagônicos. De um lado, o modelo essencialista, metafísico e abstrato entende que a forma é a essência do educador – já está pronta e o educador deve ajustar-se ou enquadrar-se nessa forma. Este processo de formar é feito de tal modo que, em situações análogas, juntamente com outras, mostrem que os formados apresentam sempre as mesmas respostas ou fazem uso de um determinado tipo de conhecimento comum.

Entende-se que o modelo essencialista está longe de perceber o formando como dotado de autonomia, não respeita as singularidades e nem reconhece que existem especificidades dos sujeitos que também precisam ser valorizadas no processo de formação.

De outro lado, encontra-se o modelo existencialista, que entende a formação como processo em que o educador constrói sua forma, que se dá pelo seu

caminhar, pelo seu fazer. Então, entende-se que esta última é a forma mais coerente em termos da compreensão da formação, na medida em que apresenta o educador como ser dinâmico em um processo de constante busca da sua própria construção.

No entender de Freire (1996), formar não é a ação em que um sujeito dá forma, jeito ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Para ele, “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (p. 14). Assim, formação é, sobretudo, exercício no sentido de entender a própria maneira de ser e estar na realidade, proporcionando mudanças qualitativas, e levando a uma nova visão de mundo.

Faz-se necessário deixar claro que, pela sua complexidade, o ato formação não deve ser entendido como algo que se processa em uma simples mágica; nem através de inspirações de momento do formado ou do formando, mas que compreende um envolvimento comprometido; apresentando-se o processo a partir da articulação entre a ação e a reflexão, e consubstanciando, assim, o conhecimento teórico-prático.

### **3.1.1 Formação Inicial**

A concepção de formação inicial varia basicamente entre dois pólos. De um lado, o modelo de racionalidade técnica, que entende a formação como situações em que um indivíduo adquire certo grau de conhecimento teórico e técnico profissional para ser aplicado futuramente, considerando como secundário o aspecto relativo aos problemas que ocorrem na prática docente. De acordo com Gómez (2006), o professor nesta perspectiva é entendido como um técnico que deve apreender conhecimentos e desenvolver competências para sua intervenção na prática, apoiado no conhecimento que os outros produzem.

Contrariamente a essa concepção, a racionalidade prática prioriza a reflexão sobre a prática e o professor. Como afirma Gómez (2006, p. 363): “o professor tem que desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes [...]”.

Neste sentido, para Freire (1996, p. 39), é “por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

Então, Freire acrescenta:

[...] por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 38-39).

No que diz respeito à formação inicial, Torres, *apud* Mizukami (2002, p. 23), faz uma crítica aos organismos internacionais, principalmente no que concerne ao financiamento. Ele assegura que,

[...] hoje, ao se falar de formação ou capacitação docente, falar-se de capacitação em serviço. A questão formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço.

Falar de formação inicial de professores implica, obviamente, falar de instituições que programam as políticas públicas de formação, na medida em que desempenham um papel importante de preparação do futuro docente para atuar no contexto educativo, levando em conta sua complexidade. Sobre isso, Imbernón (2006, p. 61) deixa claro que,

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos de profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Assim, pode-se afirmar que a formação inicial, a despeito de desempenhar um papel importante na formação dos professores, especialmente quando encarada na direção da racionalidade prática, sozinha não contempla toda a tarefa de formação de professores.

É consensual, entre os gestores do sistema educativo, que apostar na formação, no seu fortalecimento e, sobretudo, na valorização do professor constitui uma tarefa indispensável, não só porque se caracteriza como ator indispensável do

processo educativo, mas também porque a sua efetiva participação, no processo, pode trazer mudança na educação.

### 3.2 DIFERENTES PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

De acordo com Kirk (1986), citado por Gómez (1998, p. 353), existem três perspectivas ideológicas que dominam no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação:

- a perspectiva tradicional que concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a como um artesão.
- a perspectiva técnica que concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico.
- a perspectiva radical que concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre a prática.

Por outro lado, para Gómez (1998), essa idéia de Kirk é por demasiado simplista, visto que “deixa de fora importantes tradições da cultura profissional do docente nos programas de formação que, pela singularidade dos matizes que encerram, não podem ser reduzidos aos três enfoques propostos” (p. 354); e, por isso, estabeleceu com base nas idéias de Feiman-Nem (1990) e Zeichner (1990) uma classificação mais complexa; não só de enfoques novos, mas também englobando enfoques apresentados por Kirk. Por isso, apresenta quatro perspectivas: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, diferencia dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. Nessa perspectiva o docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõe a cultura, e a sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir.

A perspectiva técnica se propõe dar ao ensino o *status* de rigor dos quais carecia da prática tradicional. A qualidade dentro desse enfoque é evidenciada na qualidade dos produtos e na eficácia econômica da sua realização. O professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de atuação. Nessa perspectiva pode-se distinguir duas correntes diferentes que projetou dois modelos diferentes de formação de professor/a: o modelo treinamento e o de adoção de decisões.

A perspectiva prática fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto [...] a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática e a partir da prática. A



orientação prática confia na aprendizagem por meio de experiência por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado. Essa perspectiva se diferencia em duas correntes bem distintas: o enfoque tradicional e a prática reflexiva.

Na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, agrupam aquelas posições que, com matizes diferentes concebem o ensino como uma atividade crítica [...] o professor/a é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tantos as características do processo de ensino e aprendizagem quando do contexto em que o ensino ocorre e modo que a sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. Nessa perspectiva pode-se distinguir duas correntes: enfoque crítica e reconstrução social e enfoque da investigação e formação do professor/a para compreensão. (GÓMEZ 1998 p.355-375).

Fica evidente que qualquer programa de formação de professores assenta-se em uma dada postura ideológica, veiculada pelos formadores e também pelas instituições de formação. Percebe-se que, dentre as perspectivas que foram apresentadas, a técnica – herdeira do positivismo – prevaleceu por muito tempo e hoje é fortemente combatida pelas duas últimas perspectivas, que também dividem opiniões e não são coexistentes, apesar de apresentarem pontos em comum.

Muitos desaprovam a perspectiva técnica, uma vez que priva o professor de inovar ou mesmo de renovar, considerando-o como simples executor de inúmeras ideias produzidas por outros. O pior acontece quando sugerem reformas e esquecem-se da capacidade de análise crítica do professor e do contributo que podem dar a partir das suas vivências. Desta maneira, esse tipo de comportamento demonstra a falta de apreciação da importância do sujeito professor, na análise do fenômeno educativo, deixando este trabalho para especialistas que muitas vezes nunca pisaram em uma sala de aula, ou seja, analisam e opinam sobre coisas que para eles são desconhecidas.

Sem a devida participação do professor, o mesmo fica privado da liberdade de criar e intervir de uma forma inusitada, em determinados contextos. Segundo Imbernón (2006, p. 20),

o professor ou professora não deveria ser um técnico que envolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança a partir de e em seu próprio contexto em um processo dinâmico e flexível.

A perspectiva prática teve como principal precursor John Dewey, que deu uma das “primeiras e mais significativas contribuições a favor do ensino como atividade prática, com o seu famoso princípio pedagógico de aprender mediante a ação (*learnig by doing*), e sua influente proposta de formar um professor/a reflexivo” (GÓMEZ, 1998, p. 365).

Dewey, citado por Carvalho (2006), apresenta diferentes sentidos do que seja pensar, bem como distingue o pensar e o pensar reflexivamente e define este último como um exame mental profundo, dando-lhe uma consideração séria e sucessiva. Para este autor, o fato primordial do ato de pensar é a necessidade de resolver determinada situação problema, e a reflexão só inicia quando alguém se predispõe a investigar as possíveis formas de solucionar esses problemas. O autor deixa claro que o pensamento reflexivo é resultado de treino constante e regulado no intuito de alcançar objetivos de acordo com o problema em foco.

Merecem destaque as contribuições de Schön, que tem auxiliado no aprofundamento e entendimento do pressuposto da perspectiva prática. Sugeriu uma formação profissional baseada em uma epistemologia prática, acreditando que essa seria o melhor momento para a construção de conhecimento. Entretanto, este conhecimento é caracterizado como insuficiente ante as situações que superam a mera rotina, exigindo que os profissionais se procurem ou construam novas soluções que se dão por um processo de reflexão na ação.

A proposta da reflexão na ação só se desencadeia porque os professores não encontram, de imediato, as resposta para situações inesperadas. Deste modo, para Schön, a investigação da própria prática pelo profissional leva a que este produza um conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando, assim, a conhecimentos ou a investigação da própria academia, ou seja, somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona o problema.

A reflexão na ação, por sua vez, não dá conta de outras situações-problema que aparecem superando o repertório criado durante e no exercício da mesma, exigindo, assim, do profissional, buscas, análises, uma compreensão mais densa da origens dos problemas, um diálogo com outros pontos de vista. A esse movimento, Schön denomina reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso percebe-se, nitidamente, a abertura da valorização da pesquisa na ação dos profissionais.

Para Schön (1995), a despeito dos professores trabalharem com conhecimentos diversos, não são suficientes para solucionar os problemas devido à

própria complexidade da docência. Desta maneira, propõe o desenvolvimento do processo de reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação como forma de solucionar situações problemáticas. O autor defende a tese de que a prática é o fator condicionante na formação de professores “prático-reflexivos”; e isto dará aos formados fundamentos a fim de que eles desenvolvam competências para solucionarem situações de incerteza.

Como já foi citado, existe conexão entre as ideias da reflexão em contextos práticos de Schön e a obra de Dewey, que defendia a reflexão a partir de contextos problemáticos. No entanto, como afirma Contreras (2002), as ideias de Dewey parecem ter influenciado pouco as percepções de Sthensouse, cujas ideias de professor pesquisador, de início, não se fundamentaram nas ideias de Aristóteles e sua ética, mas, posteriormente, as aproximações tornaram-se patentes e passaram a fazer parte da sua fundamentação.

Segundo Contreras (2002), nas ideias de Aristóteles percebe-se a nítida diferença entre atividades técnicas e atividades práticas. De um lado as técnicas apontam para a produção, é o que se refere à fabricação de objetos, cuja forma de raciocínio predominante é a racionalidade instrumental; por outro lado, as práticas dirigem-se às realizações da ação, os valores que se consideram corretos, de forma que os fins não assinalam seus produtos, mas sim, orientam o meio pelos quais a ação deve se guiar.

Da mesma forma que a atividade produtiva se guia pela técnica e pelo conhecimento do qual se deriva, a ação que se dirige ao bem é guiada pela *prudência* (o julgamento prático de deliberação ou *fronesis*), isto é pela atitude reflexiva e deliberativa em relação ao que é bom para os seres humanos e como realizá-lo na prática. Assim a racionalidade técnica se opõe como a adequada para os assuntos humanos nos quais se busca o bem, a *racionalidade prática* (CONTRERAS, 2002, p. 124).

De acordo com a análise de Contreras (2002), com base nas ideias de Aristóteles, ainda que exista um embasamento, pelo qual se orienta a atuação, é imprescindível o saber advindo da experiência; isso porque essa se caracteriza como o que de melhor nos conecta com a prática, já que ambas se movem no terreno particular.

Na perspectiva de reflexão, na prática para a reconstrução social, segundo Gómez (1998, p. 374), os programas de formação de professor/a enfatizam três aspectos fundamentais:

- Em primeiro lugar, a aquisição por parte da docência de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.) são consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação.
- Em segundo lugar, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc.
- Em terceiro lugar, o desenvolvimento da atitude que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade de iniciativa e colaboração.

Conhecedor da obra e das contribuições de Schön, Zeichner (1995) argumenta que a tese sobre a reflexão, preconizada pelo referido autor, se caracteriza como um processo individualista e exclusivamente interno à sala de aula. O autor acredita que esse processo produz mudanças, mas, no entanto, não leva em conta outras situações que vão além da sala de aula e que se configuram como relevantes no processo de profissionalização. Desse modo, fica claro que, de acordo com as idéias de Zeichner (1995), uma atitude prático-reflexiva não deve ser algo individual, ou seja, deve ser algo dialógico. Assim, nunca é demais lembrar que os problemas advindos do trabalho pedagógico não são fáceis de ser solucionados, e uma atitude individual reflexiva, com certeza, não ajuda nessas circunstâncias devido à complexidade das mesmas.

Pimenta (2008, p. 22) assegura que

sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Neste sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para qual bastaria prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo” fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão.

Para Pereira (2000), quando se pensa na formação de professor, deve-se partir da ideia de que quem constrói o conhecimento é o próprio ser cognoscente, e

que ele, sem dúvida, interage no sentido da compreensão; enquanto figura principal do processo interativo e dinâmico da aprendizagem. Sem tal interação, o processo de formação levará o profissional a ser um simples repetidor e cumpridor do que lhe foi proposto e não agente das suas ações. “É preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de docentes reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que sejam participantes ativos [...] no processo de formação” (PEREIRA, 2000, p. 220).

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente (GIROUX, 1997, p. 253).

Baseado nas idéias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e na reprodução da vida em sociedade, Giroux assegura que os professores devem ser encarados de uma forma diferente, isto é, em vez de serem vistos como meros técnicos, deveriam ser vistos como intelectuais transformadores. Sugere que os professores devem se ocupar de uma prática intelectual crítica, considerando os problemas e experiência do cotidiano. O autor argumenta que,

ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente de quão rotinizada possa se tornar pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles representadas. Em vez disso deveria ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (GIROUX, 1997, p. 161).

O autor entende que o papel da formação não se resume ao treinamento e habilidades práticas, mas sim, envolve a educação de intelectuais, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade. Daí então, a categoria de intelectual servirá de

elo entre a educação de professores e os princípios indispensáveis para o desenvolvimento de uma ordem social democrática. (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, os professores não podem ser concebidos como autores isolados de transformação, pois antes se constituem em autoridade pública para a realização das transformações que se dão em interação com os outros. Contreras (2002), também se encontra entre os autores que analisam a epistemologia da prática a partir do ponto de vista da reflexão; discute também a autonomia dos professores e o aspecto da profissionalização que, para ele, são temas tratados com frequência nos atuais discursos pedagógicos. Especificamente, no que concerne à reflexão, ele deixa claro que o termo “reflexão” foi muito difundido, deixando de lado a concepção concreta e profunda sobre a mesma. A alusão à reflexão passou a ser como algo basilar de todos os trabalhos, o que levou a ser transformado em um lema vazio de conteúdo, ou seja, as apropriações indiscriminadas conduziram à banalização e generalização, perdendo o seu verdadeiro sentido.

Segundo Contreras (2002), “a definição do professor como intelectual transformador, de raízes gramscianas, permite a Giroux expressar sua tarefa em termos do compromisso com o conteúdo muito bem definido”. Entretanto, de acordo com o autor, as ideias de Giroux apresentam as suas debilidades: o caráter programático de sua obra apresenta qual deveria ser a situação dos professores, mas não o processo de como os professores, ante os limites das circunstâncias de suas salas de aula, poderiam chegar a construir uma posição crítica em relação à sua profissão. Outro aspecto: o autor permite interpretar que a mera adesão às suas ideias e a mera pretensão política de empreender mudanças é satisfatória para que os docentes passem a se transformar em intelectuais críticos.

Ainda segundo Contreras (2002, p. 162), “Giroux apresenta o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”.

A concepção do professor reflexivo expressava as características implícitas no exercício do ensino, que se conectavam com o desenvolvimento das práticas reflexivas, embora não indicassem uma orientação ou conteúdo para essa prática. Por outro lado, nas concepções de Giroux, encontra-se uma orientação para a atividade do ensino, mas sem a demonstração daqueles elementos que permitam evidenciar a transição para tal orientação.

A despeito da nítida diferença entre as perspectivas teórico-filosóficas, as ideias desses autores têm influenciado as pesquisas no campo da educação, principalmente no que tange à apreciação da prática docente; visando assim a transpor as restrições e fragilidades da perspectiva técnica como modelo de formação, que já não responde às necessidades da contemporaneidade.

Ao analisar os aspectos da profissão docente, em seus estudos, Contreras (2002) sistematiza o que designa de dimensões da profissionalidade docente, que, segundo ele, são necessárias para balizar os problemas relativos à autonomia dos professores. A primeira dimensão – a *moral*, de acordo com o autor, decorre do fato de que o ensino supõe um comprometimento moral para os que desempenham essa função. Neste contexto, embora as conquistas acadêmicas sejam vitais, o compromisso com todo o alunado, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, deve ter a primazia.

A segunda dimensão faz referência ao *compromisso com a comunidade social*, em que se consideram as práticas profissionais não como algo solitário, mas como compartilhadas: a moralidade não pode ser entendida como prática isolada, mas como um fenômeno social, resultado da vida em comunidade. Resulta daí que a educação deve ser entendida como ato essencialmente político. Deste modo, “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p. 79).

A terceira e última dimensão é a *competência profissional*, que, segundo o autor, alude não apenas ao conhecimento disponível, mas, sobretudo, aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a dilatação e desenvolvimento desse conhecimento profissional. Assim, ela é caracterizada como fundamental para o desenvolvimento do compromisso ético e social.

### 3.3 A (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Para Núñez e Ramalho (2004), o processo da profissionalização docente tem sido bastante longo e intrincado. Esse processo iniciou-se no Ocidente no século XVII, em um momento de muitas transformações a nível educacional, em virtude de fatores de ordem política, econômica e social. Os autores afirmam que, ao longo da história, têm-se deparado com três modelos de professor: o professor leigo,

o professor técnico e o professor profissional. Esses correspondem aos estágios do processo histórico de construção da docência.

Ao falar de profissionalização, não se pretende entrar no amplo debate sobre as profissões e suas particularidades, e nem tampouco no aprofundamento de seus princípios. As discussões e as ideias, disseminadas através de pesquisas sobre a profissionalização de professores, constituem um dos assuntos mais polêmicos no campo da formação de professores, e muitos autores as consideram como problemática chave nas reformas educacionais.

A profissionalização dos professores, pela sua complexidade, e porque se trata de (des)construção de identidades, não pode ser feita por exclusão ou determinações legais. Entende-se que os professores devem trabalhar no sentido de construir uma nova representação, um redimensionamento da docência como atividade profissional; entretanto, cabe ressaltar que isso ganha mais força quando esse processo faz parte de projetos pessoais e, conseqüentemente, coletivos.

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Para Veiga (1998, p. 76),

a profissionalidade não é um processo que se produz de forma endógena. O processo de profissionalização envolve um esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição da sociedade. Isso porque o trabalho pedagógico é ligado as finalidades e aos objetivos e, portanto, carregado de intencionalidade política [...] o processo de profissionalização não é movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.



Quanto à polêmica que envolve a temática, Contreras (2002) explica que existem duas razões porque o assunto é polêmico: que, apesar da palavra profissional primeiramente parecer aludir às características e habilidades práticas do professor, possui no seu âmago aspectos que normalmente são entendidos como positivos e desejáveis; mas que, entretanto, faz-se necessário descortiná-los, no sentido de fazer uma análise mais profícua. Ainda o mesmo autor assegura que como toda a temática em educação, essa está longe de ser ingênua ou neutra.

De acordo com Imbernón (2006), o aceitar a docência como uma profissão não será para assumir privilégios em relação aos outros, mas para que, mediante o exercício, o conhecimento específico do professor e professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação de outros seres inteligentes. Assim, “ser profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas”. (p. 27).

Tal emancipação define-se no contexto das relações capitalistas de produção. No sentido de garantir o controle do processo produtivo, o trabalho era subdividido em especialidades cada vez mais simples. Assim, mesmo que os operários ficassem mais bem preparados, em atividades mais específicas na cadeia produtiva, eles se distanciavam do trabalho menos especializado; deixando as habilidades que antes eram requeridas para desempenharem suas funções. Esta prática, como é sabida, teve o seu ponto alto no taylorismo, em que se percebe a nítida subtração da qualidade dos operários, substituindo o trabalho em tarefas mínimas, isoladas; o que os afastavam e os privavam de compreensão do significado de todo o processo produtivo e de tomada de decisões. Sendo assim, toda a mão-de-obra terá que depender do controle da gestão administrativa da empresa e, principalmente, do conhecimento científico e tecnológico dos abalizados.

Apple (1995) caracteriza a estratégia taylorista como uma tecnologia gerencial para desqualificar os trabalhadores e separar a concepção da execução. Ainda afirma que, apesar de o taylorismo não ter sido bem sucedido como técnica, o objetivo último dele foi atingido, pois legitimou uma ideologia de controle e gerência, válida tanto para público como para empregadores. Desse modo, teve a aceitação de um corpo mais amplo de práticas ideológicas de desqualificação dos trabalhadores.

A lógica da racionalização foi além do âmbito das empresas e penetra na esfera do ensino.

No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica”, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sobre os mesmos parâmetros de decomposição com elementos mínimos de realização, (CONTRERAS, 2002, p.35).

Neste contexto aparece a hierarquização das funções nas instituições educacionais, através da figura do gestor, coordenador, supervisores, favorecendo a racionalização do ensino mediante a progressiva dependência do professor das decisões dos especialistas e administradores. Com isso, os docentes perdem também a sua missão de intervenção na decisão no planejamento do ensino, ficando como meros executores dos programas pensados por outros.

A determinação cada vez detalhado do currículo a ser adotada pelas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, (CONTRERAS 2002, p.36).

O Estado, para desenvolver o processo de racionalização, trabalha no sentido de definir e aumentar as formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e de suas tarefas. Aumentando as ocupações, de certo modo impede o exercício reflexivo do professor, o diálogo com os colegas, a troca de percepções, proporcionando o afastamento, o que leva ao individualismo. Em síntese, todo esse quadro leva à perda de autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional.

O processo de desqualificação profissional não anda só, ele é acompanhado por aquilo que pode ser chamado requalificação. Tecendo uma análise sobre esse processo, no sentido de esclarecer como acontece, Apple(1989, p.158) assim expressa:

Esse processo de desqualificação e requalificação está geralmente distribuído por toda a economia, de modo que fica difícil traçar suas relações. Não é muito comum que possamos vê-lo funcionando num nível de especificidade tal que se torne visível, uma vez que enquanto um grupo está sendo desqualificado, outro grupo, muitas vezes separado pelo tempo

e pela geografia, está sendo requalificado. Uma instituição particular – a escola – fornece um microcosmo excepcional para ver esse tipo de mecanismo em funcionamento (APPLE, 1989, p. 158)

Deste modo, verifica-se que o processo de desqualificação dos professores vem acompanhado de novas formas de requalificação, na medida em que tiveram de desenvolver novas habilidades de acordo com esse processo de racionalização, isto é, as habilidades que eram tidas como essenciais para o trabalho dos professores como: planejamento e a elaboração do currículo e o planejamento de estratégias curriculares não são mais necessárias, porque existe um grande fluxo de matérias empacotadas que devem ser utilizadas pelos professores, separando, assim, o planejamento da execução.

