



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

EFICÁCIA SOCIAL (QUALIDADE E EQUIDADE) DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE

AUTOR: ALCIDES FERNANDES DA MOURA

DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE

**Santiago de Compostela
2009**



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

EFICÁCIA SOCIAL (QUALIDADE E EQUIDADE) DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE

AUTOR: ALCIDES FERNANDES DA MOURA

DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE

**Santiago de Compostela
2009**



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

EFICÁCIA SOCIAL (QUALIDADE E EQUIDADE) DO SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE

AUTOR: ALCIDES FERNANDES DA MOURA

DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE

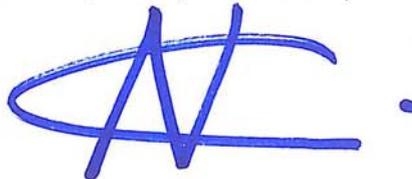
**Santiago de Compostela
2009**

Antonio Vara Coomonte, Profesor Titular no Departamento de Teoría da educación, Historia da educación e Pedagogía social, da Facultade de Ciencias da educación, da Universidade de Santiago de Compostela,

Como director da Tese de Doutoramento de Alcides Fernandes da Moura, titulada *Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde*,

Fago constar que a tese presentada reúne tódolos requisitos para ser aceptada a trámite e defendida publicamente ante o tribunal correspondente.

En Santiago de Compostela, a 25 de Mayo de 2009



Asdo: Antonio Vara Coomonte

**Tese apresentada ao Departamento de Teoria da
Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha,
para a obtenção do título de Doutor em Ciencias da
Educación.**

Maio de 2009

Autor: Alcides Fernandes da Moura

Alcides F. Da Moura

**Santiago de Compostela
2009**

À minha mãe, e à minha filha Lonina.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas e instituições. Aproveito este espaço para agradecê-los, embora correndo o risco de não citar alguns.

Aos alunos das diferentes escolas secundárias do país pela sua colaboração e participação na aplicação dos questionários, mesmo que isto, tenha significado em alguns momentos, a perda de aulas.

Aos professores e colegas do ensino secundário pela disponibilização e organização das turmas para a aplicação dos questionários.

À direcção das escolas secundárias de todo o país por terem autorizado e colaborado na aplicação dos questionários.

Ao Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, na pessoa do Secretário-Geral da Educação, meus agradecimentos por ter disponibilizado as cópias dos questionários, contribuindo assim para a materialização do estudo.

Também gostaria de agradecer às funcionárias da secretaria do MEVRH, que com muita paciência e compreensão fotocopiaram os 2200 questionários, mas sobretudo pela forma como me atendiam, quando da recolha dos questionários.

Aos meus ex-alunos do Instituto Superior de Educação (ISE) que colaboraram na etapa de processamento de dados.

À Universidade Santiago de Compostela, pela oportunidade de viver uma nova experiência académica.

À Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) por ter proporcionado uma Bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a minha estadia em Espanha e, conseqüentemente, a continuidade deste projecto de investigação.

Ao Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social, nomeadamente o coordenador do departamento, Prof. Dr. Antonio Rodrigues Martínez, a secretaria Prof. Dra. Maria Esther Oliveira Oliveira e a Administrativa Dona. Elisa Pita Caínzos.

Aos professores do programa de doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano. Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais, ministrada pela USC em parceria com a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, nomeadamente, Prof. Dr. Miguel A. Santos Rego, Prof. Dra. María del Mar Lorenzo Moledo, Prof. Dr. José Antonio Caride

Gómez, Prof. Dra. Belén Caballo Villar, Prof. Dr. Vicente Peña Saavedra; Prof. Dr. Cláudio Alves Furtado e Prof. Dra. Estela Ribeiro Lamas, pelos conhecimentos transmitidos durante os seminários.

Quero agradecer profundamente ao Prof. Dr. António Vara Coomonte pelos comentários, orientações e conhecimentos transmitidos e sobretudo, pela sua amizade, atenção e dedicação a esta investigação, o que tornou mais agradável e menos penoso o caminho percorrido e a integração na USC e de uma forma geral em Santiago de Compostela.

Num trabalho desta natureza, são muitos as pessoas que colaboram e contribuem, de distintas formas e em diferentes etapas para o avanço dos trabalhos. Por isso, não poderia deixar de agradecer a José Lino, José Vaz, Francisco Osvaldino, Cláudio Silva Fernandes, Euclides Jorge Vaz, Manuel Cabral de Brito, Ivonilde Freire. Não poderia deixar de agradecer especialmente a Lídia Rodrigues por todo o apoio que me tem dispensado. Também queria agradecer àqueles com os quais convivi e compartilhei momentos de angústia, saudades, mas sobretudo alegrias, “konbersu sábi” em Santiago de Compostela: Jadiel, Gabi, Kongin, Dani, Maria José, Sara, Lidiane, Karol, Elizabeth, Cíntia, Maria, Delfim, Carlos e Noronha.

Índice

INTRODUÇÃO	15
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	23
CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 Definição do problema de investigação.....	27
1.2 Objectivos da investigação	29
1.3 Metodologia geral da investigação	32
1.3.1. Fontes primárias	32
1.3.2. Fontes secundárias	34
1.4. Pressupostos que orientaram a investigação.....	38
CAPÍTULO II: ESTUDOS EM CABO VERDE RELACIONADOS COM A INVESTIGAÇÃO	41
2.1. Trabalho de investigação tutelado	43
2.2. Estudo sobre a qualidade do sistema educativo	44
2.3. Educação e classes sociais em Cabo Verde.....	46
2.4. Os jovens e adolescentes fora do sistema de ensino.....	47
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL	51
3.1. Eficácia social do sistema educativo	53
3.2. Insucesso escolar como ineficácia social do sistema educativo.....	66
3.3. A servidão institucional e eficácia social da escola.....	78
SEGUNDA PARTE: A EFICÁCIA SOCIAL DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NAS SUAS COORDENADAS SÓCIO-HISTÓRICAS	99
CAPÍTULO IV: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL	101

4.1. Estado, missões religiosas e políticas educativas	103
4.2. Estrutura do sistema educativo no período colonial	110
4.3. Acesso a educação	113
4.4. Considerações.....	122

CAPÍTULO V: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE PÓS INDEPENDÊNCIA (1975-1990)..... 125

5.1. Proposta para um “novo” sistema de ensino: o encontro nacional de quadros de educação (1977).....	127
5.2. A educação na constituição de 1980.....	133
5.3 O I Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-85)	135
5.4. O II Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-90)	137
5.5. Evolução dos principais indicadores de acesso a educação	139
5.6. Considerações.....	149

CAPÍTULO VI: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA (1990-2005)..... 151

6.1. A educação no actual LGSE: Lei 103/III/90	153
6.2. A educação na Constituição de 1992.....	160
6.3. Condições de acesso e permanência no ensino secundário	163
6.4. O III Plano Nacional de Desenvolvimento (1992-95).....	164
6.5. O IV Plano Nacional de Desenvolvimento (1997-2000).....	166
6.6. Grandes Opções do Plano (2001)	168
6.7. O V Plano Nacional de Desenvolvimento (2002-05).....	171
6.8. Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) – 2002	174
6.9. Plano Estratégico da Educação (PEE).....	178
6.10 - Evolução dos principais indicadores da educação no período 1990-2005.....	183
6.11. Considerações.....	188

TERCEIRA PARTE: A EFICÁCIA SOCIAL DO ACTUAL SISTEMA DE ENSINO- DADOS ESTATÍSTICOS.....193

CAPÍTULO VII: ESTRUTURA SOCIAL E EDUCAÇÃO EM CABO VERDE..... 195

7.1. Estrutura demográfica da população e a sua distribuição inter-ilhas	198
7.2. Distribuição regional da população e implicações sobre a educação.....	204
7.3. Distribuição de rendimentos.....	207
7.4. Relação da população com actividade económica	213
7.5. Participação da mulher no mercado de trabalho.....	218
7.6. Nível de escolaridade da população	221
7.7. Acesso aos meios de comunicação e NTIC.....	224
7.8. Gasto público em educação	228
7.9. Computadores nas escolas	233
7.10. Integração de alunos com necessidades especiais	235
7.11.Considerações.....	239

CAPÍTULO VIII: A EFICÁCIA SOCIAL DO ACTUAL SISTEMA DE ENSINO- ANÁLISES ESTATÍSTICAS 243

8.1. Educação pré-escolar/ infantil	245
8.2. Ensino básico.....	258
8.3. Ensino secundário.....	273
8.4. Ensino médio	290
8.5. Ensino superior	293
8.6. Formação profissional	298
8.7. A educação de adultos	310
8.8..Considerações.....	316

QUARTA PARTE: EFICÁCIA SOCIAL (QUALIDADE E EQUIDADE) DO SISTEMA DE ENSINO – TRABALHO EMPÍRICO 319

CAPÍTULO IX: METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO.....	321
9.1. Variáveis consideradas	323
9.2. Explicação das amostras	325
9.3. Desenho do material de investigação: construção e validação dos questionários.	332
9.4. Aplicação dos questionários	336
9.5. Tratamento dos dados.....	339
CAPÍTULO X: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS.....	343
10.1. Perfil dos inqueridos.....	345
10.2. Categorias sócio profissionais dos pais	350
10.3. Características escolares	352
10.4. Experiências socioculturais	362
10.5. Acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.....	363
10.6. Resultados educativos e capital cultural.....	368
10.7.Considerações.....	377
CAPÍTULO XI: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DOCENTES.....	381
11.1. Perfil dos inqueridos.....	383
11.2. Situação da igualdade de oportunidades na educação pré-escolar,	387
11.3. A qualidade da educação pré-escolar.....	397
11.4. Situação da igualdade de oportunidades no ensino básico,	402
11.5. A qualidade do ensino básico.....	416
11.6. Situação da igualdade de oportunidades no ensino secundário	421
11.7. A qualidade do ensino secundário	434
11.8. Situação do ensino técnico/profissional	439
11.9.Considerações.....	444

CAPÍTULO XII: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS RESPONSÁVEIS POLÍTICOS.....	449
12.1. Perfil dos inqueridos.....	451
12.2. Situação da igualdade de oportunidades na educação pré-escolar,	455
12.3. A qualidade da educação pré-escolar,	462
12.4. Situação da igualdade de oportunidades no ensino básico,	468
12.5. A qualidade do ensino básico,	478
12.6. Situação da igualdade de oportunidades no ensino secundário,.....	485
12.7. A qualidade do ensino secundário,	496
12.8. Situação do ensino técnico/profissional,	500
12.9.Considerações.....	504
CONCLUSÕES GERAIS	507
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	533
ÍNDICE DE TABELAS	545
ÍNDICE DE GRÁFICOS	551
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS	555
ANEXOS	557
1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	557
2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	563
3 QUESTIONARIO AOS RESPONSÁVEIS POLÍTICOS.....	577

INTRODUÇÃO

A eficácia social do sistema educativo determinado pela equidade, entendida aqui como sinónimo da igualdade de oportunidades educativas, e a qualidade da educação é um tema central no debate educativo actual. Nos discursos recorrentes são patentes as referências à necessidade de melhorar ao mesmo tempo a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino. Neste sentido, uma das ideias predominantes é que ambos os conceitos são complexos, mas ao mesmo tempo indissociáveis e complementares, sobretudo se consideramos que são cada vez mais os alunos de níveis socioculturais e económicos diferentes que têm acesso ao sistema educativo.

