

## REFORMAS CURRICULARES EM CABO VERDE

### Resumo

Arlindo VIEIRA<sup>1</sup>

Este trabalho é parte do meu projecto de doutoramento em Desenvolvimento Curricular em Ciências da Educação da Universidade do Minho. Nesta parte,<sup>2</sup> procuramos fazer um estado da arte que abarca as reformas curriculares efectuadas em Cabo Verde ao longo do séc. XX e das últimas décadas deste século e a sua articulação com as alterações no processo de desenvolvimento curricular e as influências da globalização na tomada das decisões curriculares. Pretende-se debater escolar e curricularmente a globalização como espaço que configura as políticas educacionais, concretamente ao nível da política curricular. Como resultado, caracterizamos essas reformas, enquadrando-as em cinco períodos que enformam as políticas curriculares, baseando-nos em projectos estruturantes<sup>3</sup>, financiados pelos organismos internacionais Banco Africano para o Desenvolvimento e o Banco Mundial (BAD & BM), que marcam as grandes tendências na tomada de decisões das políticas educativas nacionais.

Palavras-chave: **globalização, reformas curriculares e abordagens por competências**

### Abstract

With this paper we will make a state of the art curriculum that embraces the reforms carried out in Cape Verde over the century XX and the last few decades of this century and its relationship with changes in the curriculum development process and the influences of globalization on the making curriculum decisions. It is intended to discuss school and curricular globalization as a space that sets education policy, specifically in terms of curriculum policy. As a result, we characterize these reforms, framing them into five periods that shape the curriculum politics, based on some structural projects financed by international organizations (ADB & WB), which mark the major trends in decisions of national education policies.

---

<sup>1</sup> Mestre Arlindo Mendes Vieira, Docente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde. [arlindo.vieira@docente.unicv.edu.cv](mailto:arlindo.vieira@docente.unicv.edu.cv); [arlindo41@yahoo.com](mailto:arlindo41@yahoo.com)

<sup>2</sup> Parte do Capítulo da tese, em preparação, a apresentar à Universidade do Minho no quadro da formação avançada para a obtenção do grau de doutoramento em Ciências de Educação na área de especialidade em Desenvolvimento Curricular, sob a orientação científica do Professor Doutor José Augusto Pacheco.

<sup>3</sup> Os “grandes” Projectos que viabilizaram e viabilizam o processo de reforma do Sistema educativo cabo-verdiano são: 1983/1986- Educação I; 1987/1993- PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico, com recurso um crédito do BM); 1988/1996- PRESE (Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo, com recurso um crédito do BAD); 1994/1999- PEBF (Projecto Educação de Base Formação, conhecido também como PREBA II, com recurso um crédito do BM); 1998/2002-Projecto Educação II (também denominado PRESE II, com recurso um crédito do BAD); 1999/2003- PROMEF (Projecto de Consolidação e Modernização da Educação Formação, com recurso um crédito do BM).

Keywords: **globalization, curriculum reforms and approaches for skills**

## Résumé

Avec cette communication, nous essayons de faire un état de l'art qui embrasse les réformes menées au Cap-Vert au cours du XX siècle et les dernières décennies de ce siècle et sa relation avec les changements dans le processus de développement du curriculum et les influences de la mondialisation sur la prise de décisions curriculum. Il est destiné à discuter de l'école et de la mondialisation scolaires comme un espace qui établit les politiques d'éducation, spécialement en termes de politique du curriculum. En conséquence, nous caractérisons ces réformes, les encadrant en cinq périodes qui façonnent la politique des curriculums, basés sur les projets structurants financés par des organisations internationales (BAD & BM), qui marquent les grandes tendances dans les décisions des politiques éducatives nationales.

Mots-clés: **mondialisation, les approches pédagogiques et les compétences**

## I. Introdução

Nesta comunicação procuramos fazer um estado da arte que abarca todas as reformas curriculares, efectuadas em Cabo Verde, ao longo do século XX e das últimas décadas deste, e a sua articulação com as alterações no processo de Desenvolvimento Curricular e as influências da internacionalização na tomada das decisões. Pretende-se debater escolar e curricularmente a globalização como espaço que configura as políticas sociais, concretamente ao nível da política educativa.

Propomos, assim, caracterizá-las em cinco grandes períodos que enformam as políticas curriculares, com base em projectos estruturantes, financiados pelos organismos internacionais (BAD & BM), marcados pelas grandes tendências na tomada de decisões das políticas educativas deste país. 1) O período colonial, primeiro período, de 1910 até à independência, em 1975; 2) De 1975-1995, as mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projecto da Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993); 3) De 1990-1996, as modificações curriculares sofridas no âmbito do Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE, 1990-1996); 4) De 1999-2003 alterações curriculares no âmbito do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003); 5) De 2004-2014, período ao qual nos centramos o artigo. Pretendemos desenvolver o nosso trabalho, nesse período, culminando com o processo da Revisão Curricular, em curso, abordando, ainda, a justificação pedagógica do novo plano curricular – Pedagogia de Integração na *Abordagem por Competências* (APC) e algumas considerações da APC nos

currículos escolares. Neste trabalho recorreremos à pesquisa bibliográfica, como método, e análise documental, como técnica de análise de informação.

## **1. Principais períodos das reformas curriculares em Cabo Verde**

As reformas curriculares, no sistema educativo cabo-verdiano, podem ser caracterizadas no quadro de cinco períodos: primeiro, do período colonial, com a instauração da República Parlamentar, em Portugal, em 1910, e a decorrente estatização da “*instrução pública*” em Cabo Verde, no início do Século XX, e começou, formalmente, na segunda metade do mesmo século, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colónias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole, ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941) (Azevedo, 1958 cit. por Afonso, 2000); segundo, da independência, em 1975, até ao ano de 1995, onde ocorreram mudanças estruturais, na sociedade cabo-verdiana, a nível socioeconómico, político e cultural no âmbito dos projectos Educação I (1983-1986) e Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993); terceiro, do desenvolvimento do sistema educativo, de 1990 ao ano de 1996, que ficou marcado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e o início da reforma do ensino secundário geral e técnico. As mudanças verificadas decorreram no quadro do projecto PRESE (1988-1996); quarto período, de consolidação do sistema, ano de 1999 a 2003, registado pelas mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003), com o adjuvante das mudanças advenientes de sistemas políticos, em 2001, do Movimento Para a Democracia (MPD) ao Partido Africano para Independência de Cabo Verde (PAICV); finalmente, quinto período, reforço ao eficientismo social, de 2004 até ao ano 2014, que marcará o processo da revisão curricular, de Ensino Básico e Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009, previsto no Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006) na base da pedagogia de integração na abordagem por competências.

O Sistema Educativo cabo-verdiano passou, de facto, por diferentes momentos de transformação e mudanças pontuais, sempre na expectativa de um ensino que satisfizesse as aspirações e os anseios dos seus educandos. Todavia, uma reforma abrangente e estruturada, visando mudanças profundas no edifício do sistema, começou a desenhar-se a partir da década de 80. Considera-se que a primeira reforma educacional, em Cabo Verde, data de 1979, quatro anos que se seguiram à independência política.