Enquanto a desqualificação a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalista. O crescimento das técnicas de modificação de comportamento e das estratégias de manejo de classe e sua incorporação tanto aos materiais curriculares quanto ao repertório dos professores são uma indicação desse tipo de modificação. (Apple, 1989, p. 161)

“Se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam indivíduos sem vínculos, divorciados tanto dos seus colegas, quanto da matéria real do seu trabalho”. (APPLE, 1989, p. 162). Isso, de certo modo, contribui para o despreparo profissional do professor e, conseqüentemente, a perda da capacidade de intervenção, quer na esfera escolar, quer em outras esferas sociais.

#### 4 POLÍTICAS PÚBLICAS, NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

*Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transforma em pura sombra.*

(FREIRE, 1996, p. 102)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a formação enquanto política pública, e a influência neoliberal na formação dos professores do Ensino Básico em Cabo Verde, principalmente através dos ideais dos principais Organismos Internacionais que interferem nas políticas educacionais a nível global.

Para abordar qualquer área de conhecimento, faz-se necessário rever um pouco a sua origem, com o intuito de melhor compreender sua trajetória e perspectiva. De acordo com Souza (2006), a política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos EUA, onde propuseram não seguir a tradição europeia, pulando as etapas seguidas por esta que se baseavam mais na ideia da análise do Estado e de suas instituições do que na produção e governos. Em outros termos,

na **Europa** a área da política pública surge como um desdobramento dos trabalhos baseados sobre teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo- produtor por excelência de políticas públicas. Nos **EUA** ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (Souza, 2006, p. 22).

A origem da política pública contou com alguns precursores ou fundadores. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30. Simon (1957) introduz o conceito da racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Segundo este autor, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-

interesse dos decisores, etc. Lindblom (1959; 1979) questionou o racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise das políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria, necessariamente, um fim ou um princípio. A contribuição de Easton (1965) foi a definição da política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente (SOUZA, 2006).

No que concerne à concepção de políticas públicas, diversos autores dão sua contribuição. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Para Lynn (1980) é um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Segundo Peters (1986), é soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

De acordo com a análise de Souza (2006), apesar dos autores optarem por diferentes abordagens, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema – uma perspectiva que considera o todo mais importante do que a soma das partes.

Para Souza (2006, p. 26),

pode-se resumir a política pública como um campo de conhecimento que busca ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Políticas Públicas são diretrizes traçadas através de programas que visam a colmatar as necessidades da sociedade. Elas são formuladas, implementadas e, em muitos casos, reformuladas, ou até mesmo descartadas de acordo com as ideologias seguidas pelos executivos e as necessidades reais da sociedade.

#### 4.1 ESTADO E A POLÍTICA NEOLIBERAL

Para Engels (1987), existem três formas principais de Estado que se ergueram sobre a ruína das gens. Atenas é considerada a forma mais autêntica, mais clássica, onde o estado se formou devido ao antagonismo de classes. Em Roma a conversão da sociedade gentilícia em uma aristocracia fechada, levou a plebe que tinha somente deveres e não direitos a agir contra esses e a aniquilar a gens e a instituição do Estado. Com os germânicos, o contexto foi bem diferente, na medida em que vinham de uma batalha vencida frente aos Romanos, e o Estado nasceu devido a conquistas dos extensos territórios estrangeiros.

Pautado nas ideias de Hegel, Engels (1987) afirma que o Estado não é um poder imposto de uma forma autoritária à sociedade, nem tampouco são ideias de iluminados, mas é um produto da própria sociedade; ou seja, são as conjunturas sociais, em um determinado momento de desenvolvimento, que estabelecem um poder, aparentemente acima da sociedade, com o objetivo de suavizar as suas próprias contradições e antagonismos.

Na perspectiva de Engels (1987), o Estado nasceu em um contexto de conflitos e antagonismo de classes. Neste sentido, por regra, é o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante; que, por meio do capital, torna-se a classe politicamente dominante e ganha mais força para a opressão e repressão da classe oprimida. Deste modo, verifica-se que o Estado antigo foi, sobretudo, Estado dos grandes senhores para manter oprimidos e dominados os escravos, servos e os camponeses. Em comparação com o Estado moderno representativo, existem poucas diferenças, o capital é o principal instrumento utilizado para explorar o trabalhador assalariado. “Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classe se equilibram de tal modo que o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes” (ibid, p.194).

De acordo com Lacks (2004), o Estado capitalista surgiu no contexto das conquistas burguesas, a partir do século XVII; e a Revolução Industrial se estendeu dos finais do século XVII à primeira metade do século XIX. Com essas transformações, de acordo com Hobsbawm (1995. p. 404),

[...] a produção agora dispensava visivelmente humanos mais rapidamente do que a economia do mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos que direta ou indiretamente – eram os maiores empregadores individuais, e não menos, após 1980, pela então predominante teologia de livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas, que por definição, não pensava em outro interesse além do seu próprio, pecuniário.

O século XX foi um período de muitas transformações na forma de organizar e de produzir em sociedade, período esse designado pelo autor acima citado como “breve século XX”. Sendo assim, o Estado capitalista também foi influenciado por essas mudanças, principalmente, as causadas pelas transformações nas questões sociais.

Segundo Lacks (2004, p. 30), na primeira metade do século XX verifica-se que “duas formações socioeconômicas estavam em franco desenvolvimento: o socialismo, que avançava na União Soviética, tornando-a uma grande potência mundial, e o capitalismo, que cresce rapidamente, ganhando a simpatia de muitos trabalhadores.” Ainda, de acordo com a autora, as duas formações são questionadas: o Estado socialista é questionado devido a estagnação econômica e o Estado capitalista, por causa do endividamento, pela burocracia e pela ineficácia diante dos problemas sociais.

O contexto foi fértil para o aparecimento de uma nova proposta. Foi assim que surgiu o ideário neoliberal com o objetivo de resolver os problemas apresentados pelo Estado socialista e capitalista. Nesta conjuntura, surge a proposta do Estado mínimo propondo a redução dos gastos sociais pelos governos, principalmente, no que se diz respeito a educação, segurança e habitação. Além disso, é relevante frisar que o neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem estar social.

#### **4.1.1 O Estado Cabo-Verdiano**

Nesta subseção, é relevante falar, mesmo que brevemente, sobre o Estado cabo-verdiano. Para tanto, faz-se necessário contextualizá-lo dentro da realidade macro, numa perspectiva histórico-econômica, no sentido de perceber como se posicionou perante as inúmeras mudanças internacionais.

Em Cabo Verde, como já foi aludido, a consolidação do Estado independente não aconteceu concomitantemente com a organização do regime democrático pluralista; sendo assim, o país passou antes por um regime de partido único, e só depois foi instaurado o regime pluripartidário.

Depois de se consagrar independente politicamente, Cabo Verde começou a se organizar. Em 1975 foi aprovada a Lei de Organização Política que vigorou até setembro de 1980, data em que foi aprovada a primeira Constituição da República. De acordo com Silva (2007), no plano econômico, o país fez uma opção em que o Estado assumiu o papel de protagonista, inspirado no modelo soviético. Ainda de acordo como mesmo autor,

praticamente todas as esferas de atividade econômica foram dominadas pelo Estado: da agricultura, ao comércio de importação e a grosso, nalguns casos o comércio a retalho, passando pela indústria ligeira, a pesca, os transportes e comunicações, o sistema financeiro, a prestação de serviços diversos, a imprensa, a construção, hotelaria, etc. (p. 83).

A despeito da opção por uma economia estatizada, percebe-se que nos finais dos anos 80 começa a ganhar força um movimento no sentido de flexibilizar este aspecto. Assim, de acordo com a revisão constitucional de 1988, retiraram-se os bancos e seguros da lista da propriedade exclusiva do Estado (Silva, 2007).

A referida prática governamental deu lugar a um novo paradigma a partir de 1990. No contexto de expressivas mudanças a nível internacional, com a crise emergente da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, com os países comunistas em grave declínio, o colapso da “Cortina de Ferro” e a “Queda do Muro de Berlim” em 4 de novembro de 1989; no arquipélago de Cabo Verde ocorre a abertura política em de 19 de fevereiro de 1990 e, a partir daí, uma consequente passagem do regime monopartidário para o regime de organização política pluripartidária.

O Movimento para a Democracia (MpD), partido que ganhou as primeiras eleições, apresentou à sociedade cabo-verdiana um novo paradigma em que

redução do peso do Estado na economia era um imperativo fundamental para a promoção da liberdade política e econômica alicerçada na liberdade da escolha e visando a criação de investimento, de empreendimento, de consumo, de emprego e de desenvolvimento humano” (SILVA, 2007, p. 109).



Com a revisão constitucional de setembro de 1990, e com a aprovação da constituição de 1992, o Estado cabo-verdiano passou a ser caracterizado, em seu artigo 2º, como “Estado de Direito Democrático, assente nos princípios da soberania popular, no pluralismo de expressão e de organização política democrática e no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais”.

Segundo Rodrigues e Filho (2008, p. 2), as características principais de um Estado de direito são:

a soberania do Estado Nacional, a unidade do ordenamento jurídico, a divisão dos poderes estatais, o primado da lei sobre outras fontes de proteção jurídica, o reconhecimento da certeza do Direito como valor político fundamental, a igualdade formal dos cidadãos perante a lei, o reconhecimento e a proteção de direitos individuais, civis e políticos, a garantia constitucional, a distinção entre público e privado e a afirmação da propriedade privada e da liberdade de iniciativa econômica.

Assim, o Estado ganha duas tarefas básicas: a de limitar o poder e a de assegurar a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a justiça e a segurança jurídica.

As eleições de 13 de janeiro de 1991 abriram caminho à concretização de inúmeras reformas, entre as quais pode-se destacar a econômica, focada na eliminação do setor público empresarial e na sua conseqüente privatização, que foi acompanhada e avaliada pelos peritos do Banco Mundial que faziam assessoria estratégica nesse processo. Desta maneira, entre os anos 1991 e 2005, foram deslocadas do controle do Estado para o setor privado cerca de 50 empresas.

Neste sentido, fica evidente que Cabo Verde adotou um modelo de desenvolvimento econômico em que o Estado terá o papel mínimo, ficando esse sob responsabilidade das leis do mercado. Desse modo, o país acelera a mudança da economia e insere-se no mundo neo-liberal, que será caracterizado logo a seguir.

A compreensão do neoliberalismo como projeto histórico, complexo, amplo, não como um processo natural, e o entendimento das suas propostas e das implicações na sociedade, educação, na formação do professor, caracteriza-se como relevante para este estudo.

Antes de debruçar sobre o neoliberalismo propriamente dito, cabe discorrer um pouco sobre o pensamento liberal enquanto raiz deste. Segundo Neto e Maciel

(2004), enquanto doutrina econômica e política o liberalismo surgiu no século XVIII, com o escopo definido que foi o de fazer oposição às monarquias absolutas e ao mercantilismo, atingindo o seu ápice no século XIX. Entre os principais preconizadores temos nomes como John Locke, Adam Smith, Immanuel Kant, Benjamin Constant, Jean Baptiste Say, François Guizot, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, John Maynard Keynes, John Dewey e Benedetto Croce. A defesa da economia de mercado, a liberdade da iniciativa econômica, a limitação da intervenção do Estado, são alguns princípios que fazem parte das premissas básicas da doutrina liberal.

De acordo com Neto e Maciel (2004), os fundamentos teóricos encontram-se presentes nas obras de três economistas e principais idealizadores: Ludwig Von Mises (1987), Friedrich A. Hayek (1990) e Milton Friedman (1985). Percebe-se que os fundamentos teóricos das propostas neoliberais têm as suas raízes na Escola Austríaca – da qual faziam parte Mises e Hayek, em que foram formulados os fundamentos teóricos da “nova ideologia liberal” – e na Escola de Chicago – de que Milton Friedman fazia parte, ambas conhecidas como escola do pensamento econômico.

Com a crise do liberalismo a partir de 1920, os fundamentos teóricos do Estado de bem-estar social começaram a ganhar força, consolidando-se após a segunda guerra mundial na Europa, em 1947. A Grã-Bretanha foi a primeira nação a adotar suas políticas pautadas no princípio de proporcionar e garantir as condições mínimas (renda, alimento, saúde e educação) a todos os cidadãos, enquanto direito público adquirido (NETO e MACIEL 2004).

Simultaneamente ao movimento de adesão dos países europeus às políticas do Estado de bem-estar social, em 1947, Hayek e os principais economistas liberais idealizaram a criação de uma sociedade com os objetivos de combater o Keynesianismo, o solidarismo e o modelo político do Estado de bem-estar social, bem como preparar os fundamentos de um novo modelo econômico. O neoliberalismo ganha força após a segunda guerra mundial, mais concretamente a partir dos anos de 1970, que foram marcados pela crise do Estado de bem-estar social. Neste contexto, o neoliberalismo surge como tendência teórica e política para ordenação do mundo capitalista. Começa-se a questionar o próprio modo de organização social e político, reagindo à ideia do Estado intervencionista de bem-

estar social que defende que o planejamento econômico pelo Estado é o caminho ideal para combater o capitalismo.

O neoliberalismo caracteriza-se como um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico, que tenciona uma sociedade subordinada ao livre mercado, sendo este último responsável pela ordem social sem intervenção do Estado.

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado desestatização da economia, privatização das empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios [...] (IANNE, 1997, p. 260)

Fica evidente que os neoliberais não vislumbram como positivo que o planejamento econômico seja centralizado no Estado. Caracterizam esse como maléfico, distorcido ou limitativo, principalmente quando se refere à dinâmica e multiplicação dos negócios, das atividades econômicas, do progresso tecnológico, da generalização do bem-estar etc. (IANNE, 1997), ou seja, proclamam a ideia de “menos Estado e mais mercados”, sendo isso a máxima que sintetiza as suas alegações.

As relações de mercado são comparadas, pelos liberais, com as relações que se podem estabelecer em um jogo onde só existem certas regras que é necessário respeitar. Por isso, rechaçam qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, a ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como um obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo. (BIANCHETTI, 2001, p. 87).

O neoliberalismo tem como fundamento a filosofia da liberdade individual, tal como concebido pelo liberalismo clássico, diferentemente das propostas de democratização do sistema sustentadas pelos setores democráticos e progressistas.

Segundo Ianne (1997, p. 264-266), os neoliberais esquecem vários aspectos fundamentais da controvérsia, tanto no que se refere às suas implicações práticas quanto às teóricas:

Primeiro é uma ficção jurídico-político, ou propriamente ideológica, a alegação de que compradores e vendedores de força de trabalho e outras mercadorias se apresentam no mercado sob as mesmas condições de liberdade e igualdade.

Segundo, os maiores benefícios do Jogo das forças do mercado centram-se nas mãos de empresas, corporação ou conglomerado. Os proprietários do capital e da tecnologia aumentam e alargam os seus ganhos desenvolvendo a concentração e a centralização do capital, ampliando os seus negócios além de todas as fronteiras.

Terceiro, a verdade é que a empresa, a corporação ou o conglomerado sempre operam com base em um rigoroso e sofisticado sistema de planeamento. Essas organizações mobilizam ciência e técnica, sob todas as formas, para diagnosticar, definir fins e meios, estabelecer prioridades e por em prática os seus projetos.

Quarto, ao planeamento estatal, tanto quanto os das organizações privadas, pode ser bem ou mal elaborado e executado. E as experiências dos governos socialistas, em vários quadrantes do mundo, revelam que tem havido planeamento centralizado com bom desempenho, tanto quanto os que tiveram desempenho precário.

No âmbito educacional, de acordo com as postulações neoliberais, o Estado deve apoiar a iniciativa privada, na medida em que se apresenta como mais rentável, ou seja, se o setor privado assume o desenvolvimento da tarefa educativa, o Estado terá menos gastos com a manutenção da infra-estrutura predial e de aspectos burocráticos concernentes ao ensino. A educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada à lei da oferta e da demanda. Assim, o objetivo das propostas neoliberais é preparar as pessoas para o trabalho, ou seja, formar homens e mulheres para atender aos interesses do capital. Neste sentido, no entender de Bianchetti (2001, p.94), a teoria neoliberal

incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre as leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com oferta proveniente das instituições educativas.

Segundo as concepções neoliberais, o Estado é o principal responsável pela crise do sistema educativo, e essa é derivada da ausência de um verdadeiro mercado educacional que pode promover mecanismos fundamentais que garantem a eficiência e eficácia dos serviços oferecidos e, conseqüentemente, a qualidade total da educação.

No entender de Neto e Maciel (2004, p.47),

o pressuposto neoliberal aplicado à educação fundamenta-se essencialmente em dois aspectos: 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a idéia do mercado educacional livre e sem interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional.

Existe uma aposta clara nas políticas educacionais neoliberais no que concerne à ampliação de serviços oferecidos à população, aumentando o acesso à educação, principalmente, para os mais carentes que se encontram fora do sistema escolar. Porém, a insuficiência dos recursos investidos para melhorar os serviços prestados leva ao desequilíbrio entre a quantidade das vagas ofertadas e a capacidade estrutural do sistema escolar público. Na perspectiva neoliberal, o objetivo foi atingido porque houve aumento no número de pessoas atendidas; entretanto, pode-se questionar em que medida isso é satisfatório, na medida em que o custo é muito alto e o processo é sempre acompanhado de sucateamento e degradação do sistema e, conseqüentemente, da queda da qualidade educacional. (NETO e MACIEL, 2004).

Percebe-se que, de um lado, os professores estão sendo pressionados a “qualificarem-se”; entretanto, a palavra de ordem é celeridade no processo. Assim, o Estado, para alcançar um grande número de profissionais qualificados, oferece facilidades para o alcance dessa qualificação. Para Neto e Maciel (2004), as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, a apresentar números e dados estatísticos, ou seja, apresenta o discurso qualidade como algo que a sociedade almeja e quer ouvir, mas, na realidade, objetiva a quantidade.

Nessa conjuntura, diante dos diversos desafios da contemporaneidade, o processo de formação, na esfera educacional, adquire uma relevância significativa, uma vez que se constitui num ponto essencial para acender no indivíduo um espírito participativo e cidadão. Isso quer dizer que ela se apresenta como condição-chave para fazer surgir indivíduos conscientes e capazes de enxergar sua responsabilidade como sujeito político. Neste sentido, entende-se que a educação constitui-se em um trampolim na preparação de cidadãos ativos, capazes de vislumbrar novos horizontes a partir de um pensamento crítico.

Partindo do ponto vista crítico, a educação sempre esteve atrelada às questões de poder. Diferentemente do pensamento marxista, que vislumbra a escola apenas como reprodutora da ideologia dominante, Freire (1997, p. 24) acredita que: “se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante”; ou seja, é inegável a posição da educação como reprodutora da ideologia dominante, entretanto, não faz exclusivamente isso.

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma, das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de favor de quem e do quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática tanto mais percebemos da impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento á questão do poder. (FREIRE, 1997, p. 23-24)

De acordo com o exposto, percebe-se, nitidamente, que a lógica prevalecente hoje é a neoliberal; gestando um projeto que traz no seu bojo as demandas específicas aos processos de formação humana, direcionando, através do mercado, toda tomada de decisão com um eixo bem definido, que é a competição. Com isso, provoca-se certa desigualdade ante as questões sociais, e essas, por sua vez, são encaradas como algo natural. Segundo Pereira (2008, p. 2),

o neoliberalismo valida como naturais todas as desigualdades que são historicamente construídas/constituídas. Assim, as práticas e políticas sociais passam a ser vistas pela lógica neoliberal como uma intervenção indevida, pois o indivíduo é o único responsável por sua vida, tal perspectiva fortalece a lógica da exclusão.

Esse processo, indubitavelmente, atingiu todo o setor social; e a educação não ficou isenta das modificações econômicas, ideológicas e políticas. A educação passa então a ser vista como produto que poucos podem consumir, provocando assim, a exclusão de muitos e, logicamente, a desigualdade e a injustiça social.

Questionando acerca do escopo principal da formação do professor, podem-se obter duas posições: uma que entende a formação como preparação para o mercado de trabalho; e outra que defende a teoria crítica, afirmando que o principal objetivo da escola é a formação do aluno para exercer a sua cidadania, e não apenas para formar um profissional integrado ao mercado de trabalho.

Neste sentido, cabe também perguntar: qual a posição do Banco Mundial sobre esse aspecto?

#### 4.2. AS PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL E AS SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na perspectiva de Coraggio, as propostas educativas do Banco Mundial (BM), a despeito de serem interpretadas como sendo algo recente que veio para resolver muitos problemas, não são atuais, uma vez que as propostas estiveram no interior do BM desde os anos 70 como linha básica de raciocínio. Essas propostas, segundo o autor, tiveram a sua base a partir do modelo “microeconômico neoclássico”, que, pelo seu ponto de vista, considera a escola como uma empresa. Desta forma, tenta-se fazer uma aproximação entre o sistema educacional de mercado; entre escolas e empresas; entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto; entre aprendizagem e produto; e os pais ganham o status de consumidores de serviços, deixando de lado aspectos fundamentais próprios da realidade educativa.

O autor ainda justifica esse viés economicista do BM para a educação, afirmando que: “uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado”. Usar essas teorias e metodologias implicaria em uma inserção de valores e regras de mercado no interior da gestão pública, o que não resolve as necessidades consideradas como elementares.

De acordo com Torres (1995, p.121),

a lógica do planejamento em educação está intimamente vinculada ao modelo de ciência social normal, dominada pelo paradigma epistemológico do positivismo. Existe um esforço para gerar um método científico social, separado de seus fundamentos teóricos e aplicável universalmente. Este método científico social busca um sentido de certeza e precisão analítica no contexto e uma sociedade crescentemente imprevisível e imprecisa. O modelo parte de um sentido de acumulação linear e evolucionária do conhecimento, a partir do qual se possa organizar inferências deterministas e deduzir conclusões baseadas em fundamentos empíricos.