Por inquietantes, destacam-se entre os questionamentos suscitados perante a questão exposta aqueles referentes à existência e, em caso afirmativo, à natureza, da relação entre qualidade e equidade. A final, é possível haver qualidade sem equidade e/ou vice-versa?

A resposta que propomos consiste na afirmação que, um sistema educativo será tanto mais equitativo quanto maior for a sua qualidade; e será de melhor qualidade quando for capaz de garantir que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos.

Apesar de não existir consenso entre os principais autores e perspectivas sobre o conceito da qualidade, todos estão de acordo que se trata de um conceito subjectivo,

heterogéneo, e que pode assumir várias dimensões. Concordam ainda que um sistema educativo de qualidade seria aquele que permitisse a todos os alunos ter acesso a melhor educação possível.

E qual é a melhor educação ou sistema educativo possível?

Por um lado, é uma educação que assegure a equidade no acesso, na permanência e nos resultados educativos a todos os grupos sociais, mormente aos de alunos com necessidades educativas especiais, tais como os que obtêm baixos rendimentos e, por conseguinte, revelam maiores hipóteses de reprovação e/ou abandono escolar.

Por outro, assume carácter essencial, uma educação que garanta que os alunos aprendam não só os objectivos mínimos estabelecidos nos programas curriculares, mas também a relevância do que se apreende para o desenvolvimento do indivíduo e para uma maior integração a nível social económico e político na sociedade da qual faz parte.

Nesta perspectiva, a investigação que agora apresentamos para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação tem como foco a análise e discussão da eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo cabo-verdiano, adoptando como referência um sistema educativo “ideal”, com o qual passará a ser confrontado. Para tanto, partimos da premissa de que um sistema educativo ideal é aquele que garante igual oportunidade de acesso a uma educação de qualidade a todos os alunos.

Por sua vez, os elementos empíricos de análise do sistema educativo de Cabo Verde consistem fundamentalmente em dados estatísticos disponíveis, aplicação de questionários aos alunos das escolas secundárias, aos docentes dos dois institutos de formação de professores, para o ensino básico e educação pré-escolar (IP) e para o ensino secundário (ISE) e aos responsáveis políticos para o sector da educação.

Os questionários aplicados aos alunos incluem os alunos do 7º ano a 12º ano do ensino secundário público de dezoito estabelecimentos de ensino, repartidos por cinco ilhas (Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo).

São diversas as razões para a delimitação deste estudo ao nível secundário do sistema educativo em questão, as quais passamos a expor:

Primeiro porque em Cabo Verde, apenas o ensino básico é obrigatório. Assim, pelo seu carácter de inexigibilidade mesmo, assomou-se-nos o ensino secundário como um nicho em que se revelariam de forma mais contundente as influências de

determinadas variáveis relativas à eficácia social. Por exemplo, é nessa etapa do ensino em que se manifesta índice mais elevado de reprovação e abandono escolar.

Outrossim, o exame que compreenda o ensino básico e secundário permite a valoração do momento de inflexão que se concentra justamente na transição de um para o outro, além de facilitar o recolhimento de dados e agregar valor aos mesmos.

Por fim, a escolha dos docentes do ISE e do IP como parte da amostra se deve ao facto de constituírem um corpo de especialistas que acreditamos possuírem conhecimentos imprescindíveis para a compreensão da eficácia social do sistema educativo cabo-verdiano.

No caso dos responsáveis políticos para o sector da educação, estes participam não só na tomada de decisões e definições de políticas em matéria educativa, como são também responsáveis pela coordenação e implementação das políticas, principalmente no caso dos directores gerais e dos delegados da educação.

Outro aspecto, não menos importante, é o facto do inquérito realizado para os fins deste estudo incluir somente os alunos dos centros de ensino público, excluindo assim, os alunos dos centros privados. Isto se justifica, devido à diferença do perfil entre os alunos dos centros públicos e centros privados. Os destes últimos são normalmente alunos que retornaram ao sistema de ensino após a exclusão e/ou abandono do ensino público. A maioria pertence à faixa etária superior a 20 anos e já ingressaram no mercado de trabalho. Entretanto, na análise do ensino secundário privado recorreremos a informações de fontes secundárias, nomeadamente, as estatísticas do Ministério da educação e as elaboradas pelas escolas privadas.

Motivações do estudo

A escolha de um tema para a tese de doutoramento não é uma tarefa fácil e, muito menos uma decisão por acaso ou momentânea. Pelo contrário, é uma tarefa que exige tempo, pesquisa, motivação e está influenciada por factores como experiência pessoal, académica e profissional do investigador.

Uma multiplicidade de variáveis influencia, não só a escolha do tema em si e per si, mas também o tipo de questionamento e a definição dos instrumentos de investigação mais apropriados para alcançar os objectivos definidos. Isto pressupõe

determinar não só o tema a ser investigado, mas também o ponto de vista a partir do qual será abordado. Neste caso específico, duas ordens de variáveis/motivos influenciaram a escolha do tema “ *Eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo em Cabo Verde*” para a realização da tese de doutoramento, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela:

a) Motivação pessoal e profissional

Sempre tivemos interesse pessoal em estudar a problemática da igualdade de oportunidades do sistema educativo cabo-verdiano desde a perspectiva da sociologia da educação, no sentido de contribuir para a compreensão da eficácia do nosso sistema de ensino. Também, enquanto professor do ensino secundário no Liceu de Santa Catarina (actual Liceu Amílcar Cabral) e na Escola Secundária Cónego Jacinto (Liceu de Achada São Filipe), tivemos a oportunidade de acompanhar e vivenciar de perto, os aspectos positivos e negativos do sistema de ensino, quanto a qualidade e equidade.

Acompanhamos in loco, por um lado, a forma como a direcção da escola, os responsáveis da política educativa, os professores, pais e alunos eram confrontados com os diversos problemas e carências do sistema educativo; e por outro, as tentativas, soluções ou ausência destas, apresentadas pela comunidade educativa para a resolução dos respectivos problemas.

b) Motivação científica ou académica

Outro aspecto que gostaríamos de destacar e, que nos motivou a seguir este caminho é a repercussão do aumento do número de alunos inscritos sobre o funcionamento do sistema educativo, particularmente, o aumento global do insucesso escolar determinado pela taxa de reprovação e do abandono escolar. Quer dizer, o aumento quantitativo da população escolar não foi acompanhado pela melhoria da equidade e qualidade de ensino. O que por outras palavras significa dizer que, a qualidade do ensino diminui em detrimento da democratização do sistema de ensino. A isto acrescenta-se:

- A contradição entre a igualdade de oportunidade legal, ideal e a igualdade de oportunidade real, de facto, no acesso à educação.
- Pouca cobertura e disparidades regionais no acesso ao ensino infantil.
- Disparidade entre os alunos que concluem o ensino obrigatório (ensino básico) e aqueles que ingressam e concluem o ensino pós obrigatório (ensino secundário).
- Elevada taxa de abandono escolar e reprovação a nível do ensino básico e secundário.
- Aumento do número de alunos inscritos nas escolas privadas.
- Pouca demanda do ensino técnico, em comparação com o ensino secundário geral.

Por isso, acreditamos e estamos convencidos que o tema escolhido é pertinente, actual. E que os resultados a serem alcançados poderiam servir de suporte para a implementação de uma política educativa que promova uma educação de qualidade e para todos, contribuindo assim para a promoção de uma sociedade mais justa, mais democrática e com menos desigualdade social.

A tese está estruturada em quatro partes:

Na primeira parte no primeiro capítulo, procuramos apresentar e explicar o problema da presente investigação, as razões que orientaram a escolha do tema e, por último, definiremos quais são os principais objectivos visados.

O segundo capítulo é dedicado a abordagem dos principais pressupostos teórico/conceptuais que nortearam este estudo. Neste capítulo, primeiro abordaremos o conceito da eficácia social com particular ênfase nas suas duas dimensões aqui estudadas, ou seja, equidade e qualidade. Depois, estudaremos o conceito do insucesso escolar na condição de uma manifestação da ineficácia do sistema educativo sob as diferentes perspectivas a partir das quais é definido e explicado. E, para finalizar, analisaremos o sistema educativo desde o ponto de vista da servidão institucional, quer dizer, da relação dinâmica da educação com a estrutura social *in abstracto*.

O terceiro capítulo volta-se à apresentação da metodologia geral utilizada. Em primeiro lugar será descrito o desenho da investigação e os instrumentos utilizados na

recolha de informações: questionários aplicados, documentos consultados, dados estatísticos, pesquisa bibliográfica e as variáveis utilizadas, como variáveis individuais, socioculturais e educativas. Posteriormente, passamos a definir os principais pressupostos (hipóteses) que nortearam a realização deste estudo.

O quarto capítulo é destinado à apresentação das principais investigações realizadas sobre o sistema educativo cabo-verdiano, as quais nos serviram de referência.

Na segunda parte, apoiando-nos na análise de documentos, pesquisa bibliográfica e dados estatísticos, procuramos analisar a evolução do sistema educativo cabo-verdiano, em três momentos sócio-históricos.

O quinto capítulo se dedica à análise da educação no período colonial em Cabo-Verde: a relação entre a educação, Estado e missões religiosas; a problemática de acesso a um sistema educativo “elitista”, reproduzidor da cultura da metrópole; e, por fim, a análise dos principais indicadores da educação.

O capítulo sexto se dedica ao exame da educação no período pós-independência (1975-1990) em Cabo-Verde. Abordaremos as reformas tangentes à política educacional ali implementadas; particularmente a proposta para o novo sistema educativo de 1977, bem como o papel da educação na constituição de 1980 e nos PND I (1982-1985) e PND II (1986-1990). Ao final do capítulo, apresentaremos a evolução dos principais indicadores da educação no referido período.

O capítulo sétimo desta parte é assinalado ao estudo da educação no período de transição democrática (pós-1991) cabo-verdiano. Por oportuno, serão apresentadas as principais políticas públicas da época, assim como os textos legais elaborados contemporaneamente, com o fito de incrementar a qualidade e a equidade do sistema nacional de ensino. Destes, destacaremos, para efeito de aprofundamento a nova Lei Geral do Sistema Educativo (LGSE) de 1990, o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) III, IV e V, o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) e Plano Especial da Educação (PEE).