As reformas curriculares têm, na actualidade, como base uma recomposição

conservadora e neoliberal (Silva, 1995; Apple, 2002; Popkewitz, 1997). Este processo decorrente da globalização da economia, da hegemonia da ideologia neoliberal, da transnacionalização do poder e da reestruturação produtiva (Apple, 2002). Empregamos aqui o conceito de reforma como intervenção que mobiliza públicos e investe em relações de poder na definição do espaço público, envolvendo relações sociais que implicam conhecimento e poder nas arenas nas quais ela sucede (Popkewitz, 1997).

Este referencial é importante, pois permite analisar as diversas fases por que passa o sistema educativo, mostrando, também, as políticas curriculares adoptadas no sistema após a independência. Esta abordagem assume uma relevância acrescida, atendendo aos percursos inerentes ao projecto do desenvolvimento nacional conquistado. Posto isto, vale a pena abordar, ainda que de uma forma sumária, a educação colonial e a sua prática em Cabo Verde, o que permitirá não só avaliar a herança educativa que o Estado pós-colonial auferiu, mas também, e sobretudo, os constrangimentos com que este se defrontou, inicialmente, e as acções que levou a cabo com vista à concretização de uma nova estratégia educativa.

Por outro lado, permite-nos analisar o sistema educativo, demonstrando que, à semelhança de outros países que passaram pela experiência da exploração e opressão coloniais, também, em Cabo Verde, a educação e a escolarização têm sido, historicamente, desenvolvidas por uma herança teórico-cultural eurocêntrica e neoliberal, baseadas numa visão universalista, homogeneizante e universalista do sujeito, do conhecimento e da história, relegando o *outro* para as margens do poder (Giroux, 1999), pois exclui a sua própria história, cultura e identidade do processo educacional.

### **1.1. No período colonial (1º período, 1910-1975)**

Apesar de partir das iniciativas populares e empreendidas pelo poder colonial na promoção e democratização do acesso à educação em Cabo Verde, a primeira reforma educativa implementada pelo regime de então data de 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP). O acto educativo do então regime tinha como preceito a des-africanização total das mentes dos colonizados e a sua assimilação à cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores submissos e acomodados com o *status quo* imposto. Nessa óptica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos. As escolas eram, no seu âmago, *fontes purificadoras* em que os africanos podiam ser salvos de sua *insipiência* profundamente enraizada da sua cultura

*silvestre* e da sua língua *adulterada*, que, segundo alguns estudiosos portugueses, “*era uma forma deformada do português sem regras gramaticais (elas não podem sequer ser aplicadas)*” (Macedo 1990, p. 91).

Por outro lado, como fazem notar Macedo e Bartolome (2000), as escolas coloniais foram “*bem-sucedidas*”, na medida em que criaram uma classe de pequena burguesia de funcionários que havia internalizado a crença de que havia se tornado ‘*brancos*’ ou ‘*negros de alma branca*’ e, por isso, eram superiores aos camponeses africanos que ainda praticavam o que se considerava uma cultura *bárbara*. Esse sistema não podia reproduzir outro aspecto senão reimprimir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia sido criada, a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, com pouca inteligência.

A escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: desarraigando os nativos de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial preestabelecido, dedicando-se apenas ao ensino das Artes e Ofícios. Nesse sentido, ela funcionava como “*parte de um aparato ideológico do Estado*” (Althusser, 1985 p.93), reprodutora da estrutura social (Bourdieu & Passeron, 1975), dual e orientada pelos interesses da classe dominante (Baudelot & Establet, 1971), destinada a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e das suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica de acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho (Weber, 1964).

Com a implementação da República Portuguesa veio a reforma de 1911. O ensino primário elementar torna-se obrigatório, mantendo-se uma elevada taxa de analfabetismo, mesmo na Metrópole, em mais de 70% da população. Estas mudanças curriculares foram também extensível às colónias, como era o caso de Cabo Verde. E foi assim que o ensino primário se reformulou, em 1917, pelo governo colonial, através do POIP, estruturando-se em três níveis: primário elementar (até à 3ª classe), normal e secundário, compreendendo neste último o ensino profissional (Guimarães, 2007).

Assinalam-se várias iniciativas dessa reforma: “[...] O ensino pré-escolar oficial em crianças dos 4 aos 7 anos; o ensino primário é estruturado em 3 graus: elementar, complementar e superior, 8 anos de escolaridade. Mais tarde, numa reforma publicada em 1919, é estruturado em 2 graus: geral, com 5 anos de escolaridade, e superior, com 3; a administração das escolas primárias é descentralizada e passa para o âmbito das câmaras municipais; [...]” (Cardoso, 2007, p. 251).

O golpe de estado de 1926 (Estado Novo) fez com que a Igreja voltasse a recuperar o seu estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada a sua influência espiritual e material na

sociedade portuguesa. Neste sentido, o padre António Rego (1961, p. 251-254) fez as seguintes considerações:

É no plano do ensino que somos actualmente mais atacados nas reuniões internacionais. Numa África a caminhar para a escolaridade não há lugar para demoras ou atrasos. É por isso que as exigências do ensino de adaptação em África requerem a conjugação de vários esforços, nomeadamente: (a) Mais íntima colaboração entre Estado e a Igreja [-]; (b) Revisão do salário ao professor deste ensino [-]; Escolas normais para professores e professoras [-]; Conveniente inspecção escolar.

O novo estatuto que a Igreja passou a ocupar na estrutura social a nível da metrópole influenciou as colónias de uma forma geral e, particularmente, a nível do sistema educativo. Foram aprovadas várias leis que acabaram por reforçar o papel “civilizacional” das missões religiosas nas colónias, onde estas passaram a ter a exclusividade da educação. Entre essas leis aprovadas, destaca-se a publicação do Estatuto Missionário das missões católicas portuguesas em África e Timor, em 1926 e o Acto Colonial em 1930 (Tolentino, 2007). No decurso do Estado Novo Salazarista foi também decretado o “Estatuto do Indigenato” (Decreto-Lei nº. 16. 199, de Dezembro de 1928), que consistiu na separação entre os indígenas e os assimilados, forjando, assim, em Cabo Verde, uma *elite* restrita de indivíduos “letrados”, utilizados como pequenos e médios funcionários na *colonização indirecta*. Essa força de trabalho *instruída* nas ex-colónias portuguesas compunha-se principalmente de funcionários de escalão *inferior*, cujas tarefas mais importantes eram a promoção e a manutenção do *status quo* colonial. Em Cabo Verde, particularmente, o seu papel adquiriu uma dimensão nova e marcante quando foram utilizados como mediadores, para, além disso, colonizar as possessões portuguesas da África (Tomás, 2008).

Com o fim da II Guerra Mundial nota-se, cada vez mais, uma intensa pressão sobre o regime no atinente às prioridades do ensino. O analfabetismo continuava elevado e, como afirma Carvalho (1998, p, 7), “em 1947, o ensino primário elementar (até 3ª classe) torna-se obrigatório para todas as crianças de um e de outro sexo, física e mentalmente sãs em idade escolar”, mas o acesso era ainda muito limitado.