Para conhecer e compreender o cerne das propostas políticas do BM, Torres (1995) deixa claro que o Banco Mundial reflete o ponto de vista neoliberal. Vai além, afirmando que o Banco é uma instituição principal na despolíticação e positivização da política educacional, que desempenha um papel central no processo de globalização do capitalismo. Na sua agenda de pesquisa percebe-se que os seus experts empregam, sistematicamente, a ciência social positivista.

Como já ficou evidente, Coraggio (1997), ao examinar os fundamentos das propostas de políticas educacionais, evidenciou que elas revelam um caráter economicista. Desse modo, levanta várias objeções teórico-filosóficas na intenção de dar centralidade à análise econômica na estruturação das políticas e processos educativos:

- a) Por “análise econômica” entende-se um método especial de análise, enquadrado na teoria econômica neoclássica, que durante décadas foi objeto de críticas pelas suas limitações para explicar os processos especificamente econômicos;
- b) O modo economicista com que se usa essa teoria para derivar recomendações, contribui para introjetar e institucionalizar valores de mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar custos e benefícios das diversas alternativas, geradas do ponto de vista social ou político;
- c) Embora se declare que essa análise é apenas um ponto de partida, e que os governos têm motivações outras para estabelecer suas prioridades educativas; de fato, por razões que devem determinar as recomendações específicas e gerais, estabelecidas nos documentos do Banco Mundial, parecem estar sendo assumidas, sem críticas, por muitos governos da região e do mundo (entre outras razões, pela quantidade de pesquisas empíricas associadas às recomendações, mas, sobretudo, pela ausência de boas propostas melhor articuladas). Isso transforma os governantes, os intelectuais e os técnicos nacionais em co-responsáveis pelas consequências dessas políticas;
- d) As novas políticas sociais propostas, e as de educação em particular, não são economicamente sustentáveis e conduzem às novas crises fiscais, mas também são ineficientes perante os próprios critérios neoclássicos;



- e) Apesar do enfoque cientificista das propostas oficiais do Banco Mundial, não se assume o princípio científico de que estão baseadas em hipóteses sujeitas à refutação; pelo contrário, parece haver, antes, um afã em continuar construindo exemplos para torná-las plausíveis, e não em atentar para evidências que as rejeitam;
- f) O enfoque setorial, que se apresenta como uma superação do enfoque por projeto, deixa de ser um enfoque integral que se requer para pensar e promover o desenvolvimento sustentável em nossas sociedades. Tal fato é advertido em outros documentos conhecidos, inclusive já confirmados pelo Banco Mundial; dessa forma, não se poderia argumentar que se pretendeu evitar que recaíssem sobre a macro-engenharia social, uma vez que é precisamente o que se intenta com as drásticas reformas institucionais da forma como estão sendo impulsionadas;
- g) Em uma época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, a gravidade das consequências que podem advir de uma intervenção massiva e equivocada na área educacional; deveria prevenir o unilateralismo disciplinar para propiciar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diversos critérios e propostas plausíveis fossem investigados e postos à prova com igual acesso e recursos.

Essas objeções, apresentadas pelo autor, auxiliam a descortinar, no aspecto macro, a verdadeira identidade da teoria neoclássica, que, indubitavelmente, parte da ideologia neoliberal.

A realidade mais preocupante é percebida quando determinados países, como Cabo Verde, recebem as propostas do BM e não têm projetos consistentes que possam servir de contra-proposta ou mesmo que auxiliem diretamente no ajuste das ideias à realidade do país, acabando por implementar propostas externas quase inalteradamente, a despeito de existir uma margem de liberdade deixada pelo BM que poderia ser usada para adaptação dos projetos à condição de cada contexto. Entretanto, quando a dívida externa é alta; quando existe uma forte dependência externa; quando existem fracos recursos de geração de emprego; sem recursos imediatamente exploráveis, como afirma Coraggio (1997, p. 102), esses países ficam “mais interessados no ingresso de dólares novos para poder pagar o serviço

atrasado da dívida ou para obter o aval do Banco e do FMI e ascender ao mercado de capitais”.

No que diz respeito à capacitação docente, Coraggio (1997) afirma que o Banco Mundial defende a capacitação dos professores mediante a implementação de programas paliativos de formação de professores em serviço – se possível, à distância –, porque considera não ser eficiente investir em sua formação inicial, nem em reduzir o número de alunos (de 40 a 50) por sala, ou mesmo aumentar seus salários, já que tais ações não contribuem de maneira eficiente para melhorar a aprendizagem por parte dos alunos. Partilhando com Coraggio a mesma ideia, Torres (1998, p. 166-167) assegura que

o BM chegou um ponto crítico em que se vê forçado a revisar posições: não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação, sendo ela quem garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos da oposição entre a formação inicial e a capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral sólida dos professores; não é possível propor novos parâmetros de recrutamento docente – os melhores, os mais competentes - esquivando-se das questões salariais e profissionais associadas a esse perfil docente. Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade de educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida.

Quando se pára para refletir sobre a docência, apreende-se que ela é muito complexa e traz no seu bojo certas divergências e questões embaraçosas. Sobre esse assunto Torres (1998) diz que o BM mantém posições ambíguas, inconsistentes e, inclusive, conflitantes; e que os professores não são vistos como núcleo fundamental da inovação e dinâmica das instituições educativas (alvo de uma necessária e especial atenção nos diversos níveis e em especial no que tange ao seu desenvolvimento espiritual), mas sim como um sindicato, e sindicato magisterial lembra, automaticamente, reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve.

É bem verdade que o BM tem visões, estudos e propostas para a formação/capacitação, entretanto, esse assunto

continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, a reforma institucional e à provisão de textos escolares. Por outro lado a formação/capacitação docente continua sendo vista de forma isolada, sem atender as mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo. De fato, face às condições vigentes, a capacitação com frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão (TORRES, 1998, p. 161).

O contraditório, além da formação docente, que não constitui uma prioridade, é o fato de os professores não participarem da elaboração de certas políticas e programas; pois estes são vistos como patrimônio da cúpula, quer nacional, quer internacional. No entanto, coloca-se a culpa do fracasso dessas políticas na falta de capacidade dos professores, servindo assim como “bodes expiatórios” devido ao erro de outros.

Coraggio (1997, p. 121) aconselha que

é necessário revitalizar a capacidade de diagnóstico de decisão nacionais, capitalizando as experiências no âmbito mundial e visão global, com ajuda dos organismos internacionais, o que não significa tentar descobrir a verdade absoluta no educativo nem suas fórmulas definitivas, mas propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor, e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações.

As reflexões apontadas, basicamente à luz das idéias de Coraggio (1997), Torres (1995) e Torres (1998), procuram apontar alguns questionamentos que devem ser observados quando se procura refletir sobre determinados aspectos da educação e formação de professores.

Foram apresentadas algumas considerações, mas não com a ideia de fazer uma pintura das propostas do BM e deixar entender que devam ser rejeitadas; mas, como já foi citado, deve-se sempre fazer uma análise crítica das propostas e reter o melhor para o país, o que muitas vezes não acontece. Como diz Coraggio (1997), as propostas podem conter ideias boas, e, apesar do seu manto de cientificidade, têm grandes fragilidades de princípios em seus fundamentos.

### 4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE ANTE OS DESAFIOS DA CHAMADA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Indubitavelmente, vivemos em um mundo transformado pelas céleres mudanças no campo econômico, político e técnico-científico. Essas mudanças abarcam o todo social e atingem, sobretudo, a identidade das pessoas. Isso pode ser, nitidamente, percebido quando pessoas de diferentes lugares assumem papel diferente de acordo com a realidade social em que se encontram, levando-os à assimilação da cultura dos outros e mesmo a perda do costume, da cultura; inclusive do próprio sentimento de pertencimento.

Não é raro ouvir indivíduos expressarem que nasceram num determinado país, cresceram em outro e, no presente, estão num lugar diferente dos anteriores. E que nem sabem de onde são e que só sabem que são cidadãos do mundo, ou seja, o sentimento de pertencimento nessas pessoas é praticamente inexistente, e a identidade acaba por ser fragmentada.

As sociedades sofreram mudanças drásticas devido aos impactos dos acontecimentos. A grande mudança, sem dúvida, encontra-se no fenômeno da globalização. Todas essas mudanças ocorridas têm a ver com interesses econômicos, com a produção, o mercado, com o jogo de poder entre as grandes potências e o desejo exacerbado de apropriação de novos mercados a qualquer custo.

Neste cenário de globalização de capital, os países periféricos procuram, muitas vezes sem grandes êxitos, manter-se em condições que lhes favoreçam a competitividade, e para não correrem o risco de ficar fora da corrida, aderem a todas as regras ou critérios estipulados a nível mundial no sentido de se enquadrarem aos padrões macroeconômicos, acabando por perder a própria autonomia e tendo que sempre obedecer a determinações externas. No entender de Ianni (1997, p.90), “cabe, pois, repensar o lugar e o tempo da sociedade nacional, começando por reconhecer que a globalização abala os seus significados empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos”.

Segundo Bauman (1999, p. 73),

a ‘globalização’ nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida. Os Estados não têm recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão – pela simples razão de que

“alguns minutos bastam para que as empresas e até Estados entrem em colapso”.

O fenômeno da globalização apresentou-se ao mundo com inúmeras promessas, entre as quais a de rompimento das fronteiras, proporcionando igualdade na distribuição dos bens, e a da utilização da alta tecnologia como forma de integrar as sociedades e de solucionar muitos problemas sociais nos seus diversos níveis.

Infelizmente, os impactos acontecem para e sobre alguns: os países mais pobres continuam sofrendo, a despeito dos avanços tecnológicos e científicos. Isto denota que a globalização é um paradoxo, pois os seus efeitos beneficiam poucos e deixam de lado muitos, que ficam sem saída para as mazelas sociais, cada vez mais gritantes.

A “globalização” não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao que está acontecendo a todos nós. A idéia da “globalização” refere-se explicitamente as “forças anônimas” de Von Wright operando na vasta “terra de ninguém” – nebulosa e lamacenta intransitável e indomável – que se estende para além do alcance da capacidade de desígnio e ação de quem quer que seja em particular. (BAUMAN, 1999, p. 68).

Percebe-se que convivemos com aspectos positivos e negativos derivados da “mundialização”. Por exemplo, a comunicação entre as diversas culturas é facilitada com o advento da Internet; grande desenvolvimento da capacidade de produtividade das empresas nacionais e multinacionais; o conhecimento direto e simultâneo dos grandes acontecimentos a nível mundial. Por outro lado, temos a dinâmica dos tráficos, a venda e o grande consumo das drogas; as falências de pequenas empresas que são “engolidas” (através da incapacidade financeira) por outras bem mais capitalizadas; o que traz como consequência o desemprego. Junto a tudo isso, vem o “gemido” da natureza por causa da poluição, a extrema pobreza e o sofrimento humano.

Neste cenário, a educação, enquanto fenômeno social, não fica isenta dessas influências, passando a ser vista como o meio ideal para inserir os países em desenvolvimento na conjuntura produtiva. Assim, não foram medidos esforços no sentido de adequar a educação à nova realidade do mercado, o que levou também a pensar em um novo tipo de trabalhador que se adequasse à essa realidade. Com

esse mesmo entendimento “no campo da formação de professores, novas diretrizes foram gestadas e orientadas pelos organismos internacionais que tiveram uma forte influência na elaboração das políticas públicas educacionais”. (BARBOSA, 2009, p. 2).

Como parte desta sociedade globalizada, nunca foi tão necessário repensar a educação pela sua finalidade, e, em especial, por entender que esta se apresenta como a essência do desenvolvimento da pessoa humana.

La educación y su papel en la sociedad han sufrido una serie de cambios importantes como consecuencia de los cambios que se producen en la misma sociedad y su sistema de producción. Consecuentemente, El papel Del profesor necesita ser acomodado a las nuevas necesidades de una sociedad más dinámica y pluralista, que precisa de una educación de sus miembros a lo largo toda a su vida como necesidad ineludible para que éstos puedan asumir esos cambios y participar en la dinámica de la cultura, no quedando de espectadores desenganchados de la misma. (SACRISTÁN e FERNÁNDEZ apud LAMPERT, 1999, p. 115).

Nesta conjuntura, refletir sobre a política de formação do educador configura-se como necessário, haja vista que vivemos em um contexto de rápidas e profundas mudanças (culturais, ideológicas, econômicas, sociais e profissionais), em que, com facilidade, as coisas ficam obsoletas e a necessidade de acompanhar as mudanças é cada vez mais indispensável. Daí a necessidade de uma formação que vislumbre essa necessidade como algo premente. Imbernón (2006, p. 39) assegura que “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”.

Frente ao exposto, devemos evitar a perspectiva “técnica” ou “racionalidade técnica” como aconselha Imbernón (2006). Deve-se apostar na política de formação que valoriza a relação teoria-prática; a análise crítica sobre os avanços e retrocessos ou estagnação da ação educativa sobre o desenvolvimento profissional do docente, entre outros aspectos.

Pensar criticamente sobre a formação dos professores, no contexto que vivemos, nos remete a pensar em novas formas de organização e gestão das escolas e escolas de formação, novas concepções curriculares, etc. Tudo isso nos leva a pensar e questionar os investimentos para a formação de professores, sobre que tipo de profissional e de instituição educativa queremos para o futuro, e que formação será necessária. Para tanto, “A formação deveria dotar o professor de

instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa [...]” (IMBERNÓN, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) vai além, afirmando que no contexto que vivemos se faz necessário falar de professores críticos, reflexivos, mas também é importante refletir sobre o investimento na formação docente, por serem esses processos necessários para estimular o desenvolvimento profissional dos professores.

## 5 POLITICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

*Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.*

*(FREIRE, 1996, p. 99)*

Neste capítulo serão tratados aspectos específicos da política educacional e de formação. Aqui, serão explorados os documentos legais (Constituição da República, Lei de Bases do Sistema Educativo, Planeamento Estratégico do Ministério de Educação, Plano Curricular e outros portadores de textos do Instituto Pedagógico etc.) que são considerados peças-chave e que compõem as Políticas de Formação de Professores; permitindo descrever estas e apontar as ações do governo, a fim de se verificar os impactos dessas políticas.

### 5.1 O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO?

A Constituição da República de Cabo Verde (CRCV), no seu artigo 77, fala de uma forma genérica sobre a educação, apontando-a como direito. Assim, deixa claro que:

- 1) Todos têm o direito à educação;
- 2) A educação, realizada através da escola, da família e de outros agentes, deve:
  - a) Ser integral e contribuir para a promoção humana, moral social, cultural e económica dos cidadãos;
  - b) Preparar e qualificar cidadãos para o exercício da atividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida ativa e para o exercício pleno da cidadania;
  - c) Promover o desenvolvimento do espírito científico, criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica;
  - d) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais;
  - e) Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do



interesse pelo conhecimento e pelo saber; f) Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação.

Já no ponto 3 (três) do referido artigo, a CRCV esclarece que para garantir o direito à educação, incumbe ao Estado, designadamente:

- a) Garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar;*
- b) Promover, incentivar e organizar a educação pré-escolar;*
- c) Garantir o ensino básico obrigatório, universal e gratuito, cuja duração será fixada por lei;*
- d) Promover a eliminação do analfabetismo e a educação permanente;*
- e) Promover a educação superior, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país;*
- f) Criar condições para o acesso de todos, segundo as suas capacidades, aos diversos graus de ensino, à investigação científica e à educação e criação artísticas;*
- g) Organizar a ação social escolar;*
- h) Promover a socialização dos custos da educação;*
- i) Fiscalizar o ensino público e privado e velar pela sua qualidade, nos termos da lei;*
- j) Organizar e definir os princípios de um sistema nacional de educação, integrando instituições públicas e privadas;*
- k) Regular, por lei, a participação dos docentes, discentes, da família e da sociedade civil na definição e execução da política de educação e na gestão democrática da escola;*
- l) Fomentar a investigação científica fundamental e a investigação aplicada, preferencialmente nos domínios que interessam ao desenvolvimento humano sustentado e sustentável do país.*

No ponto 4 (quatro), quando se refere aos poderes públicos, a CRCV deixa claro que cabe a esses:

- a) 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;*

*b) Promover a interligação da escola, da comunidade, e das atividades econômicas, sociais e culturais;*

*c) Incentivar e apoiar, nos termos da lei, as instituições privadas de educação, que prossigam fins de interesse geral;*

*d) Promover a educação cívica e o exercício da cidadania;*

*e) Promover o conhecimento da história e da cultura cabo-verdianas e universais.*

Com isso, percebe-se que a CRCV abarca aspectos gerais, deixa praticamente os aspectos mais específicos para serem tratados na a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a seguir será analisada em algumas partes.

## 5.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO – LEI DE BASES

A Lei de Bases como principal lei que rege a educação entra em cena na educação cabo-verdiana só a partir de 1990, substituindo o Regulamento do Ensino Primário Elementar e herdando o desafio de formar professores quer no aspecto quantitativo quer no qualitativo, para atuação no Ensino Básico.

### 5.2.1 Do Regulamento do Ensino Primário Elementar – EPE – à Lei de Bases

Antes da criação da Lei de Bases, o sistema educativo pautava as suas ações no Regulamento do Ensino Primário, publicado no Diploma Legislativo nº 1724, de 23 de setembro de 1970, em um contexto de crescente pressão política internacional e local. O regulamento trazia uma série de limitações à sua própria execução; por exemplo, dizia que o EPE era obrigatório para todas as crianças de cinco aos doze anos de idade, entretanto não preconizava qualquer programa para aumentar o número de escolas, professores e alfabetização de adultos, o que demonstrou pouca consistência entre o ato de legislar, a aplicação da lei e a avaliação dos impactos sociais (TOLENTINO, 2007).

O problema da oferta foi superado, mas persistia o problema da falta de professores qualificados, caracterizada como uma das maiores limitações. Os professores existentes deparavam-se com o problema de falta de materiais

didáticos, o que influenciava, de certa forma, na qualidade do ensino; além da falta de edifícios com infraestrutura adequadas para o ensino.

Para Tolentino (2007, p. 222), “a igualdade de oportunidades estava longe de ser conseguida, e, com isso, o sistema continuava com problemas estruturais, problemas esses que estavam relacionados com a economia e o nível de conhecimento especializado.” Em 1977, no primeiro Encontro Nacional de Quadros de Educação, ficou claro o diagnóstico de vários problemas, cujos efeitos ainda perduram.

Perante essa situação, foi projetada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano; que veio a ser criada em 20 de dezembro de 1990 (lei nº 103/III/90), no contexto político de transição do regime monopartidário para o regime pluripartidário. De acordo com a análise feita por Tolentino (2007, p. 223), em um “contexto político, econômico e social diferente, o Regulamento do Ensino Primário Elementar (1970) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1990) refletiram visão, missão, propósitos, e objetivos da Educação também diferentes. Neste intervalo, houve notáveis mudanças quantitativas e alterações qualitativas”.

No que concerne a formação dos professores, a Lei de Bases nº 103/III/90, no seu artigo 63, apresenta cinco princípios orientadores:

1. A formação de educação de educadores de infância, professores e monitores obedecerá, no plano institucional, aos seguintes princípios orientadores:
  - a) A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação de docentes;
  - b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
  - c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais;
  - d) A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
  - e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes.
2. O processo de formação de docentes será sujeito a um sistema de avaliação referenciado aos objetivos, aos métodos e seus resultados ou concretizações, com vista à sua atualização permanente.

Como está afirmado na alínea “b” do primeiro item, a formação inicial deve ser integrada aos planos de articulação teórico-práticos, na medida em que estes dois aspectos são as âncoras do processo de constituição que oferecem ao

formando possibilidades de reflexão crítica sobre a sua própria educação, além de proporcionar uma construção sociopolítico-pedagógica mais consistente.

De acordo com Imbernón (2006, p. 64),

seria preciso abandonar práticas docentes dos alunos de formação inicial que suponham simplesmente um processo acrítico; e, ao contrário, favorecer uma análise teórica e de contraste de idéias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las.

Na alínea “d” do artigo sob análise, deixa patente que a formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes às novas técnicas. Neste sentido, percebe-se claramente a maior preocupação com o aspecto técnico da prática docente em relação a aspectos crítico-reflexivos e ao entendimento das forças ideológicas subjacentes às teorias das ciências humanas.

A respeito desse assunto Giroux (1997, p. 159) nos esclarece que,

os problemas desta abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto a natureza do ensino tanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares.

O mesmo artigo, na alínea “d”, apresenta ainda o aspecto metódico e os resultados como um dos caracteres importantes no processo de avaliação docente. Segundo Giroux (1997, p. 159), “em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação; os estudantes, com frequência, preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar um ‘dado’ corpo de conhecimento.”

Percebe-se que, na realidade cabo-verdiana, esse aspecto é apresentado na forma de lei, o que, com certeza, permeia as ações das instituições formadoras, levando a que aconteça o referido pelo autor supracitado. No entender de Giroux (1997, p. 158), existe “a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função é a de administrar e

incentivar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos”.

A Lei de Bases, no seu artigo 68, apresenta alguns efeitos esperados da formação dos professores:

1. A formação inicial e a formação contínua permitirão aos docentes na realização justa, em termos de carreira docente.

2. Serão creditadas, em condições a estabelecer, em sede própria, as ações de formação contínua com influência no desenvolvimento da carreira docente.

Este artigo acentua nitidamente os efeitos da formação no desenvolvimento da carreira docente e não aponta outros, o que denota uma visão simplista do processo de formação, não considerando essa em sua complexidade. Desconsidera, assim, o desenvolvimento profissional, o processo de reflexão sobre a educação e a realidade social; o desenvolvimento da capacidade crítica, entre outros aspectos. Como afirma Imbernón (2006, p. 60 e 61), “a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento e a consolidação de um pensamento educativo, incluindo os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores. Esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis”.

Imbernón (2006, p. 61) chama à responsabilidade as instituições de formação deixando claro que,

[...] as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos de profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Entretanto o que se percebe é uma atitude apática do IP com relação a esses aspectos, limitando-se exclusivamente a formar professor para dar aulas.

### 5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BASICO NO INSTITUTO PEDAGOGICO (IP).

No cenário educativo cabo-verdiano, o IP foi criado para assumir o processo de formação de professores para o ensino básico, o que era de responsabilidade da Escola do Magistério Primário, que durante a época colonial formou professores para o ensino primário.