Na terceira parte, objectiva-se perscrutar a influência da estrutura social e demográfica no acesso à educação.

No oitavo capítulo, discorreremos acerca de alguns dos indicadores da igualdade de oportunidades educativas a nível nacional, como por exemplo, indicadores relacionados com a distribuição de riqueza, relação da população com a actividade económica, nível de estudo da população, acesso as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), integração de alunos com necessidades educativas especiais.

No capítulo nono propõe-se a confrontar dialecticamente a eficácia social do actual sistema educativo com base nas informações estatísticas disponíveis. Basicamente serão descritos dados relacionados com o número de alunos, número de estabelecimentos de ensino e de salas de aula. Acerca dos professores, consideraremos elementos referentes ao nível de escolarização dos mesmos e sua distribuição nacional e por nível educativo, dentre outros.

A quarta parte é reservada ao trabalho de campo realizado com os alunos das escolas secundárias, os docentes do Instituto Superior de Educação (ISE) e do Instituto Pedagógico (IP), e os responsáveis políticos para o sector da educação. Abordaremos no décimo capítulo os aspectos relacionados com a metodologia utilizada, designadamente as variáveis dependentes, independentes e descritivas utilizadas. Em seguida, daremos continuidade à descrição das amostras e dos procedimentos estatísticos realizados na análise e interpretação dos resultados, à construção e à validação dos questionários e à recolha dos dados utilizados.

O capítulo décimo primeiro se dedica ao estudo dialéctico entre as variáveis e os resultados educativos dos questionários aos alunos das escolas secundárias. Dar-se-á uma atenção especial à influência do nível sociocultural e económico dos alunos, bem como à taxa de reprovação e de abandono escolar, enquanto indicadores de insucesso escolar. São apresentados os principais resultados obtidos a partir da análise descritiva e multivariada dos inquéritos aos alunos.

Por sua vez, os capítulos décimo segundo, décimo terceiro terão como foco a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise descritiva dos questionários aplicados aos docentes e responsáveis políticos. Por se tratar de uma análise descritiva, em ambos os casos serão analisados especialmente os pontos positivos e negativos da equidade e qualidade de ensino, a valoração das políticas do Ministério da Educação (ME) e da Comissão Parlamentar para a Educação (CPE) em matéria de uma maior

eficácia social, a opinião sobre os factores do insucesso escolar e as políticas para diminuí-la, nos diferentes níveis de ensino.

PRIMEIRA PARTE:

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E
METODOLÓGICA**

Capítulo I: DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Definição do problema de investigação

No âmbito das transformações políticas, económicas e sociais verificadas no país e dos desafios da educação para todos estabelecidos pela UNESCO, após a conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), a década de 90 foi marcado por um conjunto de reformas políticas e educativas, com o propósito de introduzir mudanças significativas na dinâmica de todo o sistema educativo.

As reformas implementadas centraram-se fundamentalmente em garantir equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades no acesso, frequência e resultados e a melhoria da qualidade do ensino quer no processo, quer nos resultados. Neste sentido, foram desenvolvidos um conjunto de políticas e programas que garantiriam a universalização/democratização do acesso ao ensino básico. A formação dos professores, a melhoria das condições das escolas, os apoios socioeducativos foram algumas das medidas implementadas para garantir a equidade e qualidade do ensino oferecido. Neste contexto, a Constituição de 1992, no seu art. 73º, alínea 2 afirma que “o estado assegura o ensino básico obrigatório, universal e gratuito (...)”, e que “(...) deverá garantir aos alunos de fracos recursos económicos o acesso aos diversos graus do ensino (...)”.

Como resultado da implementação das reformas políticas e educativas acima referenciadas, houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no ensino básico. O número de alunos matriculados no 1º ano do ensino básico passou de

11.949 alunos, no ano lectivo 91/92, para 15.339, no ano lectivo 2002/03. A nível geral, passou-se de 69.821, ano lectivo 91/92 para 87.793, no ano lectivo 2002/2003.

As reformas educativas implementadas na década de noventa também tiveram impactos a nível da educação pré-escolar/infantil e secundário, sobretudo, no aumento do número de crianças com acesso a educação da pequena infância e no aumento do número de inscritos no ensino secundário.

Outro aspecto importante foi a melhoria das taxas de escolarização em todos os níveis de ensino. Entre o ano lectivo 1990/91 e 2002/2003 a taxa líquida de escolarização, isto é, o número de alunos matriculados num determinado nível de ensino e em idade teórica de frequentar o respectivo nível, aumentou de 71,5% para 95,9% no ensino básico e de 21,2% para 56,1%, no ensino secundário. Isto significa dizer que, o número de crianças entre os 6-11 anos (ensino básico) e dos 12-17 anos (ensino secundário) com acesso e que permaneciam no sistema aumentou em cerca de 24%, no primeiro caso e em 35%, no segundo caso.

Apesar dos progressos alcançados em função das reformas implementadas nas últimas duas décadas, os educadores e responsáveis políticos concordam em afirmar que os resultados obtidos poderiam ser melhores. Também concordam em que, os avanços a nível quantitativo não foi acompanhado pelos avanços a nível qualitativo, quer dizer, que o aumento do número de alunos matriculados não foi acompanhado pela melhoria da qualidade de ensino para todos.

Constata-se que o sistema de ensino continua evidenciando sinais de ineficácia social visto que são cada vez mais os alunos que não atingem os objectivos mínimos definidos nos programas curriculares. Os dados disponíveis mostram que o insucesso escolar, caracterizado pela taxa de reprovação e abandono escolar continua elevado em todos os níveis e que atingem de forma diferenciada os alunos do meio rural e urbano e em função dos diferentes grupos sociais. Também nota-se que a equidade e qualidade de ensino não é o mesmo para os diferentes níveis de ensino que compõe o sistema educativo.

Partindo desses pressupostos, pretendemos analisar a eficácia social (equidade e qualidade) democrática do sistema de ensino, ou seja, se este oferece oportunidades equitativas a todos os alunos, no acesso e permanência a uma educação de qualidade. Quer dizer, se garante o acesso, permanência e resultados educativos em todos os níveis,

independentemente das variáveis como condições socioculturais e económicas, género, necessidades educativas especiais, acesso as novas tecnologias de informação e comunicação, área de residência, região geográfica/ilhas a que pertence os alunos.

Neste contexto, pretendemos abordar as seguintes questões: deve existir tanta desigualdade social no sistema educativo (acesso, permanência e sucesso) como as desigualdades sociais existentes na sociedade cabo-verdiana? Quais os aspectos positivos e negativos do sistema educativo cabo-verdiano, quanto a eficácia social (equidade e qualidade)? Qual é a opinião dos docentes e responsáveis políticos sobre a eficácia social do sistema educativo?

Tendo em conta as diferenças significativas verificadas na transição do ensino básico (obrigatório) para o ensino secundário (pós obrigatório), pretendemos responder as seguintes questões:

1. Quem frequenta e quem não frequenta o ensino básico?
2. Qual é a origem social dos alunos que não concluem e/ou abandonam o ensino obrigatório?
3. O que fazem quando terminam e/ou abandonam o ensino básico?
4. Quem tem acesso, permanece e conclui o ensino secundário?
5. Qual é o destino dos alunos excluídos do ensino secundário?

Para abordar as questões acima apontadas definimos um conjunto de objectivos que a seguir apresentaremos.

1.2 Objectivos da investigação

Objectivos gerais

1. Caracterizar e analisar a eficácia social democrática (qualidade e equidade) do sistema educativo cabo-verdiano no âmbito estrutural da eficácia social democrática do sistema social. Procura-se estudar a igualdade de oportunidades educativas e a qualidade do ensino para todos, a nível da educação pré-escolar/infantil, do ensino básico e do ensino secundário.
2. Identificar e analisar a opinião e atitude dos docentes e responsáveis políticos em relação a eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo cabo-verdiano

Objectivos específicos

1. Estudar as condições socio-demográficas e políticas da nação cabo-verdiana e suas implicações sobre a eficácia social democrática do sistema educativo.
2. Destacar as luzes e as sombras do sistema educativo quanto a eficácia social (equidade e qualidade).
3. Analisar a diferença social (distinção) entre a escola pública e a escola privada e contextualizar as condições da existência das escolas privadas.
4. Analisar a situação das escolas privadas, quanto aos professores (formação, motivação social e económica), recursos, distribuição geográfica e qualidade de ensino.
5. Analisar a educação pré-escolar/ infantil como início da escolarização, ou seja, fazer uma análise geral da situação do ponto de vista dos alunos, recursos, distribuição geográfica e capacitação dos monitores e educadores de infância.
6. Fazer uma análise geral do ensino básico quanto a contextualização geográfica, formação docente, recursos e acesso a novas tecnologias de informação.

7. Caracterizar e analisar o insucesso escolar (reprovação e abandono escolar) enquanto manifestação da ineficácia no ensino básico.
8. Fazer uma análise geral do ensino secundário quanto a sua contextualização geográfica, formação docente, recursos e acesso a NTIC.
9. Caracterizar e analisar o insucesso escolar (reprovação e abandono escolar) enquanto manifestação da ineficácia no ensino secundário.
10. Estudar a influência do nível sociocultural e económico (nível ocupacional e nível educativo dos pais e irmãos), meio de residência, acesso as NTIC e contexto escolar sobre o insucesso escolar (reprovação e abandono escolar) no ensino secundário.
11. Analisar o ensino técnico e formação profissional, no que se refere a oferta educativa, estruturas de formação e valorização social.
12. Contribuir para uma melhor compreensão do sistema educativo e no encontro de propostas que visem uma educação equitativa e de qualidade para todos.

1.3 Metodologia geral da de investigação

Neste capítulo apresentaremos a metodologia geral da investigação com destaque para a integração e complementaridade entre uma abordagem quantitativa e qualitativa na recolha e análise de informações, a fim de apresentar uma perspectiva geral da metodologia utilizada, apresentando posteriormente as diferentes etapas da investigação. É importante ressaltar que o debate entre a abordagem quantitativa e qualitativa passou por várias etapas, desde uma forte confrontação na década de vinte e trinta, com destaque para as contribuições das investigações levadas a cabo na chamada escola de Chicago, passando pelo predomínio da investigação quantitativa nos anos quarenta, cinquenta e sessenta. O debate entre as duas abordagens seria retomado nas décadas de oitenta e noventa, com o desenvolvimento de novas técnicas de recolha e análise de dados qualitativos, reflexões, propostas e investigações de enfoque qualitativo (Corberta, 2007, pág.32).