Durante a década de cinquenta (1950 a 1959) a percentagem da população escolarizada no ensino primário (5. 392 a 9.303 alunos das quatro classes desse grau de ensino, relativamente à população total de Cabo Verde) não ultrapassou os 4% e subiu para 5% nos cinco, seis e sete da década de 1960. Neste sentido, com a emergência dos movimentos de libertação, nos anos de 1960, nas colónias portuguesas de África, Amílcar Cabral considerava a educação colonial inadequada à realidade e expectativas

dos cabo-verdianos, por que altamente selectiva e discriminatória, pois, “*o número de alunos inscritos na instrução primária correspondia a cerca de 1/5 (um quinto) do número de crianças em idade escolar*” (Doc. Política cultural e educacional de Cabo Verde, 1978). Nesta linha de considerações acrescentava:

[...] Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas são proibidas nas escolas. [...] As crianças africanas [...] aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionados, ou adulterados, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas.

Foi nessa altura que se começou a verificar o alargamento da escolaridade obrigatória para os 6 anos, em Portugal, implicando-se, também, alguma mudança em Cabo Verde, com o aparecimento do ciclo preparatório (de dois anos), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar (de quatro anos), destinada às crianças a partir dos sete anos, o aumento da rede escolar e do número de professores. Esse *ciclo preparatório* estava estruturado em dois anos de estudos, e para ter acesso a este nível era necessário aprovar-se no exame do ciclo elementar e ter idade inferior a 14 anos. Assim sendo, poucas eram as crianças que satisfaziam tais requisitos porque, por um lado, a maioria das crianças entravam tardiamente no sistema de instrução e, por outro, devido a elevada taxa de reprovação verificada no ensino primário. Como corolário, houve um aumento da exclusão educativa de um sistema que era já *per si* débil, excludente e selectivo, no dizer de Ribeiro (1990).

O Decreto-Lei nº 47. 480 de 2 de Janeiro de 1967, do Ministério da Educação de Metrópole, veio reafirmar que esta reforma foi resultado da: “ (...) *extensão da escolaridade obrigatória, a que algum tempo se procedeu e que veio aliás, torná-la particularmente necessária e urgente*”. Foi, de facto, no decurso da pressão internacional e dos movimentos de libertação colonial que, em 1968, se verificou a execução do novo regulamento do ensino primário, o ensino obrigatório e gratuito foi alargado ao ensino primário elementar, passando o ensino obrigatório a ter uma duração de cinco anos.

Em termos teóricos, as reformas educativas fomentadas pela metrópole tinham como objectivo a melhoria da qualidade de ensino oferecido e garantir uma maior igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes níveis de ensino, mas na prática o sistema de ensino continuava com os mesmos problemas. Os conteúdos curriculares retratavam a realidade política, económica, geográfica, social e cultural da metrópole, ignorando, por completo, o contexto social e a língua cabo-verdiana. As reformas políticas implementadas tiveram algum

impacto sobre a expansão do acesso à educação. Embora desempenhasse um papel importante no processo de alfabetização durante esse período, a educação tinha como finalidade a “inculcação” e “legitimação” da cultura dominante da metrópole.

Em suma, apesar da educação colonial ter-se revelado inadequada e *aterritorializada* à realidade e às expectativas da nação cabo-verdiana, reconheceu-se, em Cabo Verde, o valor da educação na formação, dirigida para a escola primária e o analfabetismo, e que viria a entrar em cisão com o poder colonial, erigindo-se em Estado, de modo a procurar novos paradigmas da sua afirmação e realização.

## **1.2. No âmbito do PREBA (1987-1993, de 1975 a 1995, 2º período)**

Com a conquista e proclamação da independência de Cabo Verde, em 1975, inaugura-se uma nova fase na história política, económica e cultural do país. A palavra de ordem consignada nos discursos políticos da nova elite dirigente foi a ideologia da *reconstrução nacional* e a reafirmação da identidade cultural (PAICV, 1983). Com efeito, a instauração de uma nova ordem política e institucional coincide com a proliferação de um novo discurso pedagógico, marcado pela “*busca de africanização dos espíritos*” (Cabral cit. por Tomás, 2008, p. 31), dilaceradas pelo jugo colonial português.

Cabo Verde procedeu, a partir de então, a uma reforma na educação que reflectisse os interesses e aspirações nacionais. Note-se que, a este nível, o desenvolvimento da educação estava intimamente ligada ao sistema político. O sistema de ensino, inicialmente implantado, apresentava uma estrutura em que se evidenciam, fundamentalmente: o ensino primário, de 4 anos, da 1ª à 4ª classes, precedido de uma incipiente educação pré-escolar, que sucede à outrora chamada *classe pré-primária*<sup>4</sup>; o ensino liceal ou secundário de 7 anos, sendo que os dois primeiros constituem o chamado ciclo preparatório, a que se seguiam o curso geral dos liceus (três anos) e o curso complementar dos liceus (dois anos) (GEP, 2002). Em contrapartida, a educação extra-escolar ganha corpo logo no período de transição para a Independência, com o movimento nacional da alfabetização e educação de adultos, sob a influência da pedagogia de Paulo Freire.

Do Encontro Nacional de Quadros da Educação que teve lugar na cidade do Mindelo, na ilha de São Vicente, em 1977, saíram algumas recomendações no sentido de aperfeiçoar a política educativa no país. Para o ensino básico, por exemplo, iria abranger dois níveis: o

---

<sup>4</sup> (Cf. Varela, 2006). Na altura da Independência Nacional existia a chamada classe pré-primária, de 1 ano, que tinha como objectivo fundamental assegurar a propedêutica (preparação) das crianças para o ingresso no ensino primário propriamente dito. A classe pré-primária, frequentada por crianças com 6 anos de idade, era ministrada pelos mesmos professores do ensino primário. Extinta a “pré-primária”, surge, em seu lugar, a educação pré-escolar, protagonizada, no início, essencialmente pelo Instituto Cabo-Verdiano de Solidariedade

nível elementar, de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> classes, e o nível complementar (EBC), compreendendo a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes. Como corolário, o ensino secundário passaria a ter cinco anos, com dois níveis: o primeiro, de três anos, o que correspondia ao curso geral dos liceus (ensino secundário geral) e o segundo, de dois anos, compreendia o curso complementar dos liceus (ensino secundário complementar).

Ao sistema educativo colonial herdado eram ainda inerentes alguns traços distintos: uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objectivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas; uma educação alienada, porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, desde logo, inadaptada às condições geográficas, físicas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde; uma educação altamente selectiva, na terminologia de Ribeiro (1990), a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa; uma educação altamente discriminatória e elitista, no dizer de Cabral (1976) e Pacheco, (2002a), que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana (Varela, 2006); um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social; uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade e do quotidiano escolar.