### 5.3.1 Caracterização do Instituto Pedagógico (IP)



Fonte: IP. A Escola “Hermínia Cardoso” – sede do Instituto Pedagógico de Cabo Verde – situa-se em Achada de Santo António, Cidade da Praia, Ilha de Santiago.

O Instituto Pedagógico (IP) foi criado em 9 de março de 1988 por meio do Decreto nº18/88, a partir da Escola de Magistério Primário existente na época. Neste período, incorporava duas escolas de formação de professores do Ensino Básico, a da Cidade da Praia (capital), Ilha de Santiago, e a do Mindelo (Ilha de São Vicente). Depois, no dia 11 de novembro de 2002, através do Decreto Regulamentar nº 5/2002, criou-se a Escola de Formação de Professores de Ensino Básico da Assomada, situada na Ilha de Santiago.

O IP funciona com base no seu Estatuto e no Regulamento das escolas que o integram, aprovado pelo Governo através do Decreto Regulamentar nº 12/94, de 29 de dezembro do mesmo ano, com alteração através do decreto nº 5/2002, de 11 de novembro.

A estrutura orgânica do IP compreende órgãos de Supervisão e Coordenação, cuja função primordial é a de dirigir e orientar a ação do IP, garantindo a articulação entre as Escolas que o integram.

### Estrutura e organização as escolas do IP



Fonte: Instituto Pedagógico de Cabo Verde

De acordo com os documentos oficiais, o IP é um estabelecimento de formação de nível médio, vocacionado para a educação, a investigação pedagógica e a apresentação de serviços à comunidade, dotado de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, nos termos da lei.

Assim, de acordo com o artigo 2º da Lei Orgânica do IP, para que ele possa atingir os seus objetivos no domínio da educação, cabe-lhe:

1. Promover a formação de profissionais de educação para o Ensino Básico com elevado nível de preparação nos aspectos científico, pedagógico, técnico, cultural e pessoal;
2. Realizar atividades de pesquisa orientada para elaboração de material didático e de complemento da formação;
3. Desenvolver projetos de formação e de capacitação de agentes educativos;
4. Incentivar o intercâmbio cultural, científico, pedagógico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem a objetivos semelhantes;
5. Participar de projetos de cooperação nacional e internacional.

O IP oferece cursos de formação inicial nas vertentes do Ensino Básico e Educação de Infância. Este último funciona desde o ano letivo 1998/99, na Escola de Formação de Professores do Mindelo. A formação é também contínua, com objetivos de melhorar o nível de formação dos professores em exercício no Ensino Básico Integrado – atendendo às exigências advindas do processo da Reforma

Educativa – e de reforçar e aperfeiçoar competências pedagógicas dos integrantes dos diferentes conselhos profissionalizados.

Nos quadros abaixo são apresentados os principais cursos oferecidos nos anos letivos 2005/2006 e 2007/2008 e o perfil de entrada em cada curso.

Quadro 1 – Oferta formativa do Instituto Pedagógico, ano letivo 2005/2006.

<b>CURSOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>PERFIL DE ENTRADA</b>
Curso EBI – Formação Inicial Regular	6 semestres	10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – Formação Presencial em Exercício	5 semestres	Professores em exercício mais 10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – de Formação à Distância	4 semestres	Professores em exercício mais 10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – Complementar de FEPROF	4 semestres	Professores em exercício mais 10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – Formação Inicial Intensivo	4 semestres	12 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso de Qualificação de Monitores de Infância	2 semestres	Profissionais em exercício nos jardins-de-infância
Curso de Bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógica (em parceria com o Instituto Superior de Educação (ISE))	6 semestres	Curso de formação de professores para o Ensino Básico

Fonte: Informações gerais do IP, 2010.

Quadro 2 – Oferta formativa do Instituto Pedagógico, ano letivo 2006/2007.

<b>CURSOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>PERFIL DE ENTRADA</b>
Curso EBI – de Formação à Distância	4 semestres	Professores em exercício mais 10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – Formação Inicial Intensivo	4 semestres	12 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso EBI – Formação Intensiva em Exercício	4 semestres	Professores em exercício 12 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso de Bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógica (em parceria com o Instituto Superior de Educação (ISE))	6 semestres	Curso de formação de professores para o Ensino Básico
Curso de Educadores de Infância (Inicial)	6 semestres	10 <sup>o</sup> ano de escolaridade
Curso de Educadores de Infância em Exercício	6 semestres	Monitores em exercício 10 <sup>o</sup> ano de escolaridade

Fonte: Informações gerais do IP, 2010.



As ações do IP são direcionadas para o atendimento das necessidades do Ensino Básico, com foco na formação de professores, mas também são oferecidos cursos de Supervisão, Coordenação e Gestão Escolar e Orientação Pedagógica, em parceria com outras instituições. Assim, conforme se pode visualizar nos quadros acima, o IP oferece cursos de formação inicial e em exercício nas modalidades presencial, semipresencial e à distância, e formação continuada.

#### 5.4 AÇÕES IMPLEMENTADAS PARA ATENUAR O PROBLEMA DA FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADOS

Para abordar este aspecto, é interessante também falar de ações de formação que, ao longo dos anos, o IP vem implementando, no intuito de não somente mapear as ações, mas, sobretudo, fazer uma retrospectiva que permita entender o papel desempenhado por essa instituição pública na formação dos profissionais da educação, com destaque para a formação de professores, objeto deste estudo.

Quadro 3 – Ações do Instituto Pedagógico de 1970 a 2009.

<b>Ano</b>	<b>Natureza de Cursos</b>	<b>Total de professores formados</b>
<b>1970-1994</b>	Magistério Primário	686
<b>1995-2006</b>	Inicial Regular	1.965
<b>1987-1992</b>	<b>Formação em exercício /PREBA<sup>7</sup> 1ª fase</b>	<b>1.600</b>
<b>1996-1998</b>	<b>Formação em Exercício /PREBA 2ª fase</b>	<b>85</b>
<b>2003-2006</b>	Presencial em Exercício	289
<b>2003-2007</b>	<b>Complementar FEPROF<sup>8</sup></b>	<b>212</b>
<b>2003-2006</b>	Monitores de Infância	96
<b>2006/2007</b>	Educadores de Infância	96
<b>2006/2007</b>	Formação a Distância	306
<b>2007/2008</b>	<b>Formação presencial em exercício</b>	<b>144</b>
	Formação Inicial	89
	Curso a Distância (Educação Para a Cidadania – EPC 1ª fase)	1510
<b>2008/2009</b>	<b>Formação presencial em exercício</b>	<b>155</b>
	Formação Inicial	62
	Educadores de Infância	244
	<b>Curso a Distância Fogo/Brava</b>	<b>140</b>
	Curso a Distância (EPC 2ª fase)	2118
<b>TOTAL GERAL: 6.969 docentes do Ensino Básico</b>		

Fonte: Instituto Pedagógico de Cabo Verde, 2010

<sup>7</sup> Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico.

<sup>8</sup> Formação em Exercício de Professores.

O quadro anterior remete-nos para a centralidade que o IP tem na materialização das políticas de formação, apresentando-se no cenário educativo cabo-verdiano como o principal responsável pela formação de professores e outros profissionais de educação que atuam no Ensino Básico. De acordo com os dados, o IP não faz somente cursos de formação inicial e de continuação, mas também formação em exercício e formação à distância.

Cabe ressaltar que, de acordo com um dos sujeitos de pesquisa, caracterizado como **S2**, a maioria das ações acima destacadas, no quadro 3, tiveram apoio de organismos internacionais. Ele afirma que

a formação inicial foi feito através da **ajuda orçamental Holandesa** que era destinada ao Ministério de Educação para promover o Ensino Básico. Assim parte dessa ajuda foi canalizada para a formação de professores. Em 2001 até 2006 vários cursos com modalidades alternativas foram feitas me refiro à formação Inicial em Exercício dos professores do Ensino Básico, formação Inicial em Exercício a distância de 2007 a esta parte; com o apoio do **ISAD Iniciativa Subsaariana de Educação a Distância**, e **Banco Africano de Desenvolvimento** que apoiaram o IP através do apoio institucional ao setor da educação. **Conseguimos uma parte muito significativa dos próprios formandos**, do Fogo e da Brava, que tiveram a consciência de que a formação resolve o problema da qualidade, resolve o problema também da **elevação profissional e do salário** é claro.

De acordo com a fala de **S2** acima, fica claro que, além da ajuda orçamental Holandesa, da Iniciativa Subsaariana de Educação a Distância (ISAD) e do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) os alunos tiveram que pagar uma mensalidade, saindo do próprio salário, que já não é digno.

Entende-se que o principal motivo que levou os professores a pagar para fazerem o curso está presente na última parte da fala do **S2**: “elevação profissional e do salário”. Assim, a principal motivação dos professores foi, sem dúvida, o aumento do salário, e não um investimento no desenvolvimento profissional, tendo em vista a melhoria da qualidade das suas ações.

Outro aspecto que o quadro não apresenta, detectado nas falas de **S2**, concerne às ações de formação implementadas pela escola do Mindelo (ilha de São Vicente), que foi a formação em exercício à distância de 29 professores na Ilha do Sal; e 54 professores nas Ilhas de Santo Antão, Ribeira Grande, Porto Novo e Paul.

Das ações do IP, duas merecem destaque: primeiro, o Curso de Formação Inicial à Distância e em Exercício, por ser uma das principais ações do IP, tendo em

vista atenuar o problema da falta de professores qualificados no Ensino Básico, em Cabo Verde; segundo, a Formação Inicial, por configurar o dia-a-dia das Instituições que fazem parte do IP, tomando sempre como referência a escola sede (Herminia Cardoso).

#### **5.4.1 O Curso de Formação à Distância e Em Exercício (CFaD) – Região Fogo e Brava**

Como já foi exposto, o trabalho do IP incidiu, fortemente, na tentativa de eliminar as desigualdades regionais, principalmente a existência da baixa quantidade de professores formados em algumas regiões em relação às outras.

Dois exemplos podem ser destacados: o curso de formação à distância e em exercício para as Ilhas Fogo (Município de São Filipe e Mosteiros) e Brava, feito pela Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Hermínia Cardoso (escola sede); e para as Ilhas do Sal, Santo Antão, Ribeira Grande, Porto Novo e Paul, feita pela Escola de Formação de Professores do Ensino Básico, em São Vicente.

O curso a distância dirigido aos professores do Ensino Básico (EB) em exercício de funções docentes, pretendeu dar resposta a uma aspiração legítima daqueles que ansiavam por melhorar a sua situação profissional e, acima de tudo, responder aos desafios colocados pelo subsistema básico no que tange a diminuição do défice de professores sem formação. (CFaD p. 3)

Segundo o IP, os dados oferecidos pelas Delegações do Ministério de Educação (Secretaria de Educação Municipal) dos Municípios das Ilhas Fogo e Brava permitem perceber que a emigração<sup>9</sup> constitui um dos fatores que influencia na existência de professores sem formação nessas ilhas. O quadro nº 4 abaixo ilustra um pouco a situação dos municípios de acordo com dados obtidos no ano 2007.

---

<sup>9</sup> Segundo o estudo realizado pela Organização Internacional para as Migrações – OIM, a emigração em Cabo Verde tem estado a diminuir desde a década de setenta. De 1970 a 1975 a taxa foi de 19,1%; já no período de 2005 a 2010, a mesma baixou para 5,1%; e de 2010 a 2015, prevê-se que vá cair para 4,7%. Ainda analisando o perfil dos emigrantes, assegura que a emigração cabo-verdiana é a mais qualificada da África e revela-se alta a taxa de fuga de cérebros (77 % entre 1997 e 2003).

Quadro 4 – Situação dos Professores nas ilhas Fogo e Brava

Ilhas	Municípios	Total de Professores	Com formação	Sem formação e com a 1ª fase do FEPROF	Com formação emigrados
Fogo	São Filipe	257	120	137	44
	Mosteiros	71	30	41	10
Brava	Brava	55	25	27	3

Fonte: Instituto Pedagógico, com adaptação do autor, 2007.

Então, depreende-se que, no ano 2007, o fenômeno da emigração afetou principalmente os Municípios da Ilha do Fogo. No referido ano, segundo os dados do IP<sup>10</sup>, em São Filipe, dos 137 professores sem formação, 90 estavam em formação à distância e 47 estavam à espera de uma oportunidade de formação. Assim, 15 dos professores formados saíram do sistema, sendo 13 para emigração e 2 para o ensino privado. Além destes, mais 16 professores sem formação emigraram. Nos Mosteiros e na Ilha de Brava todos os professores sem formação ingressaram na formação à distancia.

Segundo **S1**, em 2009 foram formados mais de 80 professores nos conselhos de S. Filipe e Santa Catarina da Ilha do Fogo. Sendo que nos Mosteiros foram 44, e na Brava 29, que ilha ficou com quase 100% dos professores formados, enquanto que Mosteiros logrou ficar com 100% dos professores formados. Acrescenta que, atualmente, ainda existem cerca de 10% dos professores do Ensino Básico sem formação que, na sua maioria, são professores das ilhas de São Nicolau e Boa Vista que estão prestes a se aposentar. A percentagem apresentada entra em contradição com o apresentado pelo **S4**, pois este afirma que ainda existem 13,6% de professores sem formação no Ensino Básico.

Segundo **S1**, o IP está preparando um curso para as ilhas de S. Nicolau, Boa Vista e S. Vicente para os professores que ainda se encontram sem formação pedagógica adequada.

<sup>10</sup> Instituto Pedagógico – Escola de Formação de Professores. Curso de Formação a Distância e em Exercício – Fogo e Brava.

### 5.4.2 Organização e Metodologia do Curso

Quanto ao procedimento de organização do CFaD, verificou-se que nem todos os professores poderiam participar. Segundo a entrevista de **S3**, os candidatos foram selecionados através de concurso documental, e os critérios utilizados foram: exercício da docência no mínimo de três anos, avaliação<sup>11</sup> mínima de “bom” no desempenho, ter o 10<sup>o</sup> ano de escolaridade ou equivalente para o curso de 5 semestres; e 12<sup>o</sup> ano de escolaridade para o curso de 4 semestres. Foi estabelecido para cada conselho uma quantidade de cursistas de acordo com a necessidade dos mesmos.

O curso foi organizado por módulo e houve componente que foi presencial e também à distância<sup>12</sup>, em exercício. Este curso teve cinco unidades curriculares, sendo elas: (i) Ciências de Educação; (ii) Línguas; (iii) Ciências Integradas; (iv) Expressões; (v) Prática e Reflexão Educativa.

Dentre as unidades curriculares, chama atenção a unidade V – Prática e Reflexão Educativa. De acordo com o projeto base, essa unidade tem por objetivo realizar a integração teórico-prática, desenvolvendo-se ao longo do curso, com início no segundo semestre, e realizada em três momentos:

---

<sup>11</sup> De acordo com Estatuto do Pessoal Docente, no artigo 30, a avaliação de desempenho do pessoal incide sobre a atividade letiva desenvolvida pelos docentes na educação e no ensino, tendo em conta as suas qualificações profissionais e científicas e é reportada a períodos de tempo específicos. Ainda no artigo 31, apresentam os tipos de avaliação, que podem ser comum ou especial. O processo comum de avaliação de desempenho efetua-se anualmente e em relação ao ano letivo anterior, tendo lugar nos meses de julho a setembro. O processo especial de avaliação visa proporcionar aos docentes: a) A possibilidade de acelerar a promoção na carreira por força da especialização; b) A correção de classificação negativa na avaliação de desempenho.

De acordo com Decreto Regulamentar nº 10/2000 de 4 de setembro, as classificações a atribuir na avaliação de desempenho do pessoal docente são as seguintes: a) Muito Bom, de 17,5 a 20; b) Bom, de 13,5 a 17,4; c) Suficiente, de 9,5 a 13,4; d) Deficiente, de 0 a 9,4.

De acordo com o que consta no artigo 14 do estatuto, são competentes para a avaliação dos docentes os diretores ou gestores dos respectivos estabelecimentos de ensino que, para tanto, deverão ouvir previamente os conselhos ou núcleos pedagógicos.

Avaliação é feita em conformidade com os seguintes indicadores: Qualidade do processo ensino-aprendizagem; Aperfeiçoamento profissional; Inovação pedagógica; Responsabilidade; Relações humanas no trabalho; Atividades não letivas.

<sup>12</sup> **A parte presencial** é garantida (i) pelo professor/mestre (professor do IP), no início de cada módulo; (ii) pelo tutor local, semanalmente e ao longo do módulo.

**A parte a distância** é garantida pelo professor/mestre do IP e é viabilizada com recurso a programas radiofônicos (três sessões semanais, sendo duas com conteúdos novos e uma de repetição) e sessões de esclarecimento, apresentação de trabalhos de grupo, através da Internet, manual do formando, textos de apoio, fichas de acompanhamento e de avaliação. CfaD

- O **1º Momento**, que ocorre ao longo do 2º semestre, tem por finalidade, por um lado, a **auto-reflexão sobre a prática pedagógica** e, por outro, o diagnóstico das competências técnicas e científicas do professor/estagiário.
- O **2º Momento**, que ocorre ao longo do terceiro semestre, tem a finalidade, por um lado, de fazer a **auto-reflexão** sobre a prática pedagógica, o exercício de uma boa prática docente, a intervenção sobre a comunidade educativa, com incidência na sala de aula, na escola e na comunidade e; por outro lado, o diagnóstico da evolução das competências do professor estagiário.
- O **3º Momento**, que ocorre ao longo do quarto semestre, tem por finalidade a apresentação dos resultados da implementação dos projetos de intervenção educativa. (CfaD, p. 7, grifo meu).

A reflexão sobre a prática é, sem dúvida, um dos momentos mais relevantes no processo de formação de professores, principalmente quando o grupo alvo tem certa experiência. Esse processo dialógico, entre a teoria e a prática, deve proporcionar aos professores momentos de reflexão profunda em que se apresentam não como consumidores de conhecimento produzido por outros, mas como produtores de seus próprios conhecimentos, o que não ficou claro nos três momentos acima citados.

Quando é citado que o professor faz a autorreflexão, deixa transparecer que esse processo dá-se numa situação solitária. Isto porque a expressão está presente nos dois primeiros momentos do curso, sem alusão a reflexão em grupo por parte dos professores. Sabendo-se que essa reflexão teórico-prática deve auxiliar na geração de conhecimentos pedagógicos, para intervenção no contexto social e escolar, e pela complexidade do cenário educativo, entende-se que ela deveria ser mais colaborativa do que individualista. No entender de Imbernón (2006, p. 68)

essa crescente complexidade social e educativa da educação (ainda maior no futuro) deveria fazer com que a profissão docente se tornasse, em consonância, menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional, em que a colaboração entre companheiros está ausente, já que o professor se converte em um instrumento mecânico e isolado de aplicação e produção, com algumas competências limitadas à aplicação de técnicas em sala de aula.

A reflexão colaborativa da prática permite aos professores a construção de conhecimentos, cujo objetivo primordial é “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2006, p. 68).

Neste sentido, Silva (2002, p. 12) assegura que a formação de professor, nesse molde, “pode levar a um reducionismo, a uma visão estreita e individual dos problemas educacionais e sociais em que se obedecerá à lógica neoliberal das saídas individuais; do ‘salve-se quem puder’; sem a expressão da busca coletiva para a educação pública”.

A formação em exercício não deve ser entendida somente como uma formação em que os professores se alimentam de aspectos científicos e pedagógicos e a obtenção de graus; mas como processo de descobertas de teorias em que se deve contrastá-las com a prática, aceitando-as ou rejeitando-as em função do contexto, removendo o sentido pedagógico comum, o que resulta em refazer o equilíbrio entre aspectos teóricos e práticos.

## 5.5 APREENDENDO AS VOZES NO PLANO CURRICULAR DE FORMAÇÃO INICIAL (PRESENCIAL) DE PROFESSORES DO IP

Analisando o Plano Curricular (PC) do curso de formação inicial de professores, percebe-se que o IP concebe a formação inicial como: “o início, institucionalmente enquadrado e formal, é um **processo de preparação e desenvolvimento das pessoas**; em ordem de desempenho e realização profissional; numa escola a serviço de uma sociedade historicamente situada”. (PC, p. 1, grifo meu).

Quanto aos objetivos gerais, o PC deixa claro que “O curso de formação inicial tem como **objetivo preparar os jovens profissionais – professores e iniciantes** com competências técnicas e pedagógicas (saber, saber fazer e saber ser) nas áreas de ensino e novas tecnologias” (PC, p. 3, grifo meu).

A partir da concepção de formação inicial, dos objetivos e da percepção do PC no seu todo, entende-se que a concepção de formação que permeia as ações do IP, através de suas diversas escolas, é uma concepção essencialista da formação, isto é, o formando é levado a enquadrar-se em um determinado modelo. Isto pode ser evidenciado quando anunciado que a formação é um processo de preparação e os objetivos gerais se referem a preparar jovens, o que denota uma inatividade de um lado (formando) e certa dinâmica do outro lado (formador).



Neste sentido, cabe recuperar, nessa análise, a percepção de Freire (1996) sobre o ato de formar professores. Formar não é a ação em que um sujeito dá forma, jeito ou alma a um corpo indeciso e acomodado, nem tampouco processo de treinamento do educando no desenvolvimento de certas habilidades. Assim, o modelo de formação essencialista é o modelo que não prioriza a autonomia e a forma de ver e entender o mundo do educando. Então, deve-se partir para o processo de formação em que as especificidades do formando são respeitadas e este formando apresenta-se durante o processo como ser dinâmico, em um processo de constante busca de sua própria construção.

Outro aspecto interessante é a racionalidade técnica que inegavelmente está presente no processo de formação de professor do IP. Alguns aspectos do PC nos oferecem pistas:

- Como já foi referido, o objetivo geral é “preparar os jovens iniciantes com competências técnicas e pedagógicas (saber, saber fazer e saber ser) nas áreas de ensino e novas tecnologias”;

- Quanto aos objetivos específicos podem-se destacar: “Dominar as técnicas de ensino-aprendizagem e os saberes científicos relacionados ao Ensino Básico” e “Dominar os campos e metodologias de construção de conhecimento com que trabalhará como profissional; além de adquirir uma cultura profissional e humanística atualizada”.