Não obstante as diferenças entre os dois tipos de investigação, sobretudo a nível da estruturação dos procedimentos, são vários os autores que argumentam e defendem a integração e complementaridade entre os dois enfoques e as vantagens que aportam na recolha, análise e interpretação dos dados. Consideram que dependendo das circunstâncias e das possibilidades se pode optar por um ou outro enfoque ou por ambos.

1.3.1. Fontes primárias

Para a análise da eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo, optamos por um desenho de investigação descritiva e pela triangulação das fontes e técnicas no sentido de recolher, analisar e interpretar as informações pertinentes para o estudo em questão. Na recolha das informações preferimos utilizar por um lado a o enfoque quantitativo com recurso a questionário de questões fechadas e, por outro, ao enfoque qualitativo com recurso a questionário de questões abertas.

A investigação que aqui se apresenta compreende duas abordagens diferentes pelas características dos seus resultados e pelas estratégias adoptadas para recolha de informações, ou seja, uma abordagem quantitativa, baseada na aplicação de questionários de questões fechadas e uma outra abordagem mais qualitativa e baseada nos questionários de questões abertas.

Inicialmente, pretendíamos delimitar o estudo ao nível do ensino secundário e aplicar questionários apenas aos alunos deste nível de ensino. Entretanto, após várias discussões com o meu orientador sobre a delimitação do estudo, o universo de estudo e a definição da amostra, chegamos a conclusão que a investigação deveria abarcar o sistema educativo cabo-verdiano no seu todo.

Quanto a amostra, decidimos incluir, por um lado, os alunos que frequentavam os estabelecimentos do ensino secundário, devido as dificuldades previsíveis que a inclusão dos alunos do ensino pré-escolar e básico acarretaria e, por outro, os docentes do ISE e IP e os responsáveis políticos.

A escolha dos docentes e responsáveis políticos se justifica, pelo facto de constituírem um corpo de expertos, que acreditamos possuírem um conhecimento do sistema educativo e também por estarem directa ou indirectamente implicados na procura de soluções, definição e aplicação das políticas do sector.

Quanto as técnicas de recolha de informações, não obstante a ideia inicial de seleccionar o questionário e as entrevistas, decidimos pelo uso do questionário e que o mesmo deveria incluir, ao mesmo tempo e por separado, questões relativas a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

Tal decisão justifica-se porque não é o mesmo falar das políticas e experiências em matéria educativa, quanto a equidade e qualidade a nível da educação pré-escolar, do ensino básico ou secundário.

Os questionários foram aplicados aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário, aos docentes do ISE e IP e aos responsáveis políticos pelo sector da educação. Aos alunos foram aplicados questionários de questões fechadas, com categoriais e alternativas de respostas previamente delimitadas, ou seja, são apresentados aos inqueridos as possibilidades de respostas e estes devem escolher a opção que esteja mais conforme com a sua resposta. Em alguns casos, os alunos podiam seleccionar mais de uma opção ou categoria de resposta.

Aos docentes e responsáveis políticos foram aplicados questionários de questões abertas, onde não se delimita previamente as opções de respostas, com o objectivo de aprofundar a opinião e os motivos desses sobre a equidade e qualidade do sistema educativo.

Apesar de apresentarmos uma descrição mais detalhada e específica da metodologia empírica no capítulo décimo, gostaríamos adiantar que, no caso do questionário aplicado aos alunos utilizamos a análise do tipo quantitativo e, no questionário aplicado aos docentes, combinamos a análise do tipo quantitativo (quantificação dos dados qualitativo) e do tipo qualitativo (método de "juiz").

Em ambos os casos a análise das informações foi precedida pelo processo de categorização e codificação das respostas. Contudo, ao texto das perguntas abertas produzido pelos docentes e responsáveis políticos pelo sector da educação decidimos fazer uma análise de conteúdo para uma melhor categorização e codificação, no sentido de compreender a opinião dos inqueridos sobre o acesso aos diferentes níveis de ensino, sobre a igualdade de oportunidades, origem social e trajectória escolar a valorização que fazem da qualidade de ensino oferecido, as medidas apontadas para melhorar a qualidade entre outras questões.

Assim, recorrendo ao método "juiz" seleccionamos e transcrevemos ao longo do texto os extractos que considerarmos mais ilustrativos e significativos da opinião e avaliação que os docentes e responsáveis políticos fazem da eficácia social do sistema educativo em Cabo Verde.

1.3.2. Fontes secundárias

Para a realização desta investigação tivemos também que recorrer a fontes secundárias para a obtenção de dados pertinentes e completos às informações obtidas, através das fontes primárias. A razão da escolha dessas fontes se prende com a necessidade de obter dados sobre o contexto, o processo e resultados educativos dos distintos níveis de ensino.

As fontes secundárias são constituídas basicamente por documentos sobre a legislação educativa, dados estatísticos das instituições oficiais e relatórios de estudos, realizados por diferentes instituições públicas e privadas.

Entre essas fontes gostaríamos de destacar:

a) Documentais (leis e decretos-lei sobre a educação):

__ Lei orgânica do Ministério da educação, decreto-lei nº 25/2001 de cinco de Novembro.

__ Lei 103/III/90, art76º, (ensino privado).

__ Plano estratégico de educação.

__ Encontro Nacional de Quadros da Educação: O Novo Sistema de Ensino, 1977.

__ *Estatuto do pessoal docente*. Decreto-lei nº 2 de 2004.

__ Constituição de 1980.

__ Constituição de 1992.

__ Diário de Governo de 8 de Outubro de 1917, I série nº 173.

__ Decreto-lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967.

__ Decreto-lei nº 173/70 de 17 de Abril de 1970.

__ Decreto-lei 436/70, de 15 de Setembro.

__ Decreto-lei 103/III/ 1990.

__ Decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro, que regula as condições de acesso e permanência no ensino secundário.

__ Boletim Oficial de 3 de Novembro de 1866, in *Artiletra*.

__ *Artiletra* nº 59/60, Outubro de 2004.

b) Dados estatísticos:

1. Instituto Nacional de Estatística (INE) de Cabo Verde:

__ Censos de 1970, 19 80, 1990 e 2000. Praia.

__ Censo de educação 2000.

__ QUIBB, 2006.

2. Ministério de Educação de Cabo Verde:

__ Anuário estatístico, GEP, 78/79.

__ Anuário estatístico, GEP, 2003/04.

__ Anuário estatístico, GEP, 2004/05.

c) Documentos oficiais e relatórios de investigação:

1. Ministério da Educação de Cabo Verde/Banco Africano de Desenvolvimento (BAD). *Projecto educação III*. Praia, 2004.

__ Project D'appui Institutionnel au Secteur de L'éducation : Rapport Dévaluation, Praia, 2004.

2. Instituto Nacional de Estatística (INE) de Cabo Verde:

__ Diagnóstico de pobreza, 2001. Praia.

__ Diagnóstico de pobreza, 2004. Praia.

__ Inquérito a saúde reprodutiva, INE, 2005.

3. Governo de Cabo Verde:

__ Grandes Opções do Plano (GOP) 2002-2005

__ I PND (1982-1985).

__ II PND (1986-1990).

__ III PND (1992-1995).

__ IV PND (1997-2000).

__ V PND (2002-2005).

4. Ministério do Trabalho e Solidariedade. *Carta Social de Cabo Verde: relatório de análise*. Praia, 2004.

5. Ministério das Finanças e Planeamento. Documento de estratégia, crescimento e redução da pobreza. Praia, 2004.

__ *Relatório da PNUD*, publicado em 2006.

__ Relatório de Desenvolvimento Humano 2005, PNUD.

6. Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) /Instituto Nacional de Estatística (INE):

__ Inquérito ao emprego 2005. Praia, 2005.

__ Inquérito as Diferentes Estruturas da População, IEFP, 2001.

7. Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP):

__ Inquérito às diferentes estruturas e modalidades de formação. Praia, 2000.

- __ O livro Branco da formação profissional. Praia, 2004.
8. Ministério de Educação de Cabo Verde:
- __ Plano Nacional de Educação para Todos.
- __ O Projecto de Consolidação Modernização da Educação e Formação (PROMEF). __ Pesquisa Qualitativa. 1999-2003.
- __ Plano estratégico de educação.
- __ *Relatório DGEAE 2007*. Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos. Praia, 2007.
- __ *Relatório de actividades 2006*. Centro de Formação Profissional da Praia, Praia, 2006.
- __ *Projecto-piloto: abordagem integrada da pequena infância*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Praia, Julho de 2004.
9. Instituto de Condição Feminina. Plano Nacional para a igualdade e a equidade de género, ICF, 2005.
10. PROEXCA, Cámara Canarias. *El sector de la educación y formación en Cabo Verde*. Série informes sectoriais, Afromarket, 2005.

Na análise dos dados recolhidos através das fontes secundárias tivemos que considerar alguns aspectos que podiam comprometer a fiabilidade e validade dos resultados.

Entre os diversos factores, destacaríamos ausência de informações referente a determinadas variáveis, contextos e/ou tempos, falta de dados longitudinais o que dificulta a análise de uma mesma situação, indicador ou nível educativo em diferentes momentos, diversidade de critérios, indicadores e variáveis utilizados na recolha de dados, sobretudo a nível do anuário estatístico da educação elaborado pelo Ministério da educação.

É importante esclarecer que as informações recolhidas através das fontes secundárias, apesar de serem utilizadas ao longo da investigação, permitiu-nos obter informações sobre o contexto social e a equidade e qualidade dos diferentes níveis do actual sistema educativo cabo-verdiano.

1.4. Pressupostos que orientaram a investigação

- A situação sociocultural e económica da família, determinada pelo nível ocupacional e de estudo dos pais, desempenha um papel muito importante sobre a eficácia social do sistema educativo, quer dizer, sobre a igualdade de oportunidades educativas e a qualidade.
- Há uma correlação positiva entre as condições socioculturais e económicas dos alunos e o seu insucesso escolar determinado pela taxa de reprovação e abandono escolar.
- A desigualdade de oportunidade entre o meio rural e o meio urbano influencia o acesso e a permanência no sistema escolar e também nos resultados escolares.
- O acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) aumenta as desigualdades de oportunidades educativas entre os alunos que têm acesso as NTIC e, aqueles que não o têm. Influenciam os resultados escolares dos alunos, tendo em conta que proporcionam meios adicionais de aquisição de conhecimentos.
- Os alunos que abandonam e/ou são excluídos do sistema de ensino público ingressam no mercado informal de trabalho e/ou dedicam-se a actividades domésticas.
- A eficácia escolar oferecida pelas instituições privadas a nível da educação pré-escolar/ infantil e do ensino básico é superior ao das escolas públicas.
- A pouca demanda do ensino secundário técnico, apesar das excelentes condições que os estabelecimentos desta modalidade de ensino oferecem

é resultado, por um lado, do desprestígio social, da falta de escolas técnicas na maioria das ilhas e da ideia “construída” no imaginário social de que, a educação universitária é o principal indicador de sucesso escolar e um factor de diferenciação e “prestígio social visto que dá acesso um emprego estável e bem remunerado.