O ensino secundário generalista, até 1985, concentrava-se em apenas 4 instituições dos centros urbanos, que eram: Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. O ensino técnico era apenas administrada na Escola Industrial de Mindelo, na ilha de São Vicente. Na área técnica o objectivo do ensino era treinar os alunos para melhorar a sua empregabilidade. A componente técnica encontrava-se, segundo Livramento (2007, p.307), “*subalternizada em relação à formação genérica, e mais enciclopédica do curso liceal.*” Nesta perspectiva, este nível de ensino inclinou-se diante das demandas do ensino superior e, mais tarde, adoptou um procedimento semelhante às exigências do mercado de trabalho (UNESCO, 2001). Este ciclo, predestinado ao ensino superior, era acessível por uma elite. Note-se que o ensino superior não tinha ainda sido estabelecido em Cabo Verde. Além disso, a formação destinada aos quadros superiores era realizada no exterior.

Em termos de políticas curriculares, identificaram-se, já em 1979, as necessidades da sociedade, nos seguintes termos: i) promover as mudanças necessárias na organização educacional; ii) criar os recursos necessários, tanto em quantidade como em qualidade; iii) ajustar os planos e conteúdos curriculares à realidade do país; iv) modernizar a administração da educação e gestão escolar.

Num diagnóstico efectuado, no quadro do PREBA, o sistema educativo cabo-verdiano mostra que: 1) os órgãos responsáveis pela educação não conseguiram implementar um currículo que correspondesse às necessidades da sociedade, 2) os conteúdos, especialmente, ao nível do Ensino Básico Complementar (EBC), eram demasiado complexos e ambiciosos; 3) o planeamento de currículo e programas de educação no ensino básico e secundário não tem favorecido um equilíbrio académico entre o teórico, o experimental e o conhecimento social; 4) os programas de ensino técnico foram insuficientes para transformações tecnológicas das actividades de produção; 5) os conteúdos dos vários níveis de ensino não foram suficientemente adequados à realidade de Cabo Verde; 6) os materiais educativos foram insuficientes e não adaptados à realidade nacional.

Nesta ordem de ideia, verifica-se que os responsáveis de educação privilegiaram, nos processos de administração e gestão, as abordagens sistémicas que põem ênfase mais nas estruturas, nas instituições e nos recursos, de que nos objectivos e nas finalidades de educação. Todos se reclamavam uma pedagogia activa centrada nos educandos, porém, os professores continuavam a praticar os métodos pedagógicos dominados pela memorização, assim como as preocupações ligadas aos autores centrais de educação nacional mais do que das demandas de educação e de formação pela comunidade educativa (Hallak, 2000).

Note-se que essa reforma, chamada de *emergência*, ocorreu como solução para provocar uma ruptura com a educação colonial. No entanto, o trabalho de desenvolvimento do currículo tem seguido a mesma abordagem do currículo colonial, porque ignorou a realidade e o contexto de Cabo Verde. Tratava-se de um currículo nacional que não respondia a uma estrutura básica comum, susceptível de ser flexibilizada (Roldão, 1999, 2003) e adaptada aos contextos escolares (Pacheco, 2006). No sistema de ensino reinava-se a falta de oportunidades e orientação profissional a muitos estudantes que pretendiam continuar os seus estudos, com a agravante da ausência de pontes entre os dois tipos de educação. Na escola, o currículo não mostrou nenhuma ligação com o mundo de trabalho.

Parafrazeando Freire e Macedo (1990, p. 129) novos currículos faziam-se necessários, já que o currículo tradicional na lógica tayleriana, [de pendor colonialista] desconectado da realidade, “*não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando.*”

Idealizada como um espaço nacional, a escola foi tecendo ao nível das suas práticas, que não se tornam tão dissemelhantes quer pela natureza do conhecimento que é ensinado/aprendido, quer pela relação pedagógica instituída e materiais curriculares utilizados, um modelo de gestão científica, ancorado nos princípios da eficiência global

(taylorismo) e nos pressupostos de uma teoria curricular de natureza instrucional (racionalidade tyleriana) (Pacheco, 2002a).

### **1.3. No quadro do PRESE (1990-1996, 3º período)**

O advento do pluralismo político, saindo do partido único (PAICV) para o multipartidarismo (MPD e outros), no início da década 1990, conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os sectores do desenvolvimento, inclusive o da educação: trata-se da lógica neoliberal economicista, substituindo, doravante, o discurso económico estatizante, outrora informado pela ideologia do Estado-Nação. Com efeito, aliado a uma certa mentalidade neocolonial emergente no período pós-independência, o discurso neoliberal passa a ter um papel preponderante na (re) definição de políticas educativas em Cabo Verde.

Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir dessa década. Esse período é marcado pela publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) – Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento do BM e do BAD, com o adjuvante das novas políticas educativas implementadas pelo programa do novo Governo eleito (MPD), em 1991. Com efeito, as grandes opções políticas implementadas no sector da educação passaram a ser directamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos *experts* das instituições financeiras supra mencionadas. É o início da era neoliberal e da *mercadorização da educação*, (Pacheco, 2002), ou da *educação bancária*, no dizer de Paulo Freire (1990), em Cabo Verde. Fica, assim, marcado o início da segunda reforma educacional em Cabo Verde dos anos de 1990.

Nessa reforma, o foco era sobre a mudança de planos curriculares e programas. A construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, sugerindo um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, no dizer de Giroux (1999), estabelecendo um diálogo intercultural permanente com as «sensibilidades culturais» existentes no país como um todo (Bruner, 2000). No caso cabo-verdiano, é sobre uma definição racial homogénea que se disputa a “natureza” da nação (Dos Anjos, 2003). Refira-se, concretamente, à problemática da exclusão da língua e cultura cabo-verdiana do sistema escolar, constituindo-se numa das maiores lacunas do processo educacional em Cabo Verde.

Essa reforma, preconizada pela LBSE, incide sobre a relação entre educação e

sociedade, explicitando as competências que a Direcção de Ensino e o relacionamento no ambiente escolar passaria a ter. A saber: a) promover formas de colaboração entre a comunidade estrita a família e a escola, através, nomeadamente, da organização da escola; b) incentivar e apoiar as iniciativas em actividades estudantis e da formação cultural, com vista à abertura de comunidade e desenvolvimento pessoal.

Para reforçar essa decisão, foram criadas nas direcções de estabelecimentos de ensino, serviços sociais e comunitários, com os seguintes encargos: 1) a participação na promoção e organização de actividades inter e extra escolares em benefício da escola e da comunidade educativa; 2) o apoio a elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania e à promoção e regras de controlo de boas escolas.

Estas orientações mostram que a sociedade cabo-verdiana faz parte da comunidade educativa. Marques (2002) tem afirmado que a relação familiar é muito importante para o desenvolvimento pessoal, emocional e social de crianças e adolescentes. Trata-se de uma perspectiva crítica e emancipadora da educação escolar (Pacheco, 2001), que deverá ser concebida a partir de uma abordagem epistemológica baseada em estudos culturais e identitários (Lopes & Macedo, 2007).

Em suma, as narrativas coloniais, neocoloniais e neoliberais, que, historicamente, amoldaram o discurso pedagógico e educacional, em Cabo Verde, reflectem uma profunda crise de identidade ideológica, repercutindo, directamente, no processo de construção de sujeitos e identidades no quotidiano escolar (Lopes, 2004b). Aliada a essa crise, reporta-se, ademais, a agravante de o sistema não conseguir proceder à inclusão da língua e cultura autóctones nas escolas. O processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras, no dizer de Giroux (1999), e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária (Silva, 1995).