Assim, infere-se que os objetivos da formação de professor do Ensino Básico em CV apontam-nos para a tendência de formação do professor como mero técnico. Neste sentido, segundo Imbernón (2006, p. 60),

a formação inicial como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar passar imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que freqüentemente leva a um posterior papel de técnico-conteudista, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e político.

Desse modo, a formação deve permitir que os professores encarem a tarefa educativa em toda a sua complexidade, e que não sejam meros técnicos lecionadores, como afirma **S3**: “O presente curso destina-se a jovens que tenham terminado o 12<sup>o</sup> ano de escolaridade ou equivalente, e que tenham aptidões **para**

**adquirirem competências na área de ensino-aprendizagem; na sua vertente de leccionação”.**

Silva (2002, p. 2) corrobora afirmando que

a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela.

Para o desfecho da análise do PC, passa-se a analisar dois temas: o aspecto prático da formação, e a orientação pedagógica que subsidia o processo de formação.

### **5.5.1 Prática Pedagógica**

Quanto à prática, segundo o que está indicado no PC (p. 5) “o referido curso encontra-se organizado em sistema e unidade de crédito, obedecendo a um plano integrado teoria-prática, sendo crescente o peso da prática<sup>13</sup> ao longo da formação”. Para Silva (2002), a verdadeira questão não está na ênfase da prática em relação à teoria, mas reside em adotar uma nova forma de produzir conhecimentos ao longo dos cursos. “Estes precisam estar vinculados às escolas, buscando a superação junto a elas através da práxis” (p. 12).

O aspecto prático da formação de professor é algo muito valorizado na sua formação, vislumbrando, principalmente, a aproximação de aspectos teóricos.

Assim, nessa onda de valorização da prática nos cursos de formação de professores e diante das transformações em curso, é preciso definir que prática se fala ao querer centralizar a formação do educador nesse eixo. A prática pode significar ruptura e reflexão, como também alienação com respeito às necessidades do mercado ou mesmo conservadorismo e repetição.

A prática em qualquer campo indica atividade. No campo educacional a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o ensino-aprendizagem. Essa atividade é sistemática e científica porque envolve

---

<sup>13</sup> A prática pedagógica começa desde o primeiro semestre, como uma unidade curricular trabalhada na sala de aula. A parte prática do estágio pedagógico começa no terceiro semestre e termina no quarto semestre.

modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos. Tais aspectos são determinados por uma realidade histórico-cultural em que a própria atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem. (SILVA, 2002, p. 10).

Segundo o Plano Curricular do IP (p. 6), a Prática Pedagógica é um conjunto de atividades educativas e formais a serem, obrigatoriamente, desenvolvidas pelos(as) formandos(as) das escolas do IP, através de observação de atividades pedagógicas; que se dá através de visita às escolas, organização de reflexão, prática docente orientada e troca de experiências entre pares – professores mais experientes e os(as) professores(as)/estagiário(as) formandos(as).

Tendo em vista a noção da prática pedagógica apresentada anteriormente, entende-se que se faz necessário acautelar para que esse momento não se reduza à observação e à tentativa de reprodução de práticas e formas de ensinar. Ou seja, não tornar o processo como momento de aquisição de técnicas ou modelos de ensino para depois reproduzi-los, por julgá-los eficazes e únicos no processo ensino-aprendizagem. A redução da prática à mera aquisição de técnicas leva o processo de formação a distanciar-se ou não corresponder às reais necessidades da escola (Silva, 2002).

### 5.5.2 Abordagem por Competência

De acordo com o Plano Curricular a “[...] orientação pedagógica subsidia na pedagogia de integração e abordagem por competência [...]” (PC, p. 2). Neste mesmo sentido, **S3** corrobora afirmando que “no momento atual a estrutura e o funcionamento têm como suporte metodológico a abordagem por competências”.

Segundo Silva (2002), a aprendizagem visando à aquisição de competência, durante o processo de formação, proporcionará a articulação teórico-prática, pois as competências abordam algum tipo de atuação e permitem o movimento de fazer e também refletir sobre esse fazer. Em outras palavras, há uma ação e uma reflexão.

Ao falar de competência, faz-se necessário refletir sobre o modo e a finalidade de aplicação do saber fazer, que nos remete a pensar nas suas duas

dimensões: a técnica e a política. Desse modo, analisando o PC como um todo, verifica-se que existe uma preocupação quase que excessiva com o aspecto técnico, deixando de lado a parte política, ou seja, o para quê? Para quem? Por quê? Como? Questões que dão a direção ao processo de formação. A articulação que deveria existir entre a competência técnica e a política inexistente. Assim, o professor nesse processo deve dominar os conteúdos e repassá-los, de forma eficiente, aos alunos.

Portanto, ser competente é saber fazer, no pequeno universo do cotidiano da escola e de suas necessidades básicas. É aprender e aplicar com sucesso e eficiência conteúdos medidos pelas necessidades do mercado, sem compromisso com a realização humana e sem a compreensão do por quê e para quê. Ser competente nesses moldes é produzir homens necessários ao momento presente, repassando conteúdos sem discutir criticamente a produção e a escolha destes. É isso que configura o ensino técnico-profissional. (SILVA, 2002 p. 20)

Tomando em consideração o aspecto teoria e prática e a abordagem de formação por competência, Silva (2002) alerta para o modo como está sendo trabalhada a questão teoria-prática, frisando que em certo sentido essa se apresenta como uma procura de resultados e uma tentativa de combinação entre meios e fins. O autor assegura que esse fato, quando atrelado à importância que é dada às competências, pode fazer com que os cursos apresentem um caráter puramente instrumental, com revestimentos de tecnicismo; o que poderá caracterizá-lo como um neotecnicismo. Assim, a formação e a aprendizagem nucleada na e pela aquisição de competências é restrita e não possibilita a práxis (Silva, 2002).

Pode-se considerar que a proposta presente no Plano Curricular do IP apresenta uma formação de professores que não satisfaz. Isso porque baseia-se no saber fazer, no aprendizado do que vai ensinar, e não proporciona o engajamento dos formandos em pesquisa e, conseqüentemente, produz profissionais dependentes do conhecimento dos outros. Eles não serão produtores dos seus próprios conhecimentos, com sua capacidade crítica aguçada e, sobretudo, capacidade para modificar a realidade que os cerca, porque não basta conhecê-la, é preciso, acima de tudo, ter atitude para transformá-la. Como afirma Silva (2002. p. 12): “o problema consiste em adotar uma nova forma de produzir conhecimento no

interior dos cursos de formação. Estes precisam estar vinculados às escolas, buscando a superação junto a elas, através da práxis”.

Para produzir conhecimento, sem dúvida, faz-se necessário um projeto de formação que contemple esse aspecto. Deve se tomar cuidado para que o professor não se torne um técnico, em busca da melhor forma como deve construir o aprender a aprender no aluno, trazendo soluções minimalistas que não resolvem nada e, por sua vez, não produzem conhecimento e nem possibilitam ao professor posicionar-se como um intelectual crítico.

De acordo com Imbernón,

a eleição da pesquisa como base da formação tem um substrato ideológico, ainda que implícito. Parte da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, o professor deve analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza a profissão e deve renunciar qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada. (2006, p. 77).

A formação deve ter em vista a idéia de que os professores devem assumir atitude que visa à transformação da sociedade, em um processo de busca a fim de alcançar a autonomia e a emancipação. Para tanto, o projeto de formação deve também vislumbrar o que se quer de fato mudar.

## 5.6 INDICADORES SÓCIO-EDUCACIONAIS RESULTANTES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E COLOCAÇÃO DOS PROFESSORES EM CV

Para abordar este aspecto, também foram analisados documentos, particularmente, os Relatórios de Atividades da Direção dos Recursos Humanos (DRH) do Ministério da Educação. Assim, no que concerne à contratação de professores para o ano letivo 2008/2009, segundo os dados da DRH, no universo da contratação de professores para aquele ano letivo, mais de sete centenas apresentaram a candidatura para o Ensino Básico e Secundário; e foram contratados 333 professores, sendo 248 para o Ensino Secundário e 85 para o Ensino Básico. Então, percebe-se que menos da metade dos professores formados são contratados pelo Ministério da Educação. Sendo o ensino privado algo ainda inexpressivo em Cabo Verde, esse setor tem pouca capacidade contratual de

professores. O relatório de atividades da DRH apresenta uma das razões da pouca absorção de professores, afirmando que

Nesse nível de ensino continuamos com a tendência decrescente da população estudantil comparativamente ao ano anterior registrou-se uma diminuição de 116 alunos, pois no ano anterior iniciamos com um total de 1329 alunos e no presente ano letivo iniciamos com um total de 1213 alunos, e para o próximo ano as previsões apontam para um número ainda inferior a volta dos 1.130 alunos, o que significa que não teremos necessidade de recrutamento de novos professores para esse nível de ensino, a menos que haja alguma mobilidade em termos de transferência para outros concelhos abrindo vagas para dois jovens recém formados que aguardam uma oportunidade. (DRH)

Questionado acerca da existência de muitos jovens formados pelo IP que estão desempregados, o **S3** responde que tem sido um grave problema, e relatou que muitos daqueles formados têm procurado a direção da escola para questionar sobre a finalidade da formação, pois, mesmo preparados para exercerem o magistério, não têm emprego. Contudo, e estranhamente, mostrando incompatibilização entre a agência estatal de formação de quadros qualificados (o IP) e a necessidade real de absorção (colocação) de seus egressos na função pública ou privada, este entrevistado (**S3**) acrescenta que eles não são empregadores e sim formadores.

Sobre o mesmo questionamento o **S1** afirmou: “nos formamos para atender ao mercado e o mercado é que vai regular [...]” e acrescenta: “isso também tem a ver com a lógica da própria formação e orientação dos estudantes; muitas vezes existem pessoas que fazem formação por fazer, sem pensar na lógica da orientação e nem na lógica do próprio mercado, deve-se levar em conta o mercado. **Fazer uma formação numa área que está, digamos, esgotada não faz sentido: é formar para o desemprego**”.

**S1** acrescenta ainda que “uma pessoa que tenha feito uma formação de qualidade entra no mercado concorrencial, não fica desempregado. Não vejo um bom engenheiro que fez uma formação, quer dentro ou fora de Cabo Verde, ficar desempregado”.

Deixar esse processo para a lógica do mercado, sem dúvida, irá provocar o processo de competição, fato que é imposto ideologicamente pelo fenômeno da globalização, no qual o trabalhador, para conseguir o emprego, terá de ser mais capacitado e competitivo, além de ter que se adaptar com facilidade às demandas

das empresas. “A essa nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora chama-se de neotecnicismo” (SILVA, 2002, p. 8)

Pela sentença em destaque na afirmação de **S1**, entende-se que o mesmo passa a responsabilidade do desemprego aos jovens formados, por causa da “infeliz” escolha deles. Sobre este assunto, Enguita (1995) afirma que, ao falar no tema de adequação entre a educação e emprego, entre o que o sistema produz e o que de fato o mundo empresarial requer, está-se deixando transparecer que o desemprego existe por causa dos indivíduos, que não se formaram na área adequada para serem empregados; ou por causa dos poderes públicos que não souberam oferecê-la.

Ainda sobre este mesmo assunto **S2**, afirma:

Eu não sou apologista de que tem de ser o Estado a empregar o cabo-verdiano tem de ser empreendedor. Nós não temos um ensino privado desenvolvido existe uma ou outra escola aqui na Praia, e outra em São Vicente, mas não existem mais; de fato o ensino privado é desenvolvido pelas pessoas, pelos cidadãos, então pensamos que, nós não temos de diminuir ou deixar de diminuir a formação. **Poderemos sim introduzir uma valência forte no sentido de dentro do nosso plano curricular introduzir algo que conduza ao professor ao jovem empreendedor que seja capaz de sair do curso de criar sua própria escola privada. Porque se você tem capacidade financeira e você tem uma boa escola privada não deverá por seu filho numa escola pública embora eu tenha trabalhado no ensino público eu defendo que o público deve exercer cada vez com maior qualidade**, não temos de fechar as nossas portas se as pessoas quiserem vir, não seria uma estratégia boa. (Depoimento de **S2**).

Pela fala de **S2** percebe-se, nitidamente, que a intenção é promover o ensino privado, firmando assim, a idéia do “menos Estado”. O pensamento de introduzir no plano curricular o empreendedorismo ou algo que conduza a esse explicita a entrada dos princípios neoliberais no plano curricular. Com relação a esse aspecto, Ball (2009, p. 7) demonstra, que atrelada à questão do empreendedorismo, ou educação empreendedora, vem a questão da liderança, e explica que:

Liderança e empreendedorismo também são um meio de introduzir inovações práticas e novas sensibilidades em áreas da política educacional consideradas resistentes à mudança e avessas ao risco. Em termos gerais, eles introduzem e disseminam como 'boas práticas' as condições (estratégicas e discursivas) para um sistema educacional 'pós bem-estar social' no qual o Estado contrata e monitora, mas não presta serviços de educação - criando, por conseguinte novas oportunidades de lucro para o setor privado. Através do mercado e do emprego das tecnologias de desempenho e liderança o Estado age como um 'agente mercantilizador' transformando a educação em uma mercadoria e em partes contratáveis, ou

seja, 'recalibrando as instituições' para torná-las homólogas a empresas e criando dentro do setor público as condições econômicas e extra-econômicas necessárias para as operações do setor privado.

Assim, aparece nesse processo um novo profissional, com uma nova responsabilidade, isto é, a de ser empreendedor. E, sendo um empreendedor, esse profissional tende a agir com prudência e, sobretudo, inovação, com a finalidade de proteger os seus interesses ou da sua organização, a fim de alcançar os seus objetivos, maximizar o seu lucro e criar condições cada vez mais eficientes para competir no mercado.

Outro aspecto significativo surge quando **S2** expressa que, se uma pessoa tiver condições financeiras, e existir uma boa escola privada, ela não deverá matricular o filho em uma escola pública. Ou seja, o responsável (ainda que detenha uma posição na promoção do ensino público) colocaria a criança em uma escola privada, demonstrando sua desconfiança quanto à qualidade do ensino público e à capacidade dos professores em oferecer um ensino de qualidade e uma liderança capaz de ajudar no desenvolvimento intelectual e moral das crianças do país.

[...] a educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização. Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente, sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversos. De fato, o aumento da privatização na educação é isomórfica em relação à forma de capital que representa - as corporações transnacionais. A expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda. A privatização é atrativa para governos e agência multilaterais como 'soluções' para o 'problema' da reforma do setor público (com a promessa de aumento da produtividade, introdução de inovações e redução de custos) e é uma nova (e relativamente segura) oportunidade de lucro para o capital (grande e pequeno), particularmente em um momento em que outras áreas de atividade comercial estão em recessão. (BALL, 2009, p. 1-2).

Em síntese, o que talvez se assista, atualmente, seja a uma intensa alteração epistêmica de um paradigma educacional para outro; ou seja, está a passar-se do paradigma modernista ao pós-modernista, em que se deixa de lado o aprendiz comprometido com o bem-estar comum para projetar um aprendiz superficial, flexível, solitário, responsivo e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de sociabilidade. (TUSCHLING E ENGEMANN 2006 *apud* SILVA, 2002, p. 16).



Assim, depois de um projeto de aligeiramento do processo de formação de professores do Ensino Básico, em Cabo Verde, depara-se com a existência de um grande número de jovens formados com o uso de recursos públicos para nada, porque a tendência é engrossar a fila dos desempregados. Com tudo isso, a culpa por esta situação é atribuída aos próprios jovens formandos que não souberam escolher cursos de acordo com o mercado. Para amenizar a situação, o governo propõe a expansão do ensino privado e a promoção do empreendedorismo, assim projetando a mercantilização da educação no país, transformando-a em um objeto de elevação da dualização e de reprodução das desigualdades sociais.

Cabe perguntar: como foi a evolução de certos indicadores do Ensino Básico, durante os anos de implementação das ações de formação de professores? O quadro a seguir apresenta alguns dados que ajudam a analisar a situação.

Tabela 5 – Dados da evolução da situação do Ensino Básico dos anos letivos 2003/2004 a 2008/2009.

Anos letivos	Taxa de Reprovação		Taxa de Repetência		Abandono Escolar		Alunos por Sala
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	
<b>2003/2004</b>	13.503	15,9%	11.034	15,1%	2.228	2,6%	47
<b>2004/2005</b>	11.566	13,9%	12.877	13,8%	2.073	2,5%	46
<b>2005/2006</b>	10.165	12,5%	11.432	12,5%	2.281	2,8	45
<b>2006/2007</b>	8.942	11,4%	10.152	11,3%	1.696	2,2%	43
<b>2007/2008</b>	8.027	10,6%	8.846	10,0%	1.532	2,0	42
<b>2008/2009</b>	7.393	10,1%	7.626	-	1.494	2,0	40

Fonte: Ministério de Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento – com adaptação do autor desta dissertação.

De acordo com a tabela acima, percebe-se que, a despeito da diminuição das taxas de reprovação, repetência, abandono escolar e alunos por sala, essa redução ainda é insignificante. Um dos sujeitos ouvidos (**S4**) acerca dos principais desafios

do Ensino Básico, apontada a situação da reprovação como uma preocupação, assim expressa:

O desafio da educação básica, em Cabo Verde, neste momento, prende-se com a melhoria global da qualidade. Em termos de eficácia externa, **ainda temos taxas de reprovação altas em alguns Conselhos do País** que precisa ser corrigido, pois a reprovação para além de representar custos adicionais para o sistema tem sempre implicações negativas na vida académica dos alunos, comprometendo o sucesso nos níveis de ensino subsequente.

Recorrendo aos dados dos anos letivos 2008/2009, disponibilizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação de Cabo Verde, verificou-se que os conselhos que possuem maior taxa de reprovação, como já foi apresentado, no primeiro capítulo, são: **Santa Catarina** – Ilha do Fogo, 23%; **São Filipe** – Ilha do Fogo, 13, 9%; **São Miguel** – Ilha de Santiago, 12,9%; **Mosteiros** – Ilha do Fogo, 11,9%; **Ribeira Grande** – Santiago, 12,4%; **Santa Catarina Santiago**, 12,1%.

O mais curioso é que, dos sete conselhos apresentados, três (Santa Catarina, Mosteiros e São Filipe) pertencem à Ilha do Fogo, que é uma das ilhas, juntamente com a ilha da Brava, que, de 2007 a 2009, tiveram um projeto específico no que concerne à formação de professores; além das formações ocorridas entre os anos 2001 a 2006. Deste modo, vê-se que foi feita uma formação aligeirada, o número de alunos por sala não diminuiu, a taxa de abandono não decresceu, a repetência e a reprovação tiveram um decréscimo insignificante.

Outro aspecto que merece destaque nesta subseção é a situação dos professores do Ensino Básico. Questionado sobre esse aspecto, principalmente no que se diz respeito a colocação, salário, progressão na carreira e condições de trabalho, **S4** afirma:

Na década de noventa, os docentes tinham a carreira docente estagnada em resultado do **congelamento das progressões e das promoções**, daí grande desmotivação para programar inovações no sistema de ensino. A partir de 2001 foi delineado um conjunto de medidas de política, tendentes a inverter a situação da formação dos professores e das respectivas carreiras. As carreiras profissionais (**progressões, promoções, “reclassificações” nomeações no quadro**, etc.), **foram melhoradas e efetivadas. Todos os pendentos até 2009 foram processados, em articulação com a Base Dados dos Recursos Humanos** (importante instrumento de gestão criado no âmbito da Reforma da Administração Pública).

Pegando outros dados, adquiridos através dos arquivos de reportagem da emissora Radio Televisão Cabo-verdiana ( RTC), percebe-se que as informações dadas por **S4** não condizem com as reivindicações dos sindicatos dos professores, porque, como acima se destaca, o **S4** afirma que o problema do congelamento das progressões e das promoções foi resolvidos, que as carreiras profissionais (progressões, promoções, “reclassificações” nomeações no quadro, etc.), foram melhoradas e efetivadas, e que todos os casos pendentes foram resolvidos.

Neste sentido, questiona-se, então, qual a razão dos dois maiores sindicatos de professores cabo-verdianos apresentarem tantas reivindicações. Por exemplo, no dia 23/04/2010 a RTC apresentou uma reportagem em que Federação Cabo-verdiana dos Professores – FECAP apela ao Governo de Cabo Verde para a criação de condições para o pleno exercício da classe docente, demonstrando a insatisfação dos professores em relação a esse aspecto. Ainda, no mesmo mês e ano, o Sindicato Nacional e Democrático dos Professores (SINDEP) ameaçou levar o Ministério de Educação ao Tribunal devido ao não pagamento de retroativo, redução da carga horária, falta de reclassificação, não pagamento de subsídios de carga horária e entrada no quadro e revisão da tabela salarial (situação que afeta muitos professores do Ensino Básico). Cabe destacar que, segundo o sindicato, há cinco anos os professores reclamam por esses direitos, entretanto o Governo não cumpre a sua parte.

## 5.7 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO DE CABO VERDE

O Plano Estratégico para a Educação (PEE) começou a ser trabalhado em 2001, e a sua conclusão ocorreu em 2003. As principais orientações estratégicas e as ações a serem implementadas no setor educativo foram projetadas para dez anos. Para a elaboração do PEE e alguns documentos, serviram de referência o Plano Nacional de Desenvolvimento, aprovado para o período 2003-2005, e o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (2003-2010). Também foi feito um estudo prévio levando em consideração dois eixos: primeiro, foram analisados os principais indicadores e as tendências de evolução dos diferentes níveis do sistema educativo; segundo, foram constituídos grupos de reflexão, tendo a missão de

análise contextual, avaliação dos constrangimentos existentes, o papel dos diferentes atores e qual a visão estratégica para o setor. Assim, objetivou-se delinear, a nível nacional, um Plano Estratégico que pudesse ter a participação e aceitação de diversos setores, no sentido de permitir a definição das principais orientações e a ações a serem implementadas. (PEE, 2003).

Dentre os vários problemas do sistema educativo apontados, no Plano Estratégico para Educação, merece destaque neste estudo a situação da formação dos professores do ensino básico, que constitui uma das fragilidades do sistema educativo cabo-verdiano. Essa instabilidade foi confirmada com os estudos feitos pela UNICEF, em que se pretendia analisar a qualidade da educação básica, e foi constatado que existe,

um defasamento substancial entre o nível de preparação pedagógico dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças. Neste sentido, como constata o relatório sobre dificuldades e possibilidades dos professores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; "o ensino dos conteúdos, na maioria das aulas observadas, é marcado quase sempre por um ritual em que o silêncio, a submissão, a sacralização do saber e do professor, são os seus elementos constitutivos. (PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 40).