Capítulo II: ESTUDOS EM CABO VERDE RELACIONADOS COM A INVESTIGAÇÃO

No caso de Cabo Verde, pequeno país localizado no oceano atlântico e caracterizado por uma elevada taxa de desemprego e de pobreza, bem como pelo aumento da desigualdade/disparidade existentes entre os diferentes grupos regiões/ilhas do país, os estudos sobre o sistema educativo e particularmente sobre a eficácia social (equidade e qualidade) não são abundantes. Isto tomando como referência os estudos publicados pelas editoras e nas revistas especializadas.

Dos poucos estudos realizados sobre o tema, a maioria são trabalhos monográficos de final de curso de qualidade e dimensão variada e que nunca chegam a ser publicados. Entretanto, é de destacar algumas investigações importantes produzidas nos finais da década de noventa e início deste século e que serviram de referência para este estudo. Trata-se do estudo sobre a qualidade de ensino realizado em 1998, pelo Ministério da Educação no âmbito da reforma do sistema de ensino; da investigação realizada por Manuela Afonso (2002) sobre a educação e classes sociais em Cabo Verde e, do Trabalho de Investigação Tutelado -TIT sobre o insucesso escolar na ilha de Santiago (Da Moura, 2006). Ainda cabe citar a investigação realizada por Manuel Faustino, Osvaldo Borges e Maritza Rosembal (2006) sobre os jovens fora do sistema educativo, que apesar de ser realizada quando já tínhamos iniciado a nossa investigação, aportam dados interessantes sobre o insucesso escolar.

2.1. Trabalho de investigação tutelado

O Trabalho de Investigação Tutelado (TIT) intitulado “ *Insucesso escolar no ensino secundário na ilha de Santiago - Cabo Verde*” foi a primeira aproximação ao tema da tese e teve como objectivo, a análise do insucesso escolar como uma das principais manifestações da ineficácia do sistema de ensino. O dito trabalho elaborado no âmbito do programa de doutoramento: Educación e Desenvolvimento Humano. Perspectivas Teóricas, Históricas e Social da Universidade de Santiago de Compostela/Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e sob a orientação do professor António Vara Coomonte foi defendido no dia 28 de Fevereiro de 2006.

O estudo concentrou-se nos estabelecimentos de ensino secundário da Ilha de Santiago onde reside cerca de dois terços da população total do país. Foram inqueridos cerca de 1

605 alunos distribuídos pelos 11 estabelecimentos de ensino secundário existentes, na altura. Dos alunos inqueridos, 51% estavam inscritos no 1º ciclo (7º e 8º ano), 30,6% no 2º ciclo (9º e 10º ano) e 18,4% no 3º ciclo (11º e 12º ano).

Os resultados do estudo apontaram que 23% dos alunos inqueridos era repetente e que 67,4% tinham pelo menos um irmão que já tinha reprovado no ensino secundário. Outro aspecto importante é que a taxa de reprovação era maior nos dois primeiros anos do ensino secundário, ou seja, logo após a transição entre o ensino básico de carácter obrigatório e o ensino secundário de carácter não obrigatório.

Concluiu-se que existe uma correlação positiva e significativa entre a origem sociocultural e económica e os resultados escolares dos alunos. A taxa de reprovação e de abandono escolar é maior no caso de alunos cujos pais tinham um baixo nível de estudos, principalmente no caso das mães.

O meio de residência é outro factor que influencia os resultados escolares. A taxa de reprovação é maior entre os alunos do meio rural do que entre os alunos do meio urbano.

2.2. Estudo sobre a qualidade do sistema educativo

A “*Pesquisa qualitativa*” foi realizada no âmbito do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF) 1999-2003, cujo objectivo era manter e consolidar as reformas na educação básica (5ª e 6ª classe), apoiar o governo na elaboração de um estudo sobre a qualidade e equidade do sistema educativo; promover o suporte do programa dos recursos humanos.

O estudo baseou-se numa pesquisa qualitativa a 23 unidades educativas públicas, privadas e religiosas, sendo que incluía 6 centros de educação pré-escolar/infantil, 10 escolas do ensino básico e 7 estabelecimentos do ensino secundário. Fizeram parte da investigação 11 municípios do meio rural e urbano, distribuídos por cinco ilhas: Santo Antão, São Vicente, Santiago, Fogo e Brava.

Como instrumento de pesquisas para a recolha de dados foram aplicadas entrevistas aos pais, alunos, professores e directores e questionários aos professores do

ensino básico e secundário e alunos do ensino secundário. Também utilizou-se observação participante para recolher informações sobre o contexto social e educativo.

Quanto aos questionários aos alunos do ensino secundário, foram inqueridos um total de 240 alunos por estabelecimento de ensino. No caso dos questionários a docentes foram inqueridos os professores das 6 escolas do ensino básico e 60 professores por cada estabelecimento do ensino secundário que faziam parte do estudo.

A respeito dos resultados, o estudo aponta que a nível do ensino básico 83% dos alunos atingiram as competências exigidas no domínio da língua portuguesa. Destes, 53% apenas atingiram os objectivos mínimos, 34% atingiram uma parte dos objectivos e apenas 12% atingiram um nível excelente.

A nível da disciplina de matemática, 82% atingiram as competências exigidas, sendo que destes, 54% atingiram apenas os objectivos mínimos, 37% atingiram em parte tais objectivos e apenas 9% atingiram plenamente os objectivos (pág. 35/36).

Outra conclusão interessante do supracitado estudo é que:

“Comparando os resultados obtidos, por objectivos, no teste sumativo, pelos alunos das escolas em estudo, constata-se que duas das escolas em que os alunos obtiveram melhores resultados são rurais e uma é urbana” (PROMEF, 2003; pág. 37).

O estudo considera ainda, que quatro fenómenos podiam ajudar a compreender a eficácia escolar em Cabo Verde a nível da educação pré-escolar/infantil, ensino básico e secundário. São eles:

- A “articulação - desarticulação” entre a gestão administrativa e pedagógica e às suas manifestações nos diferentes níveis do sistema.
- As formas enraizadas de concepções e práticas pedagógicas baseadas “na distribuição do conhecimento” e os papéis que essas formas assumem na capacidade de renovação institucional.

- A natureza da organização e da autonomia escolar;
- Os docentes, a sua formação, o vínculo laboral, a mobilidade e o desempenho pedagógico.

Contudo, chama a atenção que os testes manifestam de forma diferenciada em distintos contextos socioeconómicos e níveis de ensino estudado, visto que:

“ a educação das crianças e dos jovens mais pobres, constitui o desafio maior para o governo e para o sistema educativo cabo-verdiano” (PROMEF, 2003; pág. 180).

Para finalizar aponta a necessidade de analisar a problemática da equidade e qualidade educativa desde uma perspectiva sistémica, integrada, quer dizer, em consonância com a estrutura social cabo-verdiana.

2.3. Educação e classes sociais em Cabo Verde

O livro “ *Educação e classes sociais em Cabo Verde*” da investigadora Manuela Afonso e publicado em 2002 é um dos principais estudos publicados sobre a educação e classes sociais em Cabo Verde. O estudo com dados relativos ao ano lectivo 1996/97 teve como universo de análise o ensino secundário e como amostra três estabelecimentos do ensino secundário público e sete escolas do ensino básico complementar, todos localizados na ilha de Santiago.

Uma das principais conclusões do estudo é que a origem social do aluno influencia o rendimento escolar, principalmente nos anos terminais do ensino secundário.

Também conclui que, com o aumento da escolaridade o sistema de ensino aumenta o seu papel selectivo, visto que diminui a presença de alunos de baixo estrato social, enquanto aumenta a presença dos filhos da pequena burguesia dirigente e técnica ligada ao aparelho do estado. Afirma que, o primeiro filtro social no acesso e progressão

do ensino verifica-se na transição entre o ensino básico elementar e o ensino básico complementar.

Entre os factores da desigualdade de oportunidades (equidade) aponta a dispersão territorial, a distribuição geográfica da população.

Aponta como uma das principais manifestações da eficácia e eficiência do sistema as elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar.

Segundo o estudo acima citado, 51% dos alunos do 5º ano e 31% dos alunos do 6º ano, correspondentes a 3ª e última fase do ensino básico, já tinham reprovados. No ensino secundário geral a taxa de reprovação era de 16% no 1º ciclo, 67% no segundo ciclo e 58% no terceiro ciclo.

Ainda conclui que, as desigualdades de oportunidades educativas persistem, não obstante o aumento das taxas de escolarização. Afirma que a nível do acesso não existe uma democratização a ponto de diminuir a influência da classe social porque a escola desempenha um papel “reprodutor” de desigualdades, privilegiando as classes sociais da pequena burguesia ligadas ao aparelho de estado em detrimento das outras classes. Isto ocorre sobretudo porque a escola utiliza um tipo de currículo, uma linguagem e uma configuração da rede escolar distante da realidade de muitos alunos. Para finalizar a autora afirma que:

“no jogo de forças entre os que querem promover a igualdade de oportunidades e a equidade social e os que querem utilizar a escola como instrumento de selecção e reprodução, prevaleceu a segunda, ainda que seja redutor dizer que esta foi a única que existiu” (Afonso, 2002; pág. 212).

2.4. Os jovens e adolescentes fora do sistema de ensino

Um outro estudo que permite abordar a questão da eficácia social do sistema educativo é o estudo sobre “*os jovens e adolescente cabo-verdianos fora do sistema escolar*”, realizado em 2004 por Manuel Faustino, Maritza Rosabal e Osvaldo Borges.

Este estudo inclui um total de 1534 indivíduos na faixa etária de 13 a 18 anos de idade das ilhas de Santo Antão, São Vicente, Sal, Santiago e Fogo. Uma das principais conclusões do referido estudo é que, a maioria dos inqueridos residiam em famílias de baixa renda, em que mais da metade das mães estavam desempregadas. O nível de estudo dos pais destes agregados familiares era muito baixo e não ultrapassava, na maioria dos casos, o ensino básico. Também é de referir que o nível de estudo dos pais dos alunos fora do sistema de ensino era inferior ao nível de estudo dos pais daqueles alunos que estavam no sistema.

Quanto a situação do emprego dos jovens e adolescentes que abandonaram a escola, o estudo aponta que a maior parte estava desempregada. Apesar disso, mais da metade contribuía para o rendimento familiar, quer realizando tarefas domésticas, no caso das meninas, quer com dinheiro, no caso dos rapazes.