#### **1.4. Na vigência do PROMEF (1999-2003, 4º período)**

Segundo o documento elaborado no quadro do PROMEF (1999), o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação à realidade nacional e as suas demandas. Tratava-se de uma proposta político-pedagógica inovadora que se apresentou como um desafio a todos os agentes sociais envolvidos na construção social da escola e da educação em Cabo Verde.

Neste sentido, uma equipa nacional assistida por um consultor internacional, introduziu um novo discurso educacional, visando a melhoria da *qualidade* da educação em todos os sectores da sociedade. Uma reforma educativa autêntica e consentânea com a realidade

endógena do educando. Esse período caracteriza-se o início do terceiro momento da reforma educativa. A reforma prevista pelo PROMEF (2003) sugere um currículo flexível que leve em conta a geografia da mudança social e económica do país. Note-se que o sistema foi concebido para integrar e dar resposta às exigências e expectativas criadas pela sociedade.

Os resultados desta reforma levantaram as seguintes questões: 1) o sistema educativo cabo-verdiano tem um currículo flexível? 2) os planos curriculares correspondem às necessidades educacionais dos jovens? Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade.

Neste contexto, Maio (2003) constata uma ausência de respostas adequadas a estas questões com destaque para o *currículo flexível* (Roldão, 1999; 2003). Com base no seu estudo, concluiu que os diferentes métodos foram utilizados para determinar o tipo de currículo utilizado em Cabo Verde ao nível do ensino secundário. Refere, ainda, que Cabo Verde também experimentou uma situação semelhante aos países africanos que herdaram um sistema colonial. Assim, no rescaldo da independência, houve uma reforma curricular inicial que não causou uma verdadeira mudança de paradigma. Em seguida, procedeu-se a uma segunda reforma, que, novamente, não levou a sério o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país. Pois, uma demanda social é caracterizada por Laclau (2005) como solicitações e expectativas de grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem transformar-se em reivindicações em defesa das quais vários grupos se unem numa luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo é que os grupos em torno dessas são definidos.

Esta constatação foi reforçada, em 2003, com a conclusão do Plano Estratégico de Educação (PEE, 2003-2013), baseado em audiências. Neste quadro analisou-se o sistema educacional e identificou-se entre outros problemas a massificação da educação (Dubet & Duru-Bellat, 2000), a necessidade de ampliar o ensino obrigatório, cada vez mais especializado, para as necessidades e concorrência do mercado (Santomé, 1998). Para resolver essas questões o projecto identificou orientações estratégicas para a educação secundária, em especial a sua reestruturação. Com vista a consecução dos objectivos preconizados, o PROMEF propõe concentrar-se em critérios de *equidade e qualidade*, tendo em conta a heterogeneidade ao nível de interesse e as necessidades de diferentes idades dos alunos. Além disso, sugere um projecto curricular que reflecta estas realidades. Por outras palavras, recomenda avançar para um currículo flexível. Estes elementos fizeram argumentos que o futuro da educação e da formação fossem objectos de um processo de reformas do

Estado de Cabo Verde.

Sob estas recomendações, as autoridades cabo-verdianas comprometeram-se na reestruturação do sistema de ensino. Este processo concorre para uma reflexão sobre a relação entre a escola e a sociedade e as estratégias de implementação concebida para dar respostas às solicitações desta, com a aceitação da lógica de que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais campos foram vistas como equivalentes, sendo medidas em termos de competências e habilidades para executar determinados desempenhos (López & López, 2006).

A política curricular em Cabo Verde caracteriza-se, nesse período, por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da reforma no subsistema do Ensino Básico (Portaria nº 53/93), e uma consequente procura social do Ensino Superior. Refira-se, de igual modo, uma elevada procura dos serviços do Pré-escolar, consequência da interiorização da importância desse nível do ensino no desenvolvimento global da criança e na sua preparação para a vida escolar. Esta evolução recente do sistema educativo cabo-verdiano, marcada por um crescimento acelerado, agrava as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional (GOP, 2002-2005).

Em suma, as políticas de desenvolvimento curricular nos subsistemas de ensino básico e do ensino secundário foram concebidas, de um modo geral, nos finais da década de 1980 do século passado, adoptando um modelo tradicional de currículo, no dizer de Pacheco (2000a) há muito ultrapassado em termos de abordagens e perspectivas. A ideia dominante era de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (modelo taylorista-fordista) e se executasse um planeamento muito preciso dos objectivos a serem alcançados. Trata-se de um currículo hermético, estruturado por disciplinas estanques, concebido e imposto numa lógica hierárquica, implementado e avaliado de modo mais ou menos uniforme em todas as escolas (Roldão 1999; Pacheco, 2001a e Varela, 2006), sem qualquer margem de liberdade de decisão e inovação a nível local (Barroso, 1996; Dale, 2004; Pacheco, 2009 e 2010).

Em termos de contemporaneidade, os conteúdos seleccionados não reflectiram a evolução da realidade nacional. Estavam distanciados dos avanços ocorridos, nas últimas duas décadas, ao nível da Ciência e da Tecnologia e não acompanharam os avanços que se influíram na educação no plano internacional e que se traduzem, por exemplo, na introdução de língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade. Ainda no que tange ao modelo pedagógico-didáctico que lhe estava subjacente, caracterizava-se por um currículo que se

baseia, ainda que fortemente, na transmissão de conhecimentos pelo professor, na avaliação do saber teórico memorizado (Unesco, 1996).

### **1.5. No proceso da revisão curricular em curso (5º período)**

O quinto período, de 2004 ao ano de 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que caracteriza actual mudança curricular, em Cabo Verde, está consagrado no documento normativo (Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de Setembro) que regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas mudanças estão preconizadas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, onde se adoptou os princípios da *pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade*. O normativo sustenta que o sistema educativo adopta, igualmente, *o princípio da educação inclusiva*, admitindo todas as crianças nas escolas do ensino público, de acordo com a Declaração de Salamanca<sup>5</sup>. É de referir-se que de acordo com a legislação, ora aprovada, o plano curricular do Ensino Básico mantém-se, introduzindo-se o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré – Escolar e a revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, partindo-se da definição das *competências a desenvolver*. Este período marca o quarto momento de reforma educativa no país.

A nível do Ensino Secundário foram redefinidos e reestruturados os objectivos e as novas finalidades do 1.º e 2.º ciclos (7ºano a 10ºanos) e do 3º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades, respectivamente, procurando-se, assim, responder à complexidade das exigentes demandas que, quer nos planos nacionais quer nos planos internacionais, se colocam ao sistema educativo: “*a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação do país*” (Parte introdutória do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio).

#### **1.5.1. Justificação pedagógica da APC no sistema educativo cabo-verdiano**

O sistema educativo cabo-verdiano está a adoptar uma pedagogia da integração na “Abordagem Por Competência” (APC), entendida esta como facilitadora da integração dos saberes adquiridos no processo de aprendizagem, para uma utilização eficaz na resolução dos problemas do quotidiano (Roegiers & De Ketele, 2004). A integração das aprendizagens focaliza o aluno e aquilo que ele efectivamente aprende (Roegiers, 2004).