Chamam atenção duas afirmações que surgem no contexto em que foram realizadas três pesquisas. A primeira realizada pelo Instituto Pedagógico, quando foi detectada a deficiência nos alunos do 4<sup>o</sup> ano no que concerne à leitura, produção de textos e raciocínio lógico. A segunda, realizada pela pelo Banco Mundial e Governo de Cabo Verde no âmbito do Projeto Consolidação e Modernização do Sistema Educativo (PROMEF), na qual se apontam as mesmas deficiências da primeira pesquisa e, a terceira, que já foi citada, foi feita pela UNICEF. As referidas afirmações merecem ser destacadas na sua íntegra:

Com efeito, pode-se considerar que a **prática quotidiana dos professores está aquém de possibilitar uma participação activa e criativa das crianças no processo de aprendizagem**. Contrariamente, e no ardor do cumprimento do programa, o professor opta geralmente pelo controlo pedagógico que consiste em fazer do aluno um depositário do conhecimento.

Neste sentido, constata-se que **apesar das conquistas alcançadas mediante o reforço da capacidade de formação dos professores e da melhoria dos recursos materiais e pedagógicos postos à disposição do ensino básico, a qualidade das aprendizagens fundamentais** (lecto escrita e de raciocínio lógico-matemático), encontra-se muito aquém do necessário para permitir uma adequada inserção na vida social à maioria

das crianças. (PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 41, grifo meu).

Percebe-se, nos dois parágrafos acima, que a responsabilidade do insucesso escolar é colocada sobre a ação dos professores e que tudo o que deveria ser feito, em termos de formação e recursos pedagógicos, foi feito para que eles pudessem exercer, da melhor forma, a sua função. Assim, a afirmação não deixa nenhuma possibilidade de se pensar que podem existir falhas nas políticas de formação inicial em exercício, ou da formação continuada. Nesse sentido, se tudo foi feito, então, qual seria a estratégia para mudar a situação?

As ações do governo, concernentes ao Ensino Básico, são traduzidas no Plano Estratégico através do Plano de Ação (componente 1: Consolidação e Desenvolvimento da Educação; Componente 2: Qualidade e Equidade das Aprendizagens Escolares; Componente 3: Formação e Qualificação de Professores e Componente 4: Gestão e Avaliação Escolar). Nesse plano, cabe destacar o terceiro componente que diz respeito à formação de professores, que está apresentado no quadro nº 5 a seguir.

Quadro 5 – Componente 3: Formação e Qualificação de Professores

Ações	Objetivos	Estratégias	Atividades	Resultados Esperados	Período 1 <sup>a</sup> 2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup>
<b>Ação 3.1</b> Reconversão de Formadores	Aperfeiçoar a competência pedagógica dos formadores de professores do EBI.	Organização de parcerias com instituições e universidades.	Identificação das áreas prioritárias de formação; Definição das parcerias externas para programação da assistência técnica.	90% dos formadores das instituições de formação de professores. participam nas acções de aperfeiçoamento	-
<b>Ação 3.2</b> Renovação das modalidades de formação inicial de Professores para poderem lecionar as 3 fases do EBI	Melhorar a qualificação e prestação dos docentes; Qualificar os professores sem formação pedagógica.	Desenvolvimento da capacidade formativa das Escolas que integram o IP.	Recrutamento de candidatos com perfil adequado.	100% dos professores do Ensino Básico com formação pedagógica.	-
<b>Ação 3.3</b> Formação em Exercício e Contínua de professores	Reconverter e aperfeiçoar a competência pedagógica dos professores com a 1 <sup>a</sup> Fase da Form. em Exercício.	Criação de Centros de Recursos regionais para implementação de atividades formativas na modalidade de ensino a distância; Articulação entre o IP a DGAEA e a Rádio Educativa.	Recrutamento dos formandos; Sensibilização de pessoas e recursos a nível central e conselho.	Criação de 6 Centros de Recursos. 100% dos profess. com a 1 <sup>a</sup> fase reconvertidos; 50% do total de professores. recebem ações de formação contínua.	- - -
<b>Ação 3.4</b> Regulamentação dos processos de progressão e promoção na carreira docente.	Incentivar o mérito e a colocação de professores em zonas difíceis.	Elaboração de dispositivos legais que permitam a criação de incentivos premiando o mérito e a colocação em zonas difíceis.	Realização de estudos sobre o desempenho, a colocação dos docentes e o impacto financeiro destas medidas.	Implementação de incentivos para 20% dos professores em exercício.	

Fonte: Plano Estratégico para a Educação - Ministério de Educação e Desporto de Cabo Verde, 2003. Adaptado pelo autor desta dissertação.

De acordo com as ações e objetivos apresentados no quadro 5, apreende-se que existe certa preocupação no que diz respeito à formação dos professores; o

que, de certo modo, responde à questão anteriormente levantada. Denota-se que, de fato, existia muito que fazer para solucionar a situação no Ensino Básico.

Percebe-se que a preocupação não incide somente na qualidade dos egressos, mas, sobretudo, na qualidade dos professores formadores. Segundo o **S2**, na década de 90 os formadores do IP eram, na sua maioria, **bacharéis**. Nos finais dos anos 90 já eram **licenciados** pelo programa de parceria com o Instituto Politécnico de Leiria – IPL, Portugal, com a Universidade de Minho, Portugal,. Vários formadores do IP fizeram formação em multimídia em educação; fizeram mestrado no ensino das didáticas das línguas da matemática; e estão sempre a estudar. Dos formadores do IP, 36 fazem, desde 2009, a formação de mestrado e doutorado na Universidade de Extremadura, na Espanha.

## 5.8 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS INICIATIVAS INTERNACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO

No percurso de análise da política educacional, principalmente no que concerne à Educação Básica, existem duas “paragens” de grande significância para a reflexão, uma em Jomtien (Tailândia, 1990), e outra, dez anos depois, em Dakar (Senegal, 2000).

Antes de falar das Conferências de Jomtien e de Dakar, cabe ressaltar que desde o pós-guerra mundial, várias foram as tentativas de construir compromissos relativos à educação, na intenção de projetar melhorias a respeito do analfabetismo e acesso universal à escola em nível internacional, e com a preocupação também do fenômeno da pobreza que afeta, em certo sentido, a educação. Com essas mesmas intenções, em 1952, foi realizada a de Bombay, na Índia; em 1954, outra no Cairo, Egito; em 1956, em Lima, Peru e, no início dos anos de 1960, em Karachi e Addis Abeba. Todas elas acreditavam atingir as metas até 1980. Entretanto, em 1990, os indicadores mostravam que as marcas ficaram longe de ser atingidas. (Rodriguez, 2006).

A partir disso, com outra visão no que concerne a educação básica, foi organizada em Jomtien (Tailândia, 1990) outra conferência no sentido de perseguir o propósito da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e do atendimento ao direito universal à educação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, acatada e firmada pelos mais de 150 países representados na conferência de Jomtien, apresenta em seu escopo dez artigos, nos quais apresentam-se as diretrizes básicas que norteariam as ações a ser implantadas (RODRIGUEZ, 2006).

O objetivo central da conferência foi a discussão de assuntos relacionados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola – reconhecer a educação básica como fundamental para fortalecer o ensino superior à formação científica e tecnológica.

No que concerne à questão de professor, a declaração, no seu artigo VII, deixa patente a finalidade de:

celebrar acordos entre todos os sub setores e todas as formas de educação, reconhecendo o especial papel profissional dos docentes e dos administradores e demais pessoas da área educacional [...] Nesse contexto, tanto as condições de serviço como a situação dos docentes, que constitui um elemento decisivo para a realização da Educação para todos, devem ser melhoradas urgentemente em todos os países, em concordância com a com a recomendação da OIT – UNESCO relativa à situação dos docentes. O reconhecimento do papel dos docentes e das famílias é particularmente importante (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.12-13).

Foi destacada a relevância do papel dos educadores e também da família nesse processo. Segundo Delors (1996, p. 135), “a comissão julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar, nos futuros docentes, as qualidades humanas e intelectuais; valores que irão favorecer a nova perspectiva de ensino”.

Na visão de Torres, *apud* Mizukami (2002, p. 36),

o discurso sobre o novo papel do docente parece estar desconectado da necessidade de um novo modelo de formação. Aponta ainda que a ênfase das políticas de formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão fundamental da aprendizagem daquele que ensina.

Cabe frisar que 1990, ano da conferência, coincide com uma data muito importante para a educação de Cabo Verde: a da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Uma década depois, ocorreu a Conferência



Mundial de Educação para Todos em Dakar, ratificando o direito de educação a todos, cujo marco foi o compromisso coletivo para a ação. Todos os governos, organizações, agências, grupos e associações representantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a trabalhar em prol de alcançar os objetivos.

Dentre esses, destaca-se a intenção de “elevar o *status* moral e profissional dos professores” (DAKAR, 2000, p. 24-25) e reconhecer que

os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à **formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional** permanente, inclusive mediante o ensino aberto e à distância; e ser capaz de **participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional** e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante educadores e comunidade.

E, dentro dos objetivos relacionados anteriormente, cabe destacar o apoio ao desenvolvimento profissional inicial e continuado aos professores, a proposta de oportunidades de comunicação entre as matérias e disciplinas e entre culturas, e o reconhecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação como um forte aliado do processo educativo.

Traçadas as metas no ano 2000, em 2007 foi publicado o Relatório de Educação para Todos – REPT, destacando que

a despeito do progresso global e sistemático na **educação primária**, igualmente para as meninas, inúmeras crianças não estão na escola, abandonando-a precocemente sem alcançar os padrões mínimos de aprendizagem. Ao negligenciarem as conexões entre a educação e os cuidados na primeira infância, a educação primária e secundária, e a alfabetização de adultos, os países estão **perdendo oportunidades de melhorar a educação básica** em todos os seus aspectos – e, conseqüentemente, as perspectivas das crianças, jovens e adultos em toda parte. (REPT, 2007, p. 3, grifo meu)

A partir do exposto, denota-se a que a melhoria da Educação Básica constitui um dos grandes desafios para os países. Ainda segundo o referido relatório, a Educação primária tem se expandido, mas ainda não chegando a todos, e esclarece:

para que isso aconteça, tanto os gastos nacionais quanto a ajuda externa para a educação básica deverão aumentar para proporcionar mais vagas e

mais professores. Os governos deverão também compreender melhor por que certas crianças nunca foram matriculadas na escola, ou a deixaram precocemente, a fim de poder desenhar programas que efetivamente eliminem essas barreiras. (REPT, 2007, p. 9).

De acordo com o Relatório de Educação para Todos (2007), no que se refere aos professores, deve-se melhorar a seleção, a capacitação e as condições de trabalho dos docentes. Acrescenta-se que

não existem professores suficientemente qualificados e motivados para atingir as metas da EPT. Só a África Subsaariana necessita de 2,4 a 4 milhões de novos professores. Nessa região e no sul e oeste da Ásia, há pouquíssimas professoras que possam fomentar o aprendizado de meninas e incentivá-las a permanecer nas escolas. O absenteísmo dos professores constitui também outro sério problema em muitos países em desenvolvimento. (REPT, 2007, p. 3)

Assim, foi pensada a seguinte estratégia para melhorar a situação:

**formação inicial reduzida**, maior ênfase na prática e no desenvolvimento profissional bem como incentivos para trabalhar em zonas rurais e remotas constituem estratégias efetivas para a contratação e a permanência de professores, especialmente em contextos difíceis. (RELATÓRIO EPT, 2007, p.3, grifo meu).

Para **aumentar o número de professores** e vincular a capacitação ao mundo real do ensino, **vários países introduziram programas mais curtos de treinamento e enfatizam a prática do estágio**. Em Cuba, todo treinamento preliminar está baseado na própria escola. Tal sistema requer bastantes escolas para servir de ambientes de treinamento e bastantes professores para atuar como orientadores. Treinamentos de curta duração são uma tendência em vários países da África Subsaariana. A Guiné reduziu seu programa de treinamento de três para dois anos, em 1998, e atraiu mais de 1.500 professores por ano desde então, comparados com os 200 antes da reforma. Uma estratégia-chave para aumentar o contingente de professores é reduzir a duração da capacitação preliminar. Cada vez mais os países estão movimentando-se no sentido de uma capacitação mais curta e sempre realizada na própria escola. No Reino Unido, os professores em treinamento já podem passar dois terços de seu tempo de capacitação nas escolas. (RELATÓRIO EPT, 2007, p.14, grifo meu).

Com isso, apreende-se que Cabo Verde fez o seu “dever de casa” quando utilizou a formação reduzida ao criar, a partir dos anos 2000, um curso alternativo para formação de professores do ensino básico com alunos saídos do 12<sup>o</sup> ano e com a duração de 3 semestres. É importante ressaltar que, de acordo com o relatório de avaliação, houve a intenção do então Ministro da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, Vítor Borges, da realização de curso de

formação de professores do ensino básico com a duração de apenas dois semestres, vocacionados para a formação pedagógica. Justifica a intenção alegando que, quando o aluno sai do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade, já sai com formação científica, e que lhe resta somente adquirir as competências pedagógicas. Assim, depois de muitas discussões, foi decidido que o curso deveria ter a duração de três semestres letivos.

Segundo o Relatório de Avaliação do curso, feito no transcorrer do mesmo, surgiram algumas dificuldades, entre as quais destaque-se o problema da elevada carga horária semanal, o que acabava dificultando a elaboração dos trabalhos individuais e em grupo extraclasse e levando os professores a optarem por realizar as atividades em grupo na sala de aula. Ainda no relatório afirma-se que

Alguns programas contêm listagens enormes de bibliografia que não são lidas pelos alunos, quer porque não estão disponíveis nas bibliotecas, quer porque o tempo é reduzido, quer porque existe uma cultura de recurso aos apontamentos. Seria conveniente a tomada de posição em relação a função dos programas, que passaria por exemplo pela sua afixação para conhecimento dos alunos enquanto não estão disponíveis on-line. (p. 6)

Para a elaboração do relatório de avaliação, foram realizadas conversas com professores e alunos, e esses, ao referirem à prática pedagógica, caracterizaram-na como uma das mais interessantes do curso, mas existia pouco tempo para a mesma.

Ainda no que concerne ao fator tempo, o referido relatório aponta que, na opinião dos professores formadores, os alunos apresentaram certa imaturidade pessoal e de preparo para a profissão.

Sobretudo este último aspecto exige tempo: tempo de reflexão, de confrontação, de escolha, de interiorização. Para essa maturidade devem colaborar em grande parte os seminários da área de formação pessoal e social assentes em metodologias mais participativas e exigindo reflexões e avaliações pessoais. O tempo é fundamental para a apropriação e consolidação de valores, mas o tempo de formação profissional destes alunos – 3 semestres – revela-se demasiado curto para esse amadurecimento. Também **o ritmo é demasiado intensivo levando a um tempo de formação demasiado preenchido, dificultando essa maturação**, (p. 8, grifo meu).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o **S2** tem razão quando declara que: “neste momento temos a quantidade, agora procuraremos a qualidade. Já não

vamos tratar as questões de formação para questões de acesso, porque acesso já existe, então vamos apostar numa formação de qualidade”. Enfatiza ainda que: “o grande desafio, é que, temos de formar para atender a qualidade. Como já disse, já temos a quantidade, agora a qualidade acima de tudo. Neste momento, com os professores que já temos no sistema de nível básico, permite garantir a quantidade, mas a qualidade nem por isso [...]”.

Segundo o que propõe Enguita, (1995, p.107),

no mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-lo à igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

Quanto à estratégia de redução do tempo da formação inicial, pode até resolver o problema de quantidade de professores formados, mas será que se pode dizer o mesmo da qualidade? Será que com a formação acelerada, com a redução do processo de formação ao mero treinamento, esses profissionais estarão à altura de responder às demandas dos novos e complexos cenários que se nos impõem? Essas duas questões remetem-nos, inevitavelmente, à reflexão sobre o discurso da qualidade.

## 5.9 A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E O DISCURSO DE QUALIDADE DE ENSINO

A questão da qualidade chamou atenção, não só pelas informações encontradas nos documentos, mas, sobretudo, pela sua frequência nos discursos dos entrevistados. Antes de analisar este aspecto, nos documentos e nas falas dos entrevistados, cabe abordar um pouco sobre o conceito do mesmo. De acordo com Imbernón (2006, p. 103),

o conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre o significado nem existe um modelo único, já que depende da idéia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto.

Segundo Enguita (1995), analisando a linguagem dos especialistas em administração escolar e dos organismos internacionais, percebe-se que o conceito da qualidade tem sido percebido de forma distinta. Para esse autor, inicialmente a qualidade foi relacionada, basicamente, a termos de dotação de pessoas qualificadas e de recursos materiais. Então, a tendência era medir a qualidade dos serviços, acreditando que quanto maior o custo ou mais recursos materiais e humanos, maior é a qualidade. Depois de algum tempo, o conceito que estava centralizado nos recursos mudou para eficácia do processo, ou seja, deve-se conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo possível, assim esta lógica distancia-se da dos serviços públicos, aproximando-se da lógica empresarial privada e da competição do mercado.

No que concerne a essa questão, o Planejamento Estratégico da Educação (PEE) deixa claro que

o Estado de Cabo Verde tem atribuído à *qualidade* o papel central no processo de modernização do sistema educativo. O conceito de qualidade engloba vectores, tais como:

- a **relevância das aprendizagens** para a vida actual e futura do educando e da sociedade onde se insere;
- a **eficácia** ou capacidade do sistema em fazer com que a totalidade dos alunos frequente um nível de escolaridade no tempo previsto para tal;
- a **equidade**, que implica tratamento diferenciado para situações desiguais e, seguramente, mais apoio para aqueles que mais necessitam;
- a **eficiência**, ou a capacidade do sistema, em comparação com outros, de atingir resultados superiores, com os mesmos ou menores recursos. (PEE, 2003 p.50).

Segundo Enguita (1995, p. 96), “o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado esse grau de centralidade”. E ainda acrescenta que a qualidade vem substituir dois coringas desse jogo: o problema da igualdade e igualdade de oportunidades.

A discussão sobre a qualidade da educação tem se transformado e, a essa qualidade, incorporadas certas características discursivas da esfera empresarial. E com pouca ou mesmo nenhuma diferença da lógica do mercado produtor, que utiliza critérios similares aos que são usados no mundo empresarial para avaliar e medir a qualidade dos seus produtos e serviços.

Quanto ao aspecto eficiência, apresentado na citação do PEE, Gentili (1995) esclarece-nos que o carácter comensurável da qualidade é a chave fundamental para

definir o grau da eficiência do sistema, sendo sua dimensão de valor o ajuste às demandas do mercado. Para o autor, a noção de eficiência “remete a dois conceitos que estão associados: competitividade e êxito. Em outras palavras: um sistema educacional xis é “eficiente” se é “competitivo” e se garante o alcance de uma série de “êxitos” de caráter mensurável” (p. 156).

Para atingir a melhoria da qualidade, segundo o PEE, torna-se indispensável a adaptação e integração do país às aceleradas mutações impostas pelo fenômeno da globalização, em que a competitividade constitui-se numa exigência. Para tanto,

implica reequacionamento das práticas recentes e o estabelecimento de estratégias alternativas e **parcerias reforçadas entre o Estado, o sector privado e a sociedade civil**, para a melhoria da qualidade, da eficiência, da equidade e da pertinência da educação/formação (PEE, p. 11).

De acordo com o exposto, fica evidente que a qualidade está atrelada ao aspecto competitivo e que o Estado, sozinho, não consegue resolver a questão da qualidade; por isso, terá de fazer parceiras com o setor privado para poder ter êxito. A tendência é tentar criar um “mercado onde reine a qualidade”. Sobre essa matéria, Enguita (1995, p. 174) assegura que “os que falam sobre ‘qualidade no mercado’ referem-se sempre à qualidade dos ‘incluídos’ ou ‘integrados’, nunca à dos ‘excluídos’ ou ‘marginais’. São estas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.”

Caminhando nessa perspectiva, a qualidade torna-se como o produto a ser consumido e não um direito de todos, e tende a ser uma qualidade para poucos que têm capacidade financeira para consumi-la. A educação acaba, assim, tornando-se privilégio, que obviamente, não é sinônimo de qualidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico-social de estar sendo de mulheres e de homens. Faz parte da natureza que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...] não há mudança sem sonho, sem esperança [...]*

*(Freire, 1992, p. 91)*

Esta investigação abordou a temática política de formação inicial de professores do Ensino Básico Cabo-verdiano tendo o principal foco de estudo as ações do Instituto Pedagógico (IP), instituição responsável pela implementação das políticas de formação de professores do referido nível de ensino. Desse modo, visando a investigar o processo de implementação de políticas públicas de formação inicial de professores do Ensino Básico, no sentido de analisar as iniciativas que o governo tem tomado para superar o problema de falta de professores formados para atuação na educação básica, vislumbrou como relevante entender como se deu o processo de formação desde o momento anterior à independência até os dias atuais, e as transformações políticas que o acompanharam.

Depois de três décadas e meia, verifica-se que Cabo Verde deu passos significativos em prol da melhoria da qualidade educacional, mas ainda verificam-se muitas deficiências a serem superadas. Neste sentido, cabe ressaltar que essas mudanças sempre foram acompanhadas de problemas de déficit econômico e muita dependência do Exterior. Pela imposição do processo de globalização, Cabo Verde; como a maioria dos países, entrou no processo de reforma do sistema educativo nos anos 90, como forma de tentar acompanhar as mudanças direcionadas de fora para dentro do país, na ilusão de estar se preparando para chegar à altura de competir no mercado internacional.

Com base nas estratégias de pesquisa de análise documental, foram analisados diversos documentos oficiais, além de terem sido ouvidos alguns sujeitos considerados fontes importantes, no intuito de entender, descrever e apontar as ações do governo concernentes à formação de professores, de modo a verificar os efeitos práticos dessa política.

Da última década até este momento (ano 2011), verificou-se que um dos principais problemas do Ensino Básico em Cabo Verde tem sido a formação de professores. Nesse âmbito, Cabo Verde tem passado por muitas experiências, principalmente, no que concerne às estratégias e execução de projetos com o objetivo de resolver o problema da falta de professores formados nas diferentes ilhas do arquipélago, tendo o IP como a instituição responsável para desencadear as ações com essa finalidade.

De acordo com as informações recolhidas, as ações do IP têm o sentido de minimizar o problema da falta de professores qualificados e das desigualdades regionais, no que concerne à grande concentração de professores qualificados em umas poucas ilhas em detrimento das outras.

Desde 1987/1992 o IP tem apostado na Formação Inicial em exercício em detrimento da formação inicial, e verifica-se que até o ano 2000 ainda se contratava professores sem formação. Tal situação poderia ser mudada se, de fato, tivesse sido cumprido o proposto no artigo 4º do Estatuto Orgânico do IP, que foi a proposta de criação de extensões do IP nas outras ilhas. Com certeza, para colocar esse projeto em prática, o custo seria muito alto, o que ficou claro na fala de um dos sujeitos, daí a sua não implementação.

Então, para eliminar o problema de carência de professores com formação para atuar e generalizar a oferta de educação, o governo apostou basicamente na formação em exercício, obedecendo às ordens internacionais. Com essa atitude, negou um investimento público direto na área educacional que apresenta maior carência no país; o que possivelmente colocaria Cabo Verde em termos de formação de professores num patamar melhor do que se verifica hoje.

Essas ações podem ser caracterizadas como aligeiradas, pois vislumbram a quantidade de professores formados com o mínimo custo possível, tomando sempre como base as orientações internacionais, e tentando, a todo custo, cumprir as metas pautas nas ideologias neoliberais. Estas defendem a ideia do livre mercado educacional, isto é, a não interferência do Estado, além da aplicação de conceitos na área educacional que outrora eram de uso corrente somente nas empresas privadas. Percebe-se ainda a aberta ideia de transferência dos problemas educacionais para as mãos do setor privado, e a iniciativa em prol da reconfiguração



e organização do trabalho, tendo em vista o novo perfil do trabalhador (empreendedor, líder e competidor) em um mercado cada vez mais excludente.

Antes de deixar aumentar o número de professores sem formação, o governo poderia perfeitamente ampliar a oferta da formação inicial o que, entretanto, não aconteceu. Com isso, entende-se que a formação antes do emprego foi substituída pela formação no emprego, o que para o governo se caracteriza como mais eficaz na medida em que, como já foi frisado, o custo é menor. No caso da formação inicial em exercício implementada pelo IP, houve custos para os formandos, o que, pela relevância, pela necessidade do país, e sobretudo por não ser o salário digno, não deveria ocorrer. Assim, denota-se que a motivação maior dos formandos estava no melhoramento do salário do que na preparação para melhor contribuir no rendimento dos alunos.

Além dos aspectos citados acima, a formação inicial e inicial em exercício foi planejada e executada de acordo com as ideologias neoliberais que perpassam o Plano Curricular de Formação. Estas abrigam em seu bojo, como afirma Imbernón (2006), um tipo de educação que serve meramente para acomodar acriticamente os indivíduos na ordem social e política, em vez de trabalhar a favor da emancipação dos indivíduos e da sociedade.

Deste modo, pode-se assegurar que, pelo modelo e pelos sentidos que perpassam o processo de formação de professores do Ensino Básico, os programas de formação servem meramente para reforçar a imagem do professor como simples técnico; e não como um intelectual crítico, capaz de dar um contributo que vai além de uma recolha de informações produzidas por outros e de sua aplicação na sala de aula. Cabo Verde precisa de professores – sujeitos políticos críticos e transformadores, conscientes de seu valor e de sua responsabilidade ante os problemas educacionais postos nesse início de século – que, como um dos principais atores do cenário educacional, não sejam apenas executores de projetos e ideias produzidos pelos outros; mas que trabalhem ativamente contribuindo em prol da mudança.

Para que o professor possa assumir esse papel de transformador, no processo de sua formação, devem-se adotar modelos teórico-práticos capazes de produzir conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário vislumbrar a formação de professores na perspectiva da práxis; essa concebida não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação, ou seja, ela se apresenta como uma

atividade concreta, pela qual os sujeitos agem de forma transformadora e ajustada a objetivos concretos (VAZQUEZ, 2007).

Indubitavelmente, toda ação educativa vislumbra a qualidade de ensino e esse perpassa, necessariamente, pela questão da formação de professores e, conseqüentemente, de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário valorizar o papel dos professores e investir nas condições de trabalho, em especial em relação a materiais didáticos e infra-estrutura das salas de aula. Sobre este aspecto, pelas informações adquiridas, percebe-se que em Cabo Verde existe uma desvalorização da classe docente, em especial do Ensino Básico, gerando descontentamento desses profissionais e do próprio sindicato que os representa.

O projeto de educação e, em específico, a proposta de formação de professores do Ensino Básico cabo-verdiano, revela um tipo de interesse que não está a favor da emancipação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade. Pelo contrário, a educação é vislumbrada como ação ou condição *sine qua non* para a reprodução da ideologia do capital. Deste modo, faz-se necessário acreditar que é possível uma educação outra, em que a igualdade, a participação e a autonomia se conjugam em prol da formação de indivíduos críticos e conhecedores do seu papel enquanto cidadãos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **O trabalho docente: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro e Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Educação, inovação e o professor universitário.** Disponível em: <[www.pucsp.br/ecurriculum/artigos\\_v\\_2\\_n\\_1\\_dez\\_2006/Artigo%20para%20ecurriculum.pdf](http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_2_n_1_dez_2006/Artigo%20para%20ecurriculum.pdf)> Acesso em: 15 Set.2009

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa/Portugal: edições 70, 2009.

BARBOSA, Silva M. C. **Formação de professores no contexto das reformas educacionais: na era da globalização.** ABRAPEE, S.P. 2009. Disponível em <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/8.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/8.pdf)>

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro. Zahar, 1999.

BELONNI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia da avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e dos métodos.** Porto: Porto Editora, 1982.

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** In Boletim Oficial, Praia, n. 52, dez. 1990.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: CARVALHO, José Augusto de & CARVALHO Marlene Araújo de (orgs). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro : Record, 2001.

HOBBSAWNM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** 2.ed. São Paulo: companhia das letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Era do globalismo.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança na incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – CABO VERDE. **Projeção da população urbana e rural por concelho, 2000-2012.**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – CABO VERDE. **Resumo dos Principais indicadores Demográficos, 2000-2012.** Instituto Pedagógico. **Estatuto orgânico** in <<http://www.ip.cv/legislacao/legislacao.htm>> Acessado em 10/08/2009.

LACKS, Solange. **A formação de professores: a possibilidade da prática como articulador do conhecimento.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

LAMPERT, Ernani. **Universidade docência globalização.** Porto alegre: Sulina, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre shigunov. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transfoamações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre shigunov (orgs). **A formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Maria e LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINELLI, Maria Lucia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras Editora, 1999.

MIZUCAMI, Maria da Graça Nicolleti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002

NOVÓIA, António (org). **Profissão professor**. 2.ed, Porto Portugal: Porto, 1999.

NÚÑEZ , Isauro Beltrán; RAMALHO Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Estados Iberoamericanos . n.º 46/9 – 10. P 2-13. Set. de 2008.

\_\_\_\_\_ **A formação, a profissionalização e a construção de novas identidades para a docência: desafios e perspectivas**. Disponível em <[www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/mesbet.pdf](http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/mesbet.pdf)> acessado em 19/09/2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **As políticas públicas para a formação de professores: uma avaliação de suas repercussões nas “formas” de organização do trabalho pedagógico de instituições de ensino superior**. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC14.pdf>> acessado em 05/07/2010.

PEREIRA, Wally Chan. **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel, I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Ghedin, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (ogs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Geisa de Assis e FILHO, Robério Nunes Dos Anjos. **Estado Democrático de Direito: conceito, história e contemporaneidade**. Disponível em <<http://www.ibec.inf.br/geisa.pdf>> acessado 16/10/2010.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas: 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, V.14 n.40 p.143-155, Jan./abr. 2009.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: o desafio paradigmático. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, António Leão C. **Histórias de um Sahel insular**. 2.ed. Cidade da Praia Ilha de Santiago Cabo Verde: Spleen, 1996.

SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristovão e GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Ulisses, correia. Cabo Verde: três décadas de economia à luz da Constituição e da práxis governativa. In: FONSECA, Jorge Carlos (org). **Cabo Verde: três década depois**. Ano VIII. Número especial. Praia, Cabo Verde, 2007.

SOUZA, Celine. **Política pública: uma revisão de literatura**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>> acessado em 10/05/2010.

TANURI, Maria Leonor. Historia da Formação de Professores. In **Revista Brasileira de educação**. São Paulo n.14 (esp) p.61-88 Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)> acessado em 08/05/2010.

TOLENTINO, Andre Corsino. **Universidade e transformação social nos pequenos estados insulares em desenvolvimento**: o caso Cabo Verde. 2.ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização, e Política Educacional: Elementos para uma crítica do Neoliberal. In: GENTILI (org). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em Educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES Rosa Maria. Melhorar a qualidade de educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mónica Corullón In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et. al. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Manuel. **O crioulo de Cabo Verde**: Introdução à Gramática. 2. ed. Mindelo Cabo Verde: ICL, 1996.

\_\_\_\_\_. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma passos Alencastro (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VIEIRA, Arlindo Mendes. **Análise de necessidade de formação de professores do ensino Básico Integrado (EBI) em Cabo Verde**: contributo para seu estudo. Lisboa, 2005.

## APENDICE 1



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA (Brasil)

#### Roteiro de entrevista – S1 (Gabinete de Estudos e Planejamento do Ministério de Educação)

- Levando em conta o aspecto **socioeconômico** e educacional. Qual o maior desafio do sistema educativo cabo-verdiano? E quais medidas o governo tem tomado para melhorar essa situação?
- Em termos gerais, o que caracteriza a política de formação de professores em Cabo Verde nos diversos níveis, destacando a situação do ensino básico?
- Fale um pouco dos desafios do IP no que concerne à formação inicial dos professores.
- Qual é a estratégia implementada pelo governo no sentido de minimizar a situação da falta de professores sem formação para o ensino básico?
- De acordo com a realidade socioeconômica e educacional de Cabo Verde, qual seria o melhor procedimento no sentido de evitar que os alunos formados engrossassem a fileira dos desempregados?

## APENDICE 2



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA (Brasil)

#### Roteiro de entrevista – S2 (presidência do IP)

- Levando em conta o aspecto socioeconômico e educacional, comente os desafios do sistema educativo cabo-verdiano. E quais medidas o governo tem tomado para melhorar essa situação?
- Fale um pouco sobre desigualdades sociais e geográficas no que concerne à qualificação de professores do Ensino básico.
- Segundo o plano estratégico, a eficácia do Ensino Básico é limitada, sobretudo, devido à falta de formação adequada dos professores. Quais ações estão sendo implementadas para mudar a situação e quais os ganhos em termos quantitativos e qualitativos?
- Discorra um pouco sobre os principais desafios no que concerne a política de formação inicial do professor do Ensino Básico em Cabo Verde.
- De acordo com o planejamento estratégico, deve-se desenvolver a capacidade formativa da escola. Qual seria o procedimento, sabendo que está crescendo a cada dia o número de alunos com formação e sem colocação?
- De acordo com o plano estratégico, as ações implementados começaram desde **2003** e irão até **2013**. Nesses seis anos passados, como avalia a formação de professores do Ensino Básico, levando em conta o **proposto** e o já **realizado**?
- O estatuto do IP prevê que existam extensões do IP em algumas ilhas. Por que não foi colocado em prática?



## APENDICE 3



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA (Brasil)

#### Roteiro de entrevista – S3 (Direção da Escola Hermínia Cardoso)

- Espera-se que, ao término do curso, o estudante tenha determinado perfil. Comente sobre o perfil desejado do egresso.
- Discorra mais um pouco sobre os valores educativos e quais os compromissos pedagógicos que o IP quer transmitir e defender nos programas de formação.
- Fale também de como estão organizados os programas, tanto do ponto de vista de sua **estrutura** quanto de seu **funcionamento**, de seus **conteúdos** e **duração (carga horária)**, para satisfazer aos objetivos pedagógicos formativos.
- Por favor, trace o perfil geral tanto dos **professores formadores** quanto dos **formandos e/ou egressos do IP** nesses últimos cinco anos.
- Sobre a **formação contínua** dos professores da educação básica e sobre a **formação em exercício** daqueles que ainda não possuem o grau profissional suficiente, o que tem sido feito? Ou o que foi feito? E qual a estratégia usada para alcançar os professores que não residem nas ilhas de Santiago e São Vicente?

## APENDICE 4



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA (Brasil)

#### Roteiro de entrevista – S4 (Direção Geral do Ensino Básico)

- Fale sobre os desafios da Educação Básica neste momento em Cabo Verde.
  
- Fale um pouco sobre a situação dos docentes do Ensino Básico em Cabo Verde, abarcando os aspectos de: colocação, salário, progressão na carreira e condições de trabalho.
  
- Em termos gerais, discorra sobre a política de formação de professores do Ensino Básico, tomando em consideração os últimos cinco anos.
  
- Fale um pouco do processo de implementação das estratégias utilizadas para minimizar a situação da falta de professores formados no ensino básico.
  
- Perante a situação de falta de professores formados, qual agência internacional ajudou na elaboração e no financiamento desse projeto? Como?
  
- Melhorar a qualidade de Ensino Básico, **reforço dos programas de formação** e de **capacitação de professores**, são algumas ações previstas no plano estratégico do Ministério de Educação com relação à educação básica. Fale um pouco do processo da implementação dessas ações.
  
- Segundo dados dos Recursos Humanos do Ministério de Educação, em termos de formação inicial e contratação de professores, existe um desequilíbrio entre números de formados e números de contratados. Como você vê esse fenômeno?

## ANEXO 1



### Curso CfaD (Curso de Formação a Distância e em Exercício) – Fogo e Brava

#### 5.1. Enquadramento institucional do curso

A portaria nº 46 de 18 de Outubro de 2004 dá suporte ao Instituto Pedagógico, através das suas Escolas de Formação de Professores, garantindo-lhe a possibilidade de organização de cursos alternativos para a formação de Professores do Ensino Básico. Assim, a Escola de Formação de Professores do Ensino Básico Hermínia Cardoso (EFPEB-HC) preparou e organizou um curso de Formação a Distância, em articulação com as Delegações do MEES (Ministério de Educação e Ensino Superior) dos três concelhos das Ilhas do Fogo e da Brava: S. Filipe, Mosteiros e Brava. Devido à mobilidade dos professores desses concelhos, principalmente para a imigração, a EFPEB-HC não tinha outra alternativa senão recorrer a formação a distância, já que estas formações são em exercício e as escolas básicas da cidade da Praia já não têm a capacidade de absorver estes professores-formandos das outras ilhas. Como suporte a estas afirmações, tentamos recorrer aos dados estatísticos actuais, junto dos Delegados dos três concelhos em estudo. Assim temos:

Quadro 1: Professores com e sem formação em S. Filipe

Nº de Professores	Com formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof <sup>14</sup>	Com formação que abandonaram o sistema para imigração essencialmente nos últimos três anos
257	120	137	44

Fonte: Delegação do MEES em 7 de Dezembro de 2007

**OBS 1:** Dos 137 Professores, 90 estão na Formação a Distância., os restantes 47 professores estão à espera de uma oportunidade de formação.

**OBS 2:** Nos últimos 3 (três) anos:

15 Professores com o IP saíram fora do Sistema, sendo 13 (treze) para a Emigração e 2 (dois) para o Ensino Privado.

16 Professores sem formação saíram para a Emigração.

<sup>14</sup> Formação em exercício de professores

Quadro 2: Professores com e sem formação nos Mosteiros

Nº de Professores	Com formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof <sup>15</sup>	Com formação que abandonaram o sistema para imigração
71	30	41	10

Fonte: Delegação do MEES em 23 de Novembro de 2007

**OBS 1:** Todos os Professores sem formação ingressaram na Formação a Distância

Quadro 3: Professores com e sem formação na Brava

Nº de Professores	Com formação	Sem formação	Sem formação e com a 1ª fase do Feprof	Com formação que abandonaram o sistema para imigração
56	25	4	27	3

Fonte: delegados do MEES da Brava em 11/12/2007

**OBS 1:** Todos os Professores sem formação ingressaram na Formação a Distância

Dos quadros acima referidos poderemos tirar ilações importantes no diz respeito à mobilidade de professores, principalmente nestes três Concelhos em estudo. Falando desta mobilidade de professores para a emigração, principalmente para os Estados Unidos, mais do que actualizações de professores em exercício ou formações contínuas nesses concelhos implica uma necessidade de investimentos que permitam, no futuro próximo, a realização de formações sem grandes obstáculos.

Neste contexto, o curso a Distância dirigido aos professores do Ensino Básico (EB) em exercício de funções docentes, pretendeu dar resposta a uma aspiração legítima daqueles que ansiavam por melhorar a sua situação profissional e, acima de tudo, responder aos desafios colocados pelo subsistema básico no que tange a diminuição do défice de professores sem formação.

Além disso, os professores desses concelhos viram as suas possibilidades de fazerem a sua formação na Praia, devido à diminuição de vagas nas escolas da capital, já que a formação é em exercício de actividades.

## 5.2. Áreas temáticas do curso

Para este curso a distância foram distinguidas 5 áreas temáticas, a saber:

- Ciências da Educação
- Expressões
- Línguas
- Ciências Integradas
- Matemática
- Prática Pedagógica

<sup>15</sup> FEPROF – Formação em Exercício de Professores

Sendo um curso destinado a Professores do Ensino Básico Integrado, achamos que estas áreas de formação teriam de pertencer ao curso para o qual estão destinadas. Um bom professor do Ensino Básico terá por inerência às suas funções ter conhecimentos básicos sobre estas temáticas. Além disso cada área terá as suas disciplinas inerentes (anexo 2 – Plano de Estudos).

Distinguimos as disciplinas de Línguas, Matemática e Ciências Integradas, porque além de apresentarem dificuldades decorrentes da utilização, por parte dos formandos, da língua materna (o crioulo), dificulta muito a aprendizagem destas disciplinas, visto as aulas serem ministradas todas em Português, língua oficial de comunicação. Além disso, o curso, desde 2004, foi aprovado no seu curriculum (anexo 16).

### **5.3. Preparação e organização do Curso**

Levou quase um ano para prepararmos este ensino a distância, na Escola de Formação de Professores do Ensino Básico – Hermínia Cardoso<sup>16</sup>. Estivemos a analisar os programas e os módulos que já tinham sido alvo de uma experiência em S. Vicente. As reflexões sobre os documentos que tínhamos sobre a mesa foram passados a “pente fino” e a minha experiência enquanto mestranda do Curso de Multimédia em Educação permitiu visualizar um outro tipo de formação a distância utilizando novos conhecimentos e, além disso, testar as interacções via Internet.

Neste sentido, a preparação do curso e a sua organização seguiu os seguintes passos:

#### ➤ **Seleccção**

A selecção é feita através de concurso documental, segundo critérios minuciosamente definidos, ponderados e socializados. Tendo em conta os princípios filosóficos da modalidade, são valorizadas, na selecção, a nota do desempenho profissional e as cotas por concelhos calculadas em função dos dados fornecidos pelo Gabinete de Estudos do Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos (MEVRH). O número de cotas atribuído a cada concelho é proporcional à taxa de carência de professores sem qualificação adequada.

#### ➤ **Definição do perfil de saída**

Os formados do CFaD – Fogo e Brava saem com competências técnicas, pedagógicas e científicas para:

- Leccionação no Ensino Básico, do 1º ao 6º Ano de escolaridade.
- Planificação do ensino-aprendizagem no Ensino Básico.
- Elaboração e gestão de projectos educativos.
- Intervenção na comunidade educativa.

#### ➤ **Organização e Funcionamento do Curso**

##### **Metodologia**

O Curso é modular, semi-a-distância (componente presencial e a distância), em exercício e em regime pós-laboral.

Organiza-se em cinco unidades curriculares, a saber: (i) Ciências de Educação; (ii) Línguas; Ciências Integradas; (iii) Expressões; (iv) Prática e Reflexão Educativa.

---

Todos os módulos, de natureza teórico-prática, têm uma componente presencial e uma a distância.

**A - A componente presencial** é garantida (i) pelo professor/mestre (professor do IP), no início de cada módulo; (ii) pelo tutor local, semanalmente e ao longo do módulo.

**B – A componente a Distância** é garantida pelo professor/mestre do IP e é viabilizada com recurso a programas radiofónicos (três sessões semanais, sendo duas com conteúdos novos e uma de repetição) e sessões de esclarecimento, apresentação de trabalhos de grupo, através da Internet, manual do formando, textos de apoio, fichas de acompanhamento e de avaliação.

### **Duração e carga horária**

O Curso tem a duração de 4 semestres lectivos (68 semanas) e tem uma carga horária de 2880 horas:

1º Semestre		2ª Semestre		3º Semestre		4º Semestre	
Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância
399	242	467	323	418	254	393	393

A gestão do Curso é garantida por um Coordenador, em articulação com a Direcção da EFPHC /IP e as respectivas Delegações do MEES nos Concelhos das ilhas do Fogo e da Brava, abrangidas pela EFPEB/HC.

### ➤ **PRE (Prática e Reflexão Educativa)**

A Prática e Reflexão Educativa, designada por “PRE”, tem por finalidade realizar a integração teórico-prática, desenvolvendo-se ao longo do curso, com início no segundo semestre, e realiza-se em três momentos.

O **1º Momento**, que decorre ao longo do 2º semestre, tem por finalidade, por um lado, a auto-reflexão sobre a prática pedagógica e, por outro lado, o diagnóstico das competências técnicas e científicas do professor/estagiário. Tem a duração de 306 horas, sendo o principal instrumento de avaliação o diário do estagiário. Durante este momento o estagiário recebe visitas de metodólogos (local ou do IP) e beneficia de um seminário temático. Os conteúdos do seminário resultam da análise dos diários pelo professor do IP.

O **2º Momento**, que decorre ao longo do terceiro semestre, tem por finalidade, por um lado, a auto-reflexão sobre a prática pedagógica, o exercício de uma boa prática docente, a intervenção sobre a comunidade educativa, com incidência na sala de aula, na escola e na comunidade e, por outro lado, o diagnóstico da evolução das competências do professor estagiário. Tem a duração de 308 horas, sendo os principais instrumentos de avaliação a observação, as fichas de seguimento e o diário do estagiário.

O **3º Momento**, que decorre ao longo do quarto semestre, tem por finalidade a apresentação dos resultados da implementação dos projectos de intervenção educativa. Tem a duração de 392 horas, sendo os principais instrumentos de avaliação a observação, as fichas de seguimento e o projecto de intervenção educativa.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação dos formandos compreende as modalidades sumativa e formativa e utiliza vários instrumentos, tais como relatórios, diários, registos de aulas, planificações de actividades, testes, projectos de intervenção educativa, etc.

Aplica-se o mesmo regulamento de frequência, avaliação e classificação dos formandos vigente na instituição referente aos outros cursos de formação de professores.

Para levarmos avante o nosso trabalho achamos conveniente falarmos um pouco sobre a metodologia de investigação, base extremamente importante ao desenvolvimento de qualquer trabalho de investigação.

Filomena Spencer-Professora da EFPHC-Coordenadora do curso CfaD

## ANEXO 2



### Plano Curricular do Curso Inicial de Formação de Professores do Ensino Básico

#### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

##### **A Formação Inicial de Professores**

Entende-se por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento das pessoas, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. Por essa razão, a formação de professores é, segundo Estrela, T. (2002), um problema político, pois os professores são formados para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta, portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da *polis*, para o desempenho das quais deve ser educado. Actualmente, essa sociedade específica sofre, cada vez mais, influências do exterior, resultante de um processo de globalização.

O mundo actual, dominado pela globalização e pelo impacto do conhecimento científico e tecnológico em todas as dimensões da vida social, é natural que as instituições de formação de professores interroguem sobre a formação que está a facultar aos futuros docentes para que eles possam responder convenientemente às exigências que a escola do presente coloca e sejam receptivos às perspectivas do futuro. Estamos perante uma necessária reflexão e revisão dos currículos de formação de professores, salvaguardando o que deve ser salvaguardado e abrindo portas para os desafios que a sociedade actual apresenta.

A formação de professores é, desde há muito tempo, uma das preocupações dos sistemas educativos que, de um modo geral, a perspectivam tendo em conta a formação inicial e a formação contínua, entendida como formação permanente.

No que diz respeito à formação inicial, as recomendações da UNESCO de 1966 são geralmente aceites como base para a preparação dos futuros professores. Essas recomendações centram-se em quatro áreas, nomeadamente: “a) estudos gerais; b) estudo dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar, e dos métodos de ensino em diversas unidades curriculares; c) estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem intenção de exercer o seu ensino; d) prática do ensino e das actividades para escolares sob a direcção de professores plenamente qualificados.” (Rodrigues e Esteves, 1993) As recomendações da UNESCO são actuais e flexíveis, dando espaço às necessárias revisões impostas pela evolução das sociedades.

O presente plano curricular do curso de formação de professores do ensino básico pretende proporcionar aos professores ferramentas que lhes permitem dar respostas satisfatórias às exigências que a sociedade caboverdiana coloca, que prende-se, por um lado com o acompanhamento da revisão curricular do ensino



básico em curso no país, cuja orientação pedagógica subsidia na pedagogia de integração e abordagem por competência. Por outro lado, Cabo Verde, sendo um país jovem e muito vulnerável às influências externas, que almeja o desenvolvimento, tem apostado no aumento da escolaridade básica gratuita e obrigatória, o que coloca às instituições de formação de professores novos desafios, destacando-se a melhoria da “qualidade” de ensino em todos os níveis, visto que à sociedade não interessa apenas que se lhe garanta o acesso ao ensino mas, fundamentalmente, o acesso a uma educação que os possibilite obter e ampliar os conhecimentos.

A última década do século XX e o início do século XXI têm sido marcados pelas discussões sobre a “qualidade” da educação e sobre as condições necessárias para garantir às crianças, jovens e adultos aprendizagens consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. Nessa discussão sobre a “qualidade” do ensino oferecido em Cabo Verde a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do professor um patamar profissional superior ao que se configura, até o momento.

## 2. ENQUADRAMENTO LEGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro – prevê no artº 63 os princípios orientadores da formação inicial de professores: a) a formação é institucionalizada como passo fundamental da formação docente; b) a formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científicos, técnicos e pedagógico, quer na articulação teórico-prática; d) a formação inicial e contínua devem ser actualizadas de modo a adoptar os docentes a **novas técnicas** e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia; e) os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimentos e atitudes.

## 3. OBJECTIVOS DO CURSO

### 3.1. Objectivos Gerais

1. O curso de formação inicial tem como objectivos preparar jovens profissionais-professores e iniciantes com competências técnicas e pedagógicas (saber, saber fazer e saber ser) nas áreas de ensino e novas tecnologias.
2. Oferecer um nível elevado de formação de professores do Ensino Básico Integrado para atenderem às exigências que advêm do processo da Reforma Educativa e da sociedade em geral.

### 3.2. Objectivos Específicos

Após a finalização deste curso, os seus participantes estarão aptos tecnicamente a:

- Dominar as técnicas de ensino/aprendizagem e os saberes científicos relacionados ao Ensino Básico.
- Implementar acção de investigação;
- Elaborar projectos de intervenção.
- Dominar os campos e metodologias de construção de conhecimento com que trabalhará como profissional; adquirir uma cultura profissional e humanística actualizada;
- Desenvolver uma atitude de transformação pessoal visando o desenvolvimento de uma futura prática profissional crítica e participativa;
- Desenvolver uma atitude de constante autoavaliação e autoformação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo.

#### 4. PERFIL DE ENTRADA

O presente curso destina-se a jovens que tenham terminado o 12º ano de escolaridade

ou equivalente e, com aptidões em adquirir competências na área de ensino/aprendizagem, na sua vertente de leccionação.

Para um acompanhamento correcto do curso e, garantido assim o sucesso na sua participação, é conveniente que além do perfil atrás referido, o jovem apresente as seguintes características:

- Apetência pela aprendizagem dos conteúdos programáticos;
- Apetência para a integração em trabalho de equipa;
- Iniciativa, criatividade e capacidade na resolução de problemas;
- Apetência para a adaptação dos conhecimentos adquiridos a novas situações;
- Sentido de responsabilidade.
- Boa capacidade de comunicação;

#### 5. PERFIL DE SAÍDA

O formando que frequentar o curso inicial de professores obterá a certificação de curso médio em Formação de Professores para o Ensino Básico. Ainda, esses docentes devem adquirir capacidades e competências pedagógicas adequadas ao desempenho de funções em questão.

### 6. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO

#### 6.1. Natureza e Modalidade de Funcionamento

O curso de formação de professores inicial é uma formação presencial, de nível médio destinado aos futuros professores do Ensino Básico Integrado. O plano de estudos encontra-se organizado por domínios curriculares, nomeadamente formação educacional geral; formação específica na área da docência; metodologia específica; formação para a cidadania e iniciação à prática profissional. Cada domínio subdivide-se em unidades curriculares.

O curso inclui o estudo de cinco áreas fundamentais: ciências da educação; ciência e tecnologia; artes; metodologia e prática e reflexão educativa. Cada área inclui um leque de unidades curriculares consideradas fundamentais por favorecerem a construção do conhecimento e competências sobre e na profissão.

O referido curso encontra-se organizado em sistema e unidade de crédito, obedecendo a um plano integrado teoria-prática, sendo crescente o peso da prática ao longo da formação.

O curso funciona no horário laboral (diurno), apresenta uma componente de trabalho de contacto diversificada (aulas, palestras, seminários, estágio pedagógico, etc.) e uma componente de trabalho independente, onde os alunos poderão realizar trabalhos de grupo ou individual, pesquisas, elaborar projectos e outras actividades.

#### 6.2. Carga Horária e Duração

O curso tem a duração de dois anos (trinta e sete semanas), divididos em quatro semestres. Tendo cada semestre dezoito semanas aproximadamente.

A carga horária total do curso é de **três mil horas**.

### 6.3. Estágio Pedagógico

Denomina-se Prática Pedagógica o conjunto de actividades educativas e formais, a serem obrigatoriamente desenvolvidas pelos(as) formandos(as) das escolas do IP, através de observação de actividades pedagógicas, visita a escolas, organização de reflexão, prática docente orientada e troca de experiências entre pares (professores mais experientes e os(as) professores(as)/estagiário(as) formandos(as)).

A troca de experiências e partilha de saberes produzidos no quotidiano de sala de aula consolidam os espaços e tempos de formação mútua, no qual cada estagiário desempenha o *papel de formador e de formando* (NÓVOA, 1995). O diálogo que esses estagiários/docentes realizam com seus pares é de suma importância para a efectivação dos saberes produzidos no dia-a-dia da sala de aula. O estágio pedagógico enreda por um profissional-professor como aquele capaz de gerar novos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem deslocando sua prática da dimensão técnica para a dimensão prática reflexiva. É no exercício de reflexão que esses professores/estagiários passam a vivenciar um processo de aprender:

a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a creditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. (GARCIA, 1996, Apud, LACERDA, 2002, p.51)

A prática pedagógica, neste modelo, começa desde primeiro semestre, como uma unidade curricular trabalhada na sala de aula. A parte prática do estágio pedagógico começa no terceiro semestre e termina no quarto semestre.

O estágio apresenta uma carga horária total de seiscentos e cinquenta horas, dividida em **(3) três momentos** e cada momento deverá ser feito em ciclo (fase) diferente no Ensino Básico e ocorrerá nas turmas que lhes são distribuídas.

**O primeiro momento é composto por seis (6) semanas.** A primeira semana deverá ser dedicada a observação das aulas da orientadora e nas restantes, cada estagiário, terá de leccionar uma aula por semana, um total de cinco actuações no final do momento.

**O segundo momento é composto, também, por seis (6) semanas.** A primeira semana deverá ser dedicada à observação das aulas dos orientadores e nas restantes, cada estagiário, terá de leccionar duas aulas por semana, num total de cinco actuações (dez tempos lectivos) no final do momento.

**O terceiro momento é composto por 7 semanas.** A primeira semana deverá ser dedicada à observação das aulas da orientadora e nas restantes, cada estagiário, terá de leccionar três aulas por dia e na última, leccionará, um dia lectivo (completo) de aula.

No final de cada momento o estagiário deverá apresentar o relatório de estágio que consiste na descrição e no relato de tudo que aconteceu durante a prática pedagógica. No final do período de estágio, o estagiário deverá elaborar um trabalho, que poderá ter a forma de um trabalho de pesquisa, trabalho de projecto, versando a problemática do Ensino Básico ou de uma área do currículo. (Portfólio, Dossier de construção de Material Didáctico e ou um trabalho monográfico).

O estágio pedagógico abrange, nomeadamente, as seguintes actividades:

- a) Seminário;
- b) Preparação e prática lectiva;
- d) Acções de avaliações e de segmentos;
- e) Intervenção na escola e no meio;
- f) Encontro de reflexão;

Os professores estagiários estão sujeitos às condições de trabalho do pessoal docente, constantes do Capítulo V do Estatuto de Pessoal Docente. Terão, para todos os efeitos legais, o estatuto dos professores de posto escolar eventuais.

### **Organização da Prática Pedagógica**

O Estágio Pedagógico organiza-se através da Subdirecção Pedagógica, Coordenador da PRE e Núcleo de Estágio.

O núcleo de Estágio é composto por professor metodólogo (da própria escola de formação), professor orientador (do pólo aonde o formando estagia) e grupo de formandos.

### **Compete ao Núcleo do Estágio:**

- Planificar e organizar as actividades lectivas;
- Organizar actividades extra-curriculares;
- Dinamizar actividades de relação com o meio de intervenção na escola;

### **Compete ao Professor Metodólogo:**

- Integrar o estagiário na função docente, de forma progressiva;
- Desenvolver a capacidade de relacionamento do estagiário com outros elementos da comunidade escolar;
- Orientar e acompanhar os trabalhos de preparação das actividades lectivas (conteúdo científicos e métodos pedagógico-didácticos dos estagiários);
- Orientar e acompanhar os trabalhos de preparação das actividades extra lectivas dos estagiários;
- Orientar e acompanhar os estagiários nas suas actividades de leccionação com visitas periódicas;
  - Orientar os estagiários na elaboração do trabalho de fim do curso;
  - Dedicar ao estagiário 3 horas por semana, equiparada ao serviço docente;
- Elaborar um relatório de avaliação da sua actividade anual e orientação e enviar à direcção da escola;
  - Avaliar o trabalho desenvolvido pelos estagiários;
  - Participar nas reuniões referentes à prática pedagógica;

### **Compete ao Professor Orientador:**

- Participar nas reuniões referentes à prática pedagógica;
- Proporcionar aos estagiários orientação e apoio para a realização da Prática Pedagógica;
  - Apoiar e orientar os estagiários na planificação das suas actuações;
- Programar com os estagiários os conteúdos a serem trabalhados durante a Prática Pedagógica;
- Recolher elementos que lhe permitam a sua participação na avaliação dos estagiários;
- Proceder a avaliação formativa dos estagiários após o desenvolvimento da prática;
- Proceder a acção reflexiva após a execução das actividades realizadas pelos estagiários;
- Colaborar com o professor metodólogo no desenvolvimento da Prática Pedagógica;

- Orientar sessões de trabalho com os estagiários;

#### **Compete ao Estagiário:**

- No caso dos professores/estagiários, assumir, por inteiro, a docência numa turma do Ensino Básico;
  - Participar em todas as tarefas que diz respeito à Prática Pedagógica;
  - Lecionar as turmas que lhes forem atribuídas;
  - Preparar e realizar a totalidade das aulas respectivas;
- Elaborar, sob supervisão do metodólogo, materiais didácticos e instrumentos de avaliação;
- Coadjuvar o professor orientador nas tarefas de direcção de turmas e nas actividades não lectivas, por exemplo reunião com os pais, visitas de estudos, etc.
  - Elaborar o relatório de actividades e organizar o dossier de estágio;
- Analisar e reflectir sobre o trabalho desenvolvido por si e pelos elementos do grupo;
- Assistir as aulas dos orientadores e dos seus colegas do estágio, bem como a participação nas reuniões de reflexão.

#### **6.4. Critério de Ingresso**

- Podem candidatar-se à matrícula no curso de formação de professores em exercício no IPCV os candidatos titulares do diploma do 12º ano do ensino secundário ou equivalente, via geral ou técnica ou equivalente;
- A selecção dos candidatos à matrícula no curso é feita através de um concurso de acesso;
- No acto de inscrição os candidatos deverão entregar as seguintes documentações: certificado de 12º ano; fotocópia bilhete de entidade; boletim de inscrição; certidão de nascimento; registo criminal e suportar o custo da inscrição (quantia estipulada pelo Instituto Pedagógico).
- A selecção e a seriação dos candidatos poderão incluir a realização de provas de avaliação em domínios considerados necessários ao ingresso no curso, bem como a realização de entrevistas.

## **7. METODOLOGIA**

O curso será desenvolvido através de metodologias próprias do ensino presencial, tendo como suporte a componente presencial (contacto) e trabalho independente. Assenta na aprendizagem em sala de aula de várias competências nas áreas educativas, socio-culturais, científicas e tecnológicas. A aprendizagem em sala de aula será realizada através de métodos activos, possibilitando uma aprendizagem sempre em contexto de preparação para a vida activa, com simulações práticas: exposição dialogada de conteúdos programáticos, dinâmicas de grupo, seminários, apresentações orais, discussões temática, trabalhos de grupos, pesquisa, avaliação, defesa dos trabalhos. É obrigatório a presença dos formandos nas aulas, ficando vedado ao discente ausentar-se das actividades programadas, salvo em casos assegurados pela lei.

## **8. REGIME DE FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO**

O presente regulamento consagra o regime de frequência e as normas de avaliação a aplicar no âmbito do curso inicial leccionada nas três Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico que compõe o Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

As unidades curriculares são semestrais, com a excepção da prática e reflexão pedagógica II e III que são anuais.

As actividades lectivas terão início no mês de Outubro e terminam em Julho. O período das aulas é dividido em dois semestres (1º semestre de Outubro a Fevereiro e 2º Semestre de Março a Julho), onde as avaliações são efectuadas no final de cada semestre. Os recursos são realizados em três épocas, nomeadamente: Outubro; Março e Julho<sup>17</sup>.

#### **a) Regime de Frequência e Faltas**

1. A frequência às aulas e às demais actividades lectivas promovidas no âmbito do curso, com vista à formação complementar dos estudantes é obrigatória para todas as unidades curriculares.
2. Entende-se por frequência de uma unidade curricular o número real de aulas a que um estudante esteve efectivamente presente, nessa unidade curricular, durante um semestre lectivo. A frequência será considerada suficiente ou insuficiente conforme o estipulado no número seguinte. Admitem-se situações de frequência suficiente, alheias ao estipulado, se previamente aprovadas em Comissão Científica do Curso.
3. O aluno que tiver dado um número de faltas superior ao dobro do número de horas semanais implica a obtenção de frequência insuficiente nessa unidade curricular, considerando-se assim o estudante reprovado a essa unidade curricular.
4. Exceptuam-se os casos em que a frequência insuficiente decorra de motivo de doença ou de outros casos expressamente consignados na lei, desde que devidamente justificados, devendo os estudantes solicitar a relevação das faltas.
5. A solicitação da relevação das faltas, referidas no número anterior, nunca poderá ser entregue após o último dia do semestre, previsto no calendário escolar.
6. A decisão sobre a relevação das faltas é da responsabilidade do(a) director(a) da turma.
7. O registo das faltas no livro de ponto é da responsabilidade de cada professor.
8. A relevação das faltas é da responsabilidade do director de cada Escola.
9. A assiduidade é um elemento a ser levado em conta na avaliação final.
10. Os casos omissos neste documento no que diz respeito ao regime de frequência e faltas deverão ser consultados no regulamento interno da escola.

#### **b) Regime de Avaliação do Desempenho Escolar dos Formandos**

1. Consideram-se actividades lectivas, não só, as que decorrem da leccionação das unidades curriculares do Plano de Estudos mas também as actividades promovidas pelo Curso com vista à formação complementar do estudante.
2. A avaliação revestirá a forma de um processo continuado de produção de informações relevantes sobre desempenho escolar de cada aluno, em cada unidade curricular e actividade curricular.

---

<sup>17</sup> Propomos um recurso no final do 2º semestre (Julho), a fim de possibilitar aos alunos a conclusão das unidades curriculares antes da defesa do trabalho final.

3. A avaliação pode efectuar-se por um dos seguintes regimes:

- a) Avaliação de Progresso;
- b) Avaliação Mista.

3.1. A Avaliação de progresso compreende o regime de avaliação contínua, que permite valorizar constantemente as competências e os conhecimentos demonstrados pelos estudantes ao longo do semestre lectivo nas mais diversas circunstâncias, nomeadamente, ao nível de: elaboração de projectos de investigação/intervenção individuais ou de grupo, no âmbito de cada unidade curricular e/ou de natureza transversal a mais do que uma unidade curricular; elaboração de trabalhos individuais e/ou de grupo, com apresentação oral, escrita e defesa dos mesmos; realização de exercícios de aplicação e trabalhos práticos; participação nas actividades lectivas, projectos e trabalhos académicos complementares e de extensão das aulas e na apreciação e discussão dos mesmos; análise e resolução de problemas suscitados pela reflexão teórica e/ou prática profissional.

3.1.1. A Avaliação de progresso compreende ainda a avaliação periódica, regime pelo qual são efectuados testes e/ou testes parciais, em momentos de classificação, pré-determinados.

3.2. A Avaliação mista engloba a avaliação de progresso e a avaliação final e compreende a combinação, de uma forma articulada, do conjunto de elementos previstos nos dois regimes.

#### **c) Classificações**

1. As classificações são expressas na escala de 0 a 20 valores, sendo aprovados numa unidade curriculares os alunos que tiveram a classificação, no final do semestre ou do ano, igual ou superior a 10 valores.
2. Transitará de ano o aluno que não reprove a mais de duas unidades curriculares.
3. A reprovação na unidade curricular de Prática Pedagógica, independentemente das notas obtidas noutras unidades curriculares, implica a impossibilidade de concluir a formação.
4. Os alunos reprovados poderão ser admitidos a exame final de ano na época de recurso, incidindo estes exames sobre todos os conteúdos dessa(s) unidade curricular(es) e a nota obtida é a classificação final da unidade curricular
5. A repetição de exames para melhoria de classificação é permitida na época de exames de recurso.
6. Será sempre condicional a matrícula de alunos que tenham reprovado em dois anos lectivos.
7. Para concluir o curso o aluno terá de obter aprovação em todas as unidades curriculares, actividades curriculares e no estágio pedagógico.
8. A classificação final do curso é a média aritmética ponderada das classificações das unidades curriculares, actividades curriculares e no estágio pedagógico, tendo cada unidade curriculares peso 1 e o estágio pedagógico peso 6.
9. Os casos omissos neste documento no que diz respeito ao regime de avaliação deverão ser consultados no regulamento interno da escola.

## 11. AVALIAÇÃO DO CURSO

1. O Curso deverá ser alvo da avaliação interna, sendo uma no final do primeiro ano lectivo e uma no final do Curso.
2. A definição dos parâmetros de avaliação é da responsabilidade da Direcção da Escola sob a aprovação no respectivo Conselho Científico e Conselho Coordenador da Instituição.

Exemplos de parâmetros:

- Plano de estudo
- Programas
- Metodologias, etc

## RECURSOS

### 1. Recursos Materiais

- Computador
- Data Show
- Retroprojector
- Giz
- Marcadores
- Apagadores
- Materiais específicos de cada unidade curricular

### 2. Recursos Humanos

- Professores de diferentes áreas curriculares

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, Ido A. M. (2008). *Narrativas das Professoras e Professores Alfabetizadora(es) de Cabo Verde e do Brasil: Saberes e Fazeres em Destaque*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro.
- Estrela, T. (2002). *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In: *Revista de Educação*, Vol. XI, N°1, Pp. 17-29
- NÓVOA, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.) *Profissão Professor*. Porto Editora. Porto.
- LACERDA, Mitsi P. (2002). *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. DP&A, Rio de Janeiro.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Portaria n° 46/2004 de 18 de Outubro (B.O n° 31 – 1° Série)
- Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico (B.O n° 42 – 1° Série)