Outra conclusão importante é o facto de que 52,8% dos adolescentes abandonaram os estudos na 3ª fase do ensino básico (5º e 6º ano), um 45,3% no 1º ciclo do ensino secundário (7º e 8º ano). Por outras palavras, um percentual expressivo do abandono escolar ocorre antes da conclusão do ensino obrigatório ou nos dois anos posteriores. Também ocorre na faixa etária de 13 a 15 anos, período em que os alunos ainda não estão preparados para integrar no mercado formal de trabalho (a idade mínima legal para entrar no mercado de trabalho é 15 anos).

Quanto aos factores do abandono escolar, os problemas socioeconómicos são apontados como a primeira causa do abandono, seguido da falta de interesse dos alunos, e da reprovação e, por último, a gravidez precoce.

Em relação a reprovação, o **Decreto-lei nº 41/2003** de 27 de Outubro que regula as condições do acesso e permanência no ensino secundário estabelece que, o aluno que obtiver duas reprovações, consecutivas ou não, no ensino secundário será expulso do sistema de ensino.

Quanto a gravidez precoce, o despacho do Ministério da Educação de 30 de Outubro de 2001 sob o título “*Orientações gerais para uma melhor gestão da questão da gravidez nas escolas*” determina que:

“a suspensão temporária das alunas grávidas nos estabelecimentos de ensino, a partir do ano lectivo 2001-2002, é

encarada pelo MECD (lê-se, ministério da Educação Cultural e Desporto) como uma das acções que visa conciliar os princípios constitucionais de protecção a maternidade e da infância com o da garantia, nas condições possíveis, do direito de acesso ao ensino e à formação (ME,2003; pág.2).

Para de seguida afirmar que:

“não sendo uma medida punitiva, não poderá ser interpretada como <<reprovação>>, no âmbito dos critérios actuais de acesso e permanência no ensino secundário, mas como uma oportunidade para a aluna/gestante poder, após assunção dos deveres decorrentes da função da maternidade, retomar os seus estudos” (ME, 2003; pág.2).

As citações acima são exemplos da exclusão educativa no acesso a educação, visto que fundamentando-se em estereótipos como, “*salvo raras excepções, a maioria (das alunas grávidas) reprova*”, (...)“ *a gravidez das alunas tem criado alguns constrangimentos no funcionamento quotidiano das escolas*”... “*muitos professores não se encontram preparados para lidar com a situação (...)*”, “*as dificuldades das alunas grávidas acompanharem de forma satisfatória o processo de ensino-aprendizagem*” (ME, 2003), estabelece que as alunas grávidas sejam “expulsas” do sistema educativo, ainda que o referido despacho diz tratar-se de uma “suspensão temporária” e não uma medida de exclusão educativa.

Embora teoricamente o governo argumente que não se pode interpretar esta normativa como reprovação para os efeitos de acesso e permanência no ensino secundário, na prática as consequências pessoais, educativas e sociais são análogas aos dos alunos que reprovaram.

Outro aspecto do despacho acima citado e que merece o nosso comentário é a afirmação de que, a “suspensão temporária” representa “*uma oportunidade para a aluna/gestante poder (...) retomar os estudos*” (ME, 2003; pág.2), posteriormente. Quando em muitos casos, embora não temos conhecimento de algum estudo empírico

que analisasse tal situação, a “suspensão temporária” é superior a um ano lectivo, o que torna difícil a retoma dos estudos pelas alunas afectadas. Nestes casos, passamos de uma “suspensão temporária” para uma expulsão do sistema de ensino.

Capítulo III: MARCO TÉORICO/CONCEPTUAL

Este capítulo da investigação será dedicado em primeiro lugar a analisar desde o ponto de vista teórico, o que está implícito no conceito de eficácia social, quer dizer, a qualidade e equidade educativa e como são entendidos por diversos autores.

Depois de analisar as distintas definições teóricas da qualidade e equidade da educação procuraremos abordar a problemática do insucesso escolar, enquanto manifestação da ineficácia do sistema educativo. Neste caso concreto, analisaremos os diferentes significados que possam assumir o conceito de insucesso escolar e também as diferentes perspectivas teóricas a partir das quais são explicadas. Destacaremos em especial as teorias macro-sociológicas, com ênfase nas teorias socioculturais.

Posteriormente, ocuparemos da correlação entre escola e estrutura social desde a perspectiva da servidão institucional do sistema escolar, isto é, do ensino como algo real e condicionado pela estrutura social em que está inserido, contrário, por exemplo, a uma visão empirista mais preocupada em análise de dados sem uma teoria geral.

3.1. Eficácia social do sistema educativo

O conceito de eficácia social é entendido a partir de duas dimensões: a primeira, da igualdade de oportunidades ou equidade educativa (utilizaremos estes dois conceitos ao longo do texto enquanto sinónimos); e a segunda, a da qualidade educativa.

A equidade e a qualidade da educação constituem dois temas centrais no debate educativo dos últimos anos. Por isso, surgem alguns questionamentos tais como: a qualidade e equidade são distintas ou estão relacionadas? É possível haver qualidade sem equidade e/ou vice-versa?

Entretanto, entendemos que o conceito de qualidade e equidade são complementares porque, por um lado, um sistema educativo será tanto mais equitativo, quer dizer, garantirá igualdade na distribuição de recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos (diversidade de alunos), quanto maior for a sua qualidade. E, por outro, um sistema educativo será de melhor qualidade quando for capaz de garantir que todos os alunos consigam atingir os objectivos propostos.

Para a OREAL/UNESCO (2007) qualidade e equidade não são incompatíveis, mas sim indissociáveis, pois consideram que uma educação é de qualidade quando oferece recursos e ajudas necessárias para que todos os alunos consigam o máximo

nível de desenvolvimento e aprendizagem possível, independentemente do status social a que pertencem. Neste sentido, a equidade é vista como uma dimensão da qualidade.

A utilização do conceito de eficácia social (qualidade e equidade) se justifica desde o ponto de vista de que o sistema educativo deve ser útil para a sociedade e garantir o acesso, a permanência, o sucesso e benefícios a todos os alunos, independentemente da sua procedência de origem e da estrutura social da qual fazem parte.

Um sistema educativo é mais ou menos eficaz socialmente na medida em que assegura a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino para todos.

Conceitualização de qualidade e equidade educativa

A qualidade e a equidade da educação têm sido um tema amplamente estudado e investigado desde diferentes perspectivas. Neste caso, procura-se uma aproximação a tais abordagens a partir da revisão da literatura existente.

Não existe uma definição ou uma teoria única e consensual sobre o que é qualidade da educação visto que se trata de um conceito subjectivo, heterogéneo e multidimensional (Seibold, 2000; Morales Vallejo, 2002; Gaírín Sallán, 2003; Braslavsky, 2005; UNESCO, 2005). Nesta mesma linha, Puellez Benítez (2009, pág. 26) afirma que *"no hay un concepto universal de calidad, válido para todos os países y aceptado por todos"*, uma vez que depende de quem o define, de que parâmetros e dons fins propostos para o sistema educativo.

Segundo Toranzos (1996) o conceito da qualidade de educação possui várias dimensões que são complementarias entre si.

A primeira dimensão vê a qualidade de educação como sinónimo de “eficácia” em conseguir os objectivos propostos. Ou seja, uma educação de qualidade é aquela que garante que os alunos aprendam o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. Quer dizer, que atinjam os objectivos mínimos definidos para cada nível ou etapa educativa. Neste sentido, os resultados educativos como a taxa de aprovação, o abandono escolar e a transição de um ciclo a outro são alguns indicadores que contribuem para uma definição da qualidade de um determinado sistema de ensino.

A segunda dimensão do conceito da qualidade de educação enfatiza a “relevância” do que se aprende num sistema de ensino concreto, quer a nível individual

ou social. Assim, um sistema educativo é de qualidade quando os conteúdos contribuem para o desenvolvimento intelectual, afectivo, moral e físico dos alunos. Isto é, a qualidade de educação está relacionada com a preparação dos indivíduos para a sua participação na vida económica, política e social da sociedade em que está inserido.

A terceira dimensão prioriza os “ processos” e meios educativos que o sistema educativo oferece aos educandos. Nesta perspectiva, um sistema educativo de qualidade é aquele que oferece aos alunos um contexto socioeducativo adequado para o processo ensino/aprendizagem, como por exemplo, espaço físico adequado, docentes com formação pedagógica e preparados para ensinar, materiais didácticos e pedagógicos de qualidade e que promovam o sucesso escolar de todos os alunos.

Por seu turno, o conceito de igualdade de oportunidades educativas refere-se a igualdade na distribuição de recursos, oportunidades, resultados e benefícios educativos entre todos os alunos atendendo a sua condição socioeconómica e cultural, sexo e região de procedência.

Ao falarmos da igualdade de oportunidades educativas, estamos a referir-nos a possibilidade do sistema educativo criar as condições necessárias para que todos os alunos tenham oportunidades de receber uma educação de qualidade, reduzindo assim os efeitos de factores sociais, económicos, culturais, de género, região de procedência. Por outras palavras, significa que os sistemas educativos devem destinar mais apoios e recursos a quem mais o necessita, no sentido de garantir uma maior inclusão socioeducativa para todos.

De acordo com Repiso Izaguirre (2004, pág. 97), nas últimas décadas o conceito de igualdade de oportunidades em educação sofreu algumas modificações, passando de uma definição restritiva em que era identificada com o acesso a educação em condições de equidade para uma mais complexa, onde se inclui a equidade no acesso, na permanência no sistema educativo, nos resultados e nos benefícios educativos.

Nesta perspectiva, o novo conceito sociológico de igualdade de oportunidades está relacionado com o conceito da qualidade e inclui quatro dimensões (Farrel, 1999 citado por Morrow e Torres, 1997):

- Igualdade no acesso: significa que a todas as crianças são dadas as mesmas oportunidades para ingressarem no sistema educativo, independentemente da sua

condição socioeconómica e cultural, género ou região. Em outras palavras, define a probabilidade que as crianças de distintos grupos sociais têm para aceder aos diferentes níveis do sistema educativo.

- A igualdade de permanência: significa a oportunidade igual a todos os grupos sociais de concluírem com sucesso os diferentes níveis educativos. Define as possibilidades que crianças de origens sociais diversas têm para não só ter acesso a um determinado nível educativo, mas também de permanecer e concluir esse mesmo nível.
- A igualdade de resultados, ou seja, que todos os alunos consigam obter o máximo de rendimento possível. Que o sucesso escolar não seja determinado pela sua origem socioeconómica e cultural do aluno.
- A igualdade de benefícios dos resultados educativos: significa que as oportunidades sociais, económicas e laborais sejam equitativas para os distintos grupos sociais, ou seja, define as hipóteses dos indivíduos de diferentes grupos sociais terem acesso ao mesmo nível de vida como consequência dos resultados educativos obtidos.

Na mesma linha de pensamento, Sandoval Hernández (2007, pág. 4) afirma que:

“la igualdad en la distribución de la educación no se puede reducir a ofrecer la oportunidad a todos los individuos de acceder y permanecer en un sistema educativo, sino que debe ir más allá. Es decir, debe asegurar __buscar__ que los resultados del paso de los individuos por el sistema educativo se traduzcan en avances hacia otras dimensiones de la igualdad”.

Quer dizer, a garantia do acesso e permanência no sistema educativo não é suficiente para afirmar que existe igualdade de oportunidades educativa. É necessário

também, garantir a igualdade a nível dos resultados obtidos e a nível dos benefícios laborais, salariais e sociais.

Porém, estudos realizados em diferentes países, concluem que o acesso, permanência e principalmente os resultados educativos dos alunos são significativamente influenciados pela situação sociocultural e económica dos alunos e que, o percentual de alunos de extracto social baixo que não terminam os estudos obrigatórios e/ou secundários é mais elevado que dos extractos mais altos.

Como afirma Marchesi (2000, pág. 68):

“ el bajo nivel cultural de la familia, junto con la falta de medios económicos, las malas condiciones de la vivienda y la dificultad de los padres para realizar el seguimiento del trabajo escolar de los hijos, provocan el progresivo alejamiento de los alumnos de su compromiso con la escuela”.

A influência da situação socioeconómico e cultural é mais evidente sobretudo quando analisada em função do nível de estudos e nível ocupacional dos pais, especialmente o da mãe.

Carnoy (2005, pág. 3), referindo-se ao papel da educação sobre a igualdade dos benefícios económicos e sociais, afirma que as taxas de rendimento mais alto da educação superior mostra que, aqueles que têm acesso ao ensino superior recebem mais benefícios em relação aos investimentos realizados, do que aqueles que abandonam a escola em níveis inferiores (ensino básico e secundário).

E mais, que os que acedem aos níveis mais alto do sistema educativo são aqueles com melhores condições socioeconómicas e culturais. Isto significa que os alunos originários dessas classes sociais não só iniciam a sua trajectória escolar com maior nível de capital cultural (económico, social e cultural), como também são os que obtêm maiores resultados e benefícios educativos.

Contudo, considera que a diminuição da desigualdade económica e social, bem como uma maior equidade na distribuição dos benefícios, pode ser alcançado através de políticas que garantam a igualdade na distribuição de recursos e riquezas da sociedade, sem prejuízo da melhoria da qualidade de educação e acesso.

Uma das definições mais interessantes do conceito de qualidade e equidade em educação o encontramos no livro, *Qualidade da educação em tempos de mudança*, publicado por Marchesi e Martin em 1998. Nesta obra, partindo da ideia de que não é fácil definir o conceito da qualidade e da equidade em educação, visto que existem várias aproximações possíveis e que cada uma delas está condicionada por ideologias, visões e expectativas diferentes, assegura-se que todos os enfoques sobre a qualidade do ensino compartilham a ideia de que um sistema educativo de qualidade é aquele que garante a melhor educação possível para todos os alunos.

Por isso, Marchesi e Martin (1998, pág. 33) consideram que um conceito de qualidade de educação mais abrangente deve incluir atenção privilegiada ao grupo de alunos com maior risco de obter baixo rendimento ou de abandonar a escola, assim como daqueles que possuem necessidades educativas especiais (discapacidade física, psíquica ou sensorial ou que se encontram em situações sociais e culturais desfavorecidas). Por outras palavras, consideram que deve levar-se em conta tanto as características dos alunos como o meio social do qual fazem parte.

Quanto ao conceito de equidade, Marchesi e Martin (1998, pág. 50) afirmam que se refere, por um lado, à justiça que deve orientar toda a acção educativa no sentido de dar resposta às aspirações dos diferentes colectivos com base em critérios comuns e objectivos. E por outro, que o conceito de equidade deve abranger a diversidade de possibilidades desses colectivos, os quais por sua vez, devem orientar as decisões educativas. Argumentam que a equidade pode ser analisada através de quatro níveis, nomeadamente, de oportunidades, de acesso, de tratamento e de resultados, sendo que este último é o mais importante.

Indo um pouco mais longe, alegam que a exigência de uma maior qualidade dos sistemas educativos está vinculada ao desenvolvimento de indicadores de educação para analisá-lo. Para os autores acima citados, o interesse pelos indicadores de educação é resultado da pressão crescente da sociedade no sentido de, por uma lado, conhecer melhor o funcionamento do sistema educativo e, por outro, conhecer as consequências das decisões tomadas pelos responsáveis políticos em matéria educativa sobre a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, afirmam que os indicadores seriam úteis para informar, identificar problemas do sistema educativo e facilitar a elaboração de estratégias

para solucioná-los. Os indicadores podem ser de carácter quantitativo ou qualitativo, embora actualmente predominam os que integram variáveis tanto de âmbito quantitativo como qualitativo, com o fito de utilização para a análise do sistema educativo a nível nacional, regional, local, por estabelecimento de ensino ou sala de aula.

Com intuito de encontrar um consenso à volta de um modelo geral de indicadores, Marchesi e Martin (1998, pág.42) propõem a necessidade de construir um quadro global com os indicadores mais relevantes, estabelecer relações entre determinadas variáveis e começar a relacionar os factores que podem ser modificáveis de acordo com os resultados desejados. Assim, destacam que os modelos actuais de indicadores incluem informações iniciais, de contexto, sobre os processos e resultados educativos.

Uma outra abordagem de qualidade e equidade educativa é a apresentada pela UNESCO (2005, 2006, 2007), desde os diferentes relatórios de seguimento de Educação Para Todos (EPT) no mundo publicados anualmente. Constatam-se que, houve um certo desenvolvimento na abordagem do conceito da qualidade de educação.

No relatório de seguimento da EPT no mundo referente a 2005, a qualidade da educação se caracteriza por dois princípios básicos: primeiro, a ideia de que o objectivo explícito principal de todos os sistemas educativos é o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por isso, um dos indicadores da qualidade educativa é o êxito na consecução desse objectivo. E, segundo, a ideia de que a função da educação é a promoção dos valores comuns e o desenvolvimento criativo e afectivo dos alunos.

Assim, a UNESCO (2005) define cinco factores importantes que influem sobre a qualidade educativa:

- a) Características dos alunos (meio social e económico, sexo, Necessidades Educativas Especiais - NEE);
- b) Contexto (valores e atitudes da sociedade influenciam sobre a qualidade educativa);
- c) Recursos materiais e humanos (manuais escolares, instalações escolares, bibliotecas, docentes, gasto público em educação);
- d) Ensino e aprendizagem (tempo dedicado a aprendizagem, metodologias pedagógicas, participação dos pais);

- e) Resultados educativos (aproveitamento escolar, reprovação, abandono escolar).

Com base nos factores acima apontados, a UNESCO procura abordar o conceito de qualidade da educação a partir de uma visão integral e global e que abarca ao mesmo tempo, questões relacionadas com o contexto social e económico do aluno e relacionadas com o contexto educativo e processo ensino aprendizagem.

Posteriormente, a OREAL/UNESCO (2007, pág. 11) referindo-se a qualidade de educação afirma que:

“se trata de un concepto con grande diversidad de significados, con frecuencia no coincidente entre los distintos actores, ya que implica un juicio de valores respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona o sociedad”.

O que significa que o conceito da qualidade de educação está condicionado, na maioria das vezes por factores ideológicos, culturais e políticos, bem como pelo significado que a educação desempenha numa determinada época e numa sociedade concreta.

Coincidindo neste ponto com Vara Coomonte (1991, pág. 42), ao afirmar que:

“ Quando falamos de qualidade da escola como forma de atingir a excelência em termos de rendimento, resultado ou produto escolar, não o fazemos no vazio, mas em relação aos fins explícita ou implicitamente preestabelecidos por uma legitimação política...”.

Para ultrapassar os problemas da conceitualização da qualidade de educação a UNESCO tem-se optado por uma definição operativa da qualidade educativa, ou seja, cada investigador, instituição ou organização, seleccionam um conjunto de indicadores pertinentes para medir, avaliar a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, a OREAL/UNESCO (2007, pág. 12) define o conceito de qualidade a partir de cinco dimensões essenciais e complementarias, a saber:

- 1^a **Equidade.** O conceito da qualidade é indissociável do conceito de equidade, visto que, uma educação só é de qualidade quando garante a todos os alunos e de acordo com as suas capacidades o máximo da educação possível. Para garantir uma educação de qualidade para todos é preciso garantir a igualdade de oportunidades.
- 2^a **Relevância.** Diz respeito a educação para o quê? Ou seja, quais são as finalidades da educação. Uma educação relevante é aquela que promove aprendizagens e conhecimentos que vão ao encontro das aspirações sociais e do desenvolvimento individual. Por exemplo, a LGSE de Cabo Verde define como objectivos da educação a formação integral do indivíduo, a integração no mercado de trabalho e na comunidade, contribuindo assim, para o seu progresso; e deve salvaguardar a identidade cultural e o desenvolvimento harmonioso da sociedade.
- 3^a **A pertinência** da educação. Diz respeito a educação para quem? Isto é, se a educação oferecida satisfaz as aspirações da sociedade no seu todo ou apenas a um grupo específico. Refere-se a necessidade da educação ser significativa para os diferentes grupos sociais e, que estes grupos possam apropriar-se dos conteúdos e programas oferecidos. O que pressupõe que os planos curriculares devam ser abertos e flexíveis às necessidades que possam surgir em função das aptidões, interesses dos alunos, bem como de seus contextos educativos. Como exemplos temos os planos curriculares elaborados com o fim de atender as aptidões das crianças com necessidades educativas especiais e as das crianças de meios rurais.
- 4^a **A eficácia** diz respeito à dimensão do alcance dos objectivos estabelecidos. A eficácia tem a ver com o nível de acesso aos diferentes níveis de ensino, com a

trajectória escolar dos alunos, isto é, quem conclui, abandona e/ou reprova uma determinada etapa educativa.

- 5ª Por último, a **eficiência** diz respeito aos custos necessários para alcançar tais objectivos. Tem a ver com financiamento educativo e a forma como são geridos, utilizados e distribuídos os recursos educativos entre os diferentes subsistemas de ensino.

Por isso, o relatório de seguimento da EPT no mundo 2008 analisa a questão da qualidade educativa em função de “ *los resultados del aprendizaje, de las condiciones deste, y del número e grado de formación de los docentes*” (UNESCO (2007, pág. 21). Neste sentido, a UNESCO passa de uma noção de qualidade que considera que um sistema educativo de qualidade é aquele que proporciona o desenvolvimento cognitivo e criativo do aluno, assim como a socialização de valores comuns, para uma outra noção mais estruturada e elaborada, na qual considera que sistema educativo de qualidade é aquele que cria condições necessárias para que todos os alunos adquiram competências básicas, e que tais competências sejam úteis para a sua vida diária.

No que diz respeito a equidade educativa, a UNESCO considera que os resultados alcançados a nível da EPT, depois de Dakar, têm sido muito desiguais entre regiões de um mesmo país. Também afirma que as desigualdades entre o meio rural e urbano são consideráveis porque as famílias das zonas rurais são em geral mais pobres e marginalizadas socialmente, além de possuírem menos possibilidades de acesso a uma educação básica de qualidade, em comparação às famílias residentes em zonas urbanas.

Uma outra perspectiva mais recente da análise da qualidade e equidade educativa a encontramos em Cecília Braslavsky (2005), que foi Directora do Gabinete Internacional da Educação da UNESCO entre 2000-2005, para além de outras funções de relevo desempenhadas dentro e fora da academia e de várias investigações realizadas. Segundo a sua perspectiva, no século XXI não é possível falar de uma educação de qualidade para poucos, mas sim de uma educação de qualidade para todos, a qual possa atender ao mesmo tempo a formação emocional, racional e prática do educando.

Assim, considera que a construção de uma educação de qualidade para todos e formar pessoas capazes de compreender o mundo e gerir seus projectos, influem dez factores:

- Que a educação centre-se na pertinência pessoal e social, isto é, que os conhecimentos adquiridos sejam necessários, úteis e oportunos para o indivíduo e para a sociedade do qual faz parte. Neste sentido, uma educação de qualidade deve preocupar-se não só se os alunos adquiriram ou não as competências definidas como importante nos planos e programas educativos, mas também se atingiram níveis satisfatórios em relação àquelas tidas como importantes para a vida quotidiana.
- O favorecimento da convicção, a estima e auto-estima dos sujeitos educativos, sobretudo a valorização social dos professores, aumentando assim a sua auto-estima.
- A garantia da ética e a profissionalidade dos professores. Uma educação de qualidade deve garantir que os professores tenham uma formação de qualidade, acesso a um programa de actualização e aperfeiçoamento periódico (formação em exercício) e de qualidade, uma maior supervisão da actividade docente e uma maior participação na elaboração dos materiais didácticos;
- A capacidade directiva dos directores e inspectores, ou seja, estes devem estar aptos a valorizar a função formativa da escola, a promover a relação com as famílias, com a comunidade e de promover o trabalho em equipa.
- O Trabalho de equipa dentro da escola e nos sistemas educativos; o processo ensino/aprendizagem deve fundamentar-se no trabalho em equipa em todos os níveis possíveis.
- A relação entre escola/ família/ comunidade. A escola deve construir e desenvolver práticas, bem como atitudes, facilitadoras e criadoras de um ambiente de diálogo com toda a comunidade escolar e em especial com os pais e o seu entorno.
- O desenvolvimento curricular. A elaboração do currículo deve considerar três aspectos básicos: estrutural (horas de aprendizagem), disciplinar (relação entre o tempo de ensino das diferentes disciplinas) e quotidiano (deve-se levar em conta a cultura e tradição de cada país ou região).

- A quantidade, qualidade e disponibilidade de materiais didáticos. Para uma educação de qualidade é preciso um contexto educativo com materiais de qualidade e em quantidade e, sobretudo, de professores comprometidos na dinamização do uso de tais materiais.
- A pluralidade e qualidade didáticas, que significa que a didáctica a ser utilizada deve ser diversificada, visando a atender a diversidade da comunidade escolar.
- As condições materiais mínimas e incentivos socioeconómicos e culturais, o que significa que para uma educação de qualidade é preciso garantir pelo menos uma situação em que os salários de professores sejam dignos, em que haja equipamentos e materiais escolares disponíveis, crianças com boas condições de saúde e nutrição.

Também são importantes os apoios socioeducativos para a população escolar.

Apesar da importância dos factores acima apontados, a autora considera que o processo de construção de uma educação de qualidade é contínuo e depende da dinâmica da estrutura social onde está o sistema educativo.

A perspectiva de análise da qualidade educativa de Braslavsky (2005) não se opõe às mencionadas anteriormente, antes pelo contrário, vem complementar e reforçar a ideia de que a qualidade de educação deve ser analisada a partir de uma perspectiva multidimensional, integrada e em conjunção com a dinâmica sócio-histórica de uma determinada sociedade. O que por outras palavras significa dizer que uma educação é de qualidade quando seja pertinente para todos os indivíduos e para a sociedade, mas também que ofereça conhecimentos necessários para a integração e compreensão do mundo e que ajudem na tomada de decisões.

Quanto à equidade educativa, Braslavsky (2006, pág. 2) coincide com os autores anteriormente citados, embora matize certos aspectos. Afirma que a equidade educativa consiste em garantir que todas as crianças, jovens e adultos possam formar ao máximo suas capacidades e competências pessoais através de políticas educativas homogéneas, diferenciadas e contínuas no tempo e resultado de um amplo consenso político e social.

Entende a equidade educativa a partir de quatro dimensões:

- 1^a A primeira consistiria nas oportunidades e possibilidades de acesso ao sistema educativo e de sua conclusão;

- 2ª - A segunda, nas possibilidades diferenciadas de apropriar-se dos conhecimentos, habilidades e valores que o sistema escolar oferece;
- 3ª - A terceira, na integração plena dos alunos com necessidades educativas especiais; e, enfim,
- 4ª - A quarta basear-se-ia na construção de um sistema de valores e conhecimentos que fortalecesse o desejo de participar e defender a equidade na sociedade.

Citaremos um outro estudo, que se tornou referência no âmbito mundial em se tratando da qualidade da educação, que é o relatório PISA, publicado pela OCDE. O objectivo inicial do informe PISA foi avaliar as competências dos alunos de quinze anos quanto às suas habilidades no desenvolvimento de exercícios de leitura, matemáticas e ciências. Buscava saber se os jovens adquiriram ou não algumas competências chaves que se definem a partir do que é considerado importante nos planos e programas curriculares de cada país, como certas competências comunicativas e matemáticas ou habilidades para seguir aprendendo ao longo da vida (Braslavsky, 2005; pág.18).

Posteriormente, passou a avaliar não só as competências básicas, mas a capacidade dos jovens em utilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos para enfrentarem os desafios da vida real. Quer dizer, passou-se de uma visão de qualidade restrita e preocupada em avaliar se os alunos dominavam o estabelecido num currículo escolar específico, para uma mais complexa e elaborada, onde a preocupação principal não era com o definido nos planos curriculares, mas sim com a capacidade em utilizar tais conhecimentos para a integração no mercado de trabalho ao finalizarem os estudos.

Vale destacar ainda que, ao relatório PISA não interessa apenas que os sistemas educativos garantam a qualidade, mas sobretudo que proporcionem uma qualidade com equidade, ou seja, que as oportunidades, o acesso, o tratamento e os resultados em matéria da educação não variem em função das condições socioculturais e económicas, de grupos, de regiões, de escolas, etc.

Assim, é fundamental que a procura da qualidade não prejudique a equidade, até porque, como afirma Marchesi e Martinez Árias (2006, pág. 23), a equidade não se opõe a qualidade, não devem ser consideradas como políticas competidoras, visto que, se pode conseguir um bom nível de qualidade sem comprometer a equidade educativa.

Martinez Árias (2009, pág. 86), num artigo recente, publicado na obra "Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad" afirma que, a

qualidade educativa se refere ao nível em que um sistema educativo prepara os seus alunos e, normalmente é mensurado através dos conhecimentos adquiridos pelos alunos num sistema educativo e/ou nível de estudo, enquanto que a equidade está relacionado com a distribuição justa dos recursos educativos disponíveis, garantindo assim, o acesso a todos os estudantes, independentemente da situação socioeconómica e contexto familiar.

Também destaca a importância que alguns estudos internacionais (sobretudo PISA) atribuem a influência das variáveis do contexto familiar, como o nível de educação dos pais, rendimentos, status ocupacional, estrutura familiar, sobre os resultados académicos dos alunos. Embora afirme que, alguns sistemas educativos, melhores do que outros, conseguem diminuir o impacto desses factores sobre o rendimento dos alunos.

3.2. Insucesso escolar como ineficácia social do sistema educativo

O insucesso escolar é uma das várias e quiçá a mais importante manifestação da ineficácia social do sistema educativo. Daí o interesse em abordar, por um lado, os diferentes significados que possa ter e, por outro, analisar as distintas perspectivas teórica-metodológicas a partir do qual é abordado.

Pode-se dizer que, uma das manifestações do insucesso escolar é através da percentagem de alunos que não atinjam os objectivos mínimos definidos nos programas educacionais. Assim, as variáveis mais utilizadas para quantificá-lo são a taxa de abandono escolar e a taxa de reprovação, embora em alguns estudos também se utiliza o absentismo escolar como uma das manifestações do insucesso escolar.

O abandono escolar é definido como a não assistência a um centro educativo quando se tem uma idade inferior a 16 anos, tendo ou não o certificado de conclusão escolar (Lera e Campos, 1987). Uma outra definição, do nosso ponto de vista mais abrangente é a que utiliza o conceito de abandono escolar para referir-se à saída prematura dos alunos do sistema educativo, quer dizer, antes da conclusão de uma etapa educativa para, na maioria dos casos, se integrarem no mercado informal de trabalho. Trata-se de jovens que ainda estão em idade teórica de frequentar um estabelecimento de ensino.

Ao conceito do abandono escolar como uma das manifestações de insucesso escolar associa-se o conceito da reprovação, isto é, dos alunos que reprovam um determinado nível educativo por não atingirem os objectivos mínimos definidos para o nível em questão. Neste sentido, utilizaremos o conceito de insucesso escolar para referir-se, por um lado, aos alunos reprovados, isto é, a todos aqueles que não atingiram os requisitos mínimos exigidos, no conjunto das avaliações realizadas durante um ano lectivo específico. E por outro, aos alunos que abandonaram o sistema educativo, ou seja, aos alunos que num determinado contexto escolar e institucional, por razões várias abandonaram a escola.

Para a mensuração das variáveis reprovação e abandono escolar utilizaremos a taxa de reprovação e a taxa de abandono escolar, visto que, o insucesso escolar tem a ver com a reprovação, mas também com outra situação ainda mais grave, que é o abandono escolar.

Conceitualização do insucesso escolar