A introdução e o desenvolvimento de procedimentos de integração das aprendizagens parecem ser, cada vez mais, inevitáveis num contexto de multiplicação dos saberes e extrema

---

<sup>5</sup> Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada a 10 de Junho de 1994

velocidade da sua difusão (Toffler, 1994). Na óptica da integração das aquisições, a abordagem por competências aparece como uma via possível, por ser portadora de sentido para o aluno, e ao mesmo tempo tornar as aprendizagens mais eficazes e significativas para todos os alunos (Valadares & Graça, 1998), especialmente para os mais fracos, tornando-se, por conseguinte, uma via para a promoção da equidade (Pacheco, 2010).

Cogita-se que a abordagem por competências, no sistema educativo cabo-verdiano, poderá traçar caminhos mais operacionais para articular diversas aquisições: sejam as pedagógicas de diferentes aprendizagens numa determinada turma, sejam as horizontais de conteúdos oriundos de diferentes disciplinas, e ainda sejam as verticais das aquisições por meio de diferentes níveis de ensino (DORC, 2006), ou seja, da necessidade da sua aplicação para a integração de conteúdos oriundos de diferentes áreas disciplinares.

A implementação desse modelo pedagógico é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador. Essa rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram a nossa vida quotidiana (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007) impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projecto pedagógico da escola deve objectivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens (Bernstein, 1996) e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autónomas e socialmente relevantes (Lopes, 2001).

### **1.5.2. Algumas considerações da APC nos currículos escolares**

A opção por abordagem por competências tem sido alvo de severas críticas em muitos sistemas educativos (Pacheco, 2010). As críticas que estão a ser feitas ao currículo organizado por competências, no contexto actual, remetem-nos para uma estreita vinculação entre educação e mundo produtivo (Pacheco, 2005, 2010, 2011), visando preparar o sujeito para viver num mundo, cada vez mais, competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital. A qualificação profissional não se resume às actividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um carácter mais abstracto, com habilidades e competências superiores necessárias às tecnologias que sustentam as novas formas de produção no contexto global. Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas, mas sim, para o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a actuação profissional num mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego (Ramos, 2001,

Perrenoud, 1999; Roegiers & De Ketele, 2004; Lopes & Macedo, 2001).

Diz Pacheco (2010, p.66) que «a pedagogia por competências é o prolongamento da pedagogia por objectivos, pelo menos em quatro situações: 1) na visão comum do culto da eficiência e na noção instrumental de currículo (objectivos gerais ou competências essenciais são instrumentos de regulação do currículo nacional); 2) na acentuação dos resultados, sabendo-se que “a concepção de competência como comportamento é fortemente associada às noções de performance e de eficácia” (Rey, 1996, p. 29 cit. por *Idem*); 3) na utilização de uma linguagem performativa, promovendo-se a substituição da palavra objectivo pela de competência; 4) na formulação de objectivos de *transfert*».

Em termos de sua organização, o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, a sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e actividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidades (Gaspar, 2004).

Perante um currículo organizado por disciplinas, como é o caso do sistema educativo cabo-verdiano, será necessário que os alunos acedam a uma espécie de questões fundadoras para perceberem a matriz disciplinar e poderem construir uma espécie de postura científica e experimental. Para desenvolver competências a partir dessa matriz disciplinar é imperativo ter em conta o processo de aprendizagem. Os alunos terão de passar de consumidores de saberes para produtores de saberes (Ribeiro, 1990).

Por outro lado, na medida em que o modelo instrucional por competências tiver por base um *saber-fazer*, associado ao mundo produtivo, que regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais quotidianas (Lopes, 2001; Stoer & Magalhães, 2003). Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados à relações sociais e práticas culturais quotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados, pois, não é possível hoje continuar a pensar as competências educativas como sendo do âmbito do restrito desenvolvimento individual, descurando a articulação dos indivíduos com o mercado de trabalho (Stoer & Magalhães, 2003).

O currículo por competências, ao deter-se na tradição comportamentalista da sua proveniência, segmenta as actividades em pretensos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às actividades individuais, constituindo-se, facilmente, como modelo de regulação da especialização e de gestão do processo educacional (Lopes, 2001; Perrenoud, 2004 e Pacheco, 2001a); Pacheco, 2010). Por isso, historicamente, o modelo

de competências, tal qual o modelo de objectivos comportamentais, se associou, espontaneamente, aos princípios do planeamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a actividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da “entrada” de “insumos” e da “saída” de produtos, “outputs”) definidos a partir de uma agenda global (Teodoro, 2003, Pacheco, 2010).

A pedagogia por competências não se desliga do insucesso é certo, mas está prioritariamente orientada para a integração dos alunos no mercado de trabalho, conferindo-lhes instrumentos, mais práticos que teóricos, para melhor enfrentarem os desafios colocados pela globalização (Ball & Bowe, 2001; Giddens, 2007; Pacheco & Pereira, 2009). Por outro lado, há o risco efectivo de que a perspectiva do currículo por competências resulte no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais (Pacheco, 2010), mas também dos saberes quotidianos e populares (Lopes e Macedo, 2007), em favor de um *saber técnico* (Tyler, 1949) de *como* desenvolver a actividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (Pacheco, 2000; Lopes, 2001).

Apesar de se estar a “*enveredar por percursos semelhantes no que se refere à concepção técnica de currículo, a razoabilidade argumentativa da pedagogia por competências está fortemente ligada ao insucesso escolar*” (Pacheco, 2010 p. 73) já que a enunciação de objectivos de aprendizagem transforma-se num processo de regulação, através da avaliação, do (in)sucesso dos alunos, possibilitando a sua remediação e acompanhamento (Roegiers, 2004). Este processo que acaba por se constituir numa tentativa de responsabilização dos indivíduos pelo possível fracasso da sua inserção nessa sociedade em constante mutação. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não forem assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionados com a sua própria atitude: a sua inaptidão de adquirir as competências pleiteadas pelas políticas do mercado.

Há, no entanto, um certo posicionamento semelhante devido à convergência de interesses políticos e económicos manifestados pelas políticas de *quase-mercados* (Whitty *et al.*, 1999, cit. por Lopes, 2001), instaladas em diferentes países e influenciadas por uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2004; Pacheco, 2010; Morgado, 2010; Teodoro, 2003, 2011). Tal agenda está expressa, por exemplo, no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas, propondo a sua ampliação a *todas as crianças*. No Processo de Bolonha há, igualmente, uma nova configuração curricular

marcada por uma transição de uma aprendizagem centrada nos conteúdos para uma aprendizagem centrada nas competências (Banco Mundial, 2005; Delors, 2006; UE, 2002).

A imposição tanto de padrões curriculares uniformes, quanto de normas nacionais de avaliação faz com que *“muito sistemas educativos promovam sentimentos autocentrados e exagerados de identidade nacional [em que] a busca necessária de padrões mais elevados de exigência educativa degenerou numa obsessão compulsiva pela standardização”* (Hargreaves, 2004, cit. por Pacheco, 2010, p. 65), sendo esta fortemente associada ao controlo curricular, pois este foi muitas vezes reforçado e, em alguns locais, ligado à tarefa explícita de recuperar o desvanecimento patriótico. Para Pacheco (2010, p.65), está-se a *“aliar conhecimento escolar a uma utilidade imediata, a teoria da instrução, que incorpora a pedagogia por objectivos e a pedagogia por competências, está fortemente relacionada com a standardização curricular, visível, entre outros aspectos, no currículo nacional e nos procedimentos avaliativos externos e comparativos,”* ou seja, o saber escolar é definido não só como um valor nacional, cada vez mais regulado por *“políticas transnacionais e supranacionais”* (Morgado, 2009b, pp. 43-44), mas também como um produto que contém uma etiqueta com as normas de fabrico e de utilização, como se estivesse *«pronto-a-vestir»*, na terminologia de Formosinho (1987) e Canário (1994).

Em suma, desenvolver competências a partir da escola é um movimento que parece estar longe de conseguir consenso. Perrenoud (2001b, pp. 9-10) resume as principais críticas que se fazem a este posicionamento curricular, em cinco pontos: *“(i) o conceito de competência não está devidamente fundamentado, logo o trabalho nesta área desenvolve-se em areias movediças; (ii) as competências e os saberes disciplinares estão de costas voltados; (iii) a abordagem por competências conduziria a um utilitarismo de baixo nível e a uma concepção estreita de cultura; (iv) os currículos em resultado da nova abordagem, fariam o jogo da economia e (v) as reformas curriculares seriam demasiado rápidas, não seriam negociadas, e ficariam sem tempo para a convicção e formação dos professores”*.

## **II. Em jeito de síntese**

Os debates a respeito das reformas curriculares devem resultar das transformações aceleradas do processo produtivo, das novas exigências da cidadania moderna, da revolução da informática, dos meios de comunicação de massa e da necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais (Goodson, 1999). As possibilidades e impasses destes últimos anos põem a Educação em confronto com uma agenda global, exigente e desafiadora

(Pacheco & Pereira, 2009; Pacheco, 2010). O que está principalmente em jogo nas reformas curriculares (sobretudo nas situações em que faltam recursos) é a durabilidade dos sistemas educativos.

Na linha de pensamento de Torres (1995), entendemos que a tendência dos processos de reformas curriculares cabo-verdianas decorre do carácter coercitivo das orientações emanadas dos organismos internacionais (Banco Africano para o Desenvolvimento, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) como “*instrumentos directos dos Estados hegemónicos e dos interesses económicos globais*” (Melo, 2004, pp. 170-1), deixando as instituições, e os decisores locais ausentes, ou, mesmo, com papel reduzido nas análises sobre os processos de produção e de decisão das suas políticas (Charlot, 2007 cit. por Pacheco, 2010). Assim, podemos dizer, em síntese, que o processo de desenvolvimento curricular de Cabo Verde não difere daquilo que decorre das grandes tendências internacionais no que tange às políticas curriculares.

Neste sentido, partilhamos a posição de vários autores (Afonso, 2009; Pacheco, 2009, 2010; Morgado, 2010; Teodoro, 2001a), de que a tendência dos processos e práticas de políticas educativas está, cada vez mais, integrada em *agendas globalmente estruturadas* (Dale, 2004; Teodoro, 2003; 2010), cujo eixo de interferência se situa no quadro comum das políticas transnacionais, contribuindo, deste modo, para que as orientações educativas se sujeitem a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os Estados nacionais, como é o caso de Cabo Verde, decisões que em nada alteram os (...) “*critérios amplamente consensualizados*” (Pacheco, 2009, cit. por Morgado, 2010, p. 256).

Tal tendência também faz parte de orientações centradas na mudança das práticas curriculares (Gough, 2003), estabelecidas, de alguma forma, pela linguagem das competências corporalizadas em resultados da aprendizagem (EU, 2002; Pacheco, 2010), pela homogeneização de áreas de instrução (Spring, 2008) e pelas medidas de *accountability* (Afonso, 2009; Taubman, 2009; Teodoro, 2010), entre outros aspectos, evidenciando-se, de facto, que a globalização define agendas educacionais que impingem reformas curriculares nacionais.

Como vimos, ao longo desta comunicação, podemos dizer, em síntese, que, no caso de Cabo Verde, tivemos exemplos de projectos financiados pelas agências internacionais e que influenciaram as políticas educativas nacionais. A acção desses projectos influenciou, as inovações, as mudanças, as reformas e as revisões curriculares verificadas no nosso sistema educativo, no contexto de políticas educativas implementadas.

Esses processos da transnacionalização no campo das políticas educativas e, em particular, curriculares, resultado da perda de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas formas de regulação transnacional, passaram a definir-se numa lógica regulada, sobretudo, por duas dinâmicas distintas, no dizer de (Morgado, 2009b, pp. 43-44): primeira, “*os movimentos globais e os projectos supranacionais*”; segunda, “*os contextos nacionais concretos, com características e configurações históricas, sociais e culturais muito próprias.*”

As reformas passam a ser implementadas com objectivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente.

Visualiza-se, então, que as reformas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, na perspectiva de que eles se adaptassem com facilidade às exigências do mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais adoptaram os mesmos princípios impostos pela globalização.

Em suma, para fazer face às tendências de transnacionalização, defendemos, por um lado, que a principal prioridade deva ser assegurar a pertinência dos conteúdos curriculares para que os alunos possam terminar os estudos com conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam agir eficazmente como cidadãos num ambiente económico e social em rápida mudança e, por outro lado, que se desenvolva um currículo com as competências essenciais, de carácter transversal, dando maior relevo aos programas que criem estratégias ou planos de acção para aumentar os níveis das aptidões de base, em particular nos domínios da leitura, da matemática e das ciências. Assim, a sua adequação dependerá de uma avaliação realista e crítica das forças em conflito que existem no interior das escolas e na sociedade.

AFONSO, M<sup>a</sup>. (2000). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições.

AFONSO, A. (2009). Realidades portuguesas e formação de professores: breve perspectiva diacrónica e outras questões contemporâneas. *Anais do 2º Simpósio de Educação – Políticas Educacionais em debate: formação de professores*. Brasil: Universidade Estadual Paulista e Centro Universitário de França [publicação em CR-ROM/ ISSN 2176-2732].

BALL, S. & BOWE, R. (2001). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. 1( 2), pp.105-131.

- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Ed. Maspero.
- BARROSO, J. (org.). (1996). *O Estudo da Escola. Portugal*: Porto Editora.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, P & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction*. Les éditions de minuit: Paris. p. 242.
- \_\_\_\_\_ (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BOURDIEU, P. (2001). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, Lda. (Trad. Fernando Tomaz).
- BRUNER, G. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- CABRAL, A. (1976). *Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta. A Arma da Teoria*. Lisboa: Seara Nova, 1.
- CARDOSO, S. (2007). *Reforma e/ou Inovação Curricular: Um projecto de Ensino Básico Renovado para Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- CANARIO, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? In A. Amiguinho, e R. Canário, (org), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, M. (1998). *Ensino Básico Integrado*. Praia: Instituto Pedagógico.
- CARNOY, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO & International Institute for Educational Planning.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), pp.423-460.
- DOS ANJOS, J. (2003). Elites Intelectuais e a Conformação da Identidade Nacional em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, (3), 579-596.
- DUBET; F. & DURU-BELLAT, M. (2000) *L'Hypocrisie Scolaire. Pour un Collège Enfin Démocratique*. Paris: Seuil.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Trad. Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GIROUX, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOUGH, N. (2003). Globalization and school curriculum change. In S.David (Ed.), *Curriculum studies* (pp. 148-162). London : Routledge, IV Vol.
- GUIMARÃES, J. (2006). *A política “educativa” do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*. Porto: Editorial Profedições.

- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LIVRAMENTO, J. (2007). Cabo Verde: 30 Anos de Educação. Praia: Separata Cabo Verde. *Três Décadas Depois*. Ano VIII – Número Especial.
- LE BOTERF, Guy (2004). *Construire les compétences – individuelles et collectives*. 3e édition: Paris : Les éditions d'Organization.
- LÓPEZ, S. e LÓPEZ, A. (2006). A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM. *Anais do XIII ENDIPE*. Recife: [CD-ROM. p.15].
- LOPES, A. e MACEDO, E. (2007) (coords.) *Currículo da Educação Básica (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação/INEP.
- LOPES, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, (27) 3, Rio de Janeiro, pp.1-20.
- MOREIRA, A. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, 73, pp.109-138.
- MACEDO, D. & BARTOLOME, L. (2000). O racismo na era da globalização. In F. Imbernón, (org), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- MACHADO, J. N. (2002). Sobre a idéia de competência. In Ph. Perrenoud & M. Thurler (orgs), *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). Porto Alegre: Artmed.
- MAIO, C. (2003). *Gestion flexible du curriculum. Etude de cas*. Praia : Université Jean Piaget. Relatório de Licenciatura.
- MORGADO, J. (2009b). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), pp. 37-62.
- \_\_\_\_\_ (2010). O Processo de Bolonha e Políticas de Formação de Professores em Portugal. In L. Santos et al. (org), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 244-266). Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.
- MOORE, R. & YOUNG, M. (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In A. CANEN, A. MOREIRA. (orgs), *Ênfases e omissões no currículo* (pp. 195-227). Campinas: Papirus.
- HALLAK, J. (2000). Politiques Éducatives et Contenus D'enseignement Dans Les Pays en Développement. In *Colloque International Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture*. Amiens : CURSEP, BIE.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- \_\_\_\_\_ (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris: ESF.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_ (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_ (2001b), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto, ASA.

POPKEWITZ, T. S. (1997) *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

PACHECO, J. (2001a). Teoria curricular crítica: as contradições (e dilemas) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (3), pp.49-71.

\_\_\_\_\_ (2002). *Mitos curriculares*. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_ (2002a). Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. *Investigar em educação*, 1(1), pp. 227-273.

\_\_\_\_\_ (2006). *Currículo: Teoria e práxis*. (3.ª edição). Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_ (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.

\_\_\_\_\_ (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), pp. 105-143.

\_\_\_\_\_ (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.

\_\_\_\_\_ (2010). O Processo de Bolonha e a Política de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In L. Santos et al. (org), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica (pp. 228-243). Textos seleccionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG.

PACHECO, J.; MORGADO, J.; & MOREIRA, A. (org.).(2007). *Globalização e (des)igualdades. Desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2009). *Globalization and educational identities. Ruptures and doubts*. In E. Ropo, & T. Autio (eds.), *International conversations on curriculum studies: Subject, society and curriculum* (pp. 311-325). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

REGO, A. (1961). *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

REY, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.

ROEGIERS, X. e DE KETELE, J-M.(2004). *Uma Pedagogia da Integração / Competências e Aquisições no Ensino*, 2ªedição, Porto Alegre, Artmed.

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation / Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.

ROPÉ, F. (2002). Dos saberes às competências: o caso do francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus, p. 69-102.

- ROLDAO, M. (1999). *Os professores e a Gestao do Curriculo*. Lisboa : Texto Editora.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade; o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SILVA, T. (1999). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SPRING, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78 (2), pp.330-363.
- TAUBMAN, P. M. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York:Routledge.
- TEODORO, A. (2001a). Organizações Internacionais e Políticas Educativas Nacionais: A Emergência de Novas Formas de Regulação Transnacional, ou uma Globalização de Baixa Intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (org). *Transnacionalização da Educação - Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- \_\_\_\_\_ (1994). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TOMÁS, A. (2008). *O fazedor de utopias – uma biografia de amílcar cabral*. Spleen Edições.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VALADARES & GRAÇA (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- WEBER, M. (1964). *Economia e Sociedad: Esboso de Sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, (2).
- WHITTY, G; POWER, S. & HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

### **Webgrafia**

- BANCO MUNDIAL (2005c) *Meeting the Challenge of Africa's Development: A World Bank Group Action Plan*. Banco Mundial. Washington D.C. Em linha: [worldbank.org/INTWDR2005/](http://worldbank.org/INTWDR2005/). Acesso 24.04.2010.
- GASPAR, Maria. (2004). «Competências em Questão: Contributo para a formação de professores». *Dicscursos: Perspectivas em educação*: Lisboa. Universidade Aberta.(pp.55-71). Em linha. <http://hdl.handle.net/10400.2/158>. Acesso 27.04.2010.

MOREIRA, A. & MACEDO, E. (s/d). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto. Em linha [<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciascurriculo.html>] Acesso 14 Novembro 2009.

UE (2002). *Estratégias de Lisboa. Programa de Trabalho Educação e formação 2010*. Acesso em Fevereiro de 2010. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/255.html>.

VARELA, Bartolomeu. (2006) “Manual da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo”. Em linha: <http://manuais-do-estudante.blogspot.com/2008/12/manual-da-disciplina-de-estrutura-e.html>. Acesso em Fevereiro de 2010.

### **Documentos periódicos consultados**

*Grandes Opções do Plano* (GOP 2002-2005).

*Plano Nacional de Educação para Todos* (PN-EPT) – 2003-2010.

*Plano Estratégico da Educação* (PEE) 2003 – 2013.

*Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, aprovada a 10 de Junho de 1994.

*Planos de Estudos do Ensino Secundário*, Ministério da Educação, Ciência e Cultura, 1996

MEVRH (2001). *Relatório da Pesquisa Qualitativa*. Versão Preliminar à Edição, PROMEF. Guia do Professor (1999). *Vamos Proteger o Ambiente*. Programa de Formação e Informação para o Ambiente: Praia. MECJD.

PAICV (1983). *Documento do II Congresso*. Cabo Verde: Edição do DIP.

UNESCO, J. (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

### **Documentos normativos**

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de Maio de 2010, I Série, N° 17

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 6 De Setembro de 1993, I SÉRIE – N.º 33.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de Agosto de 1990, – N.º 31 - LBSE (Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, com alterações introduzidas pela Lei nº 113 /V/99).

Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de Setembro de 2009. I Série N° 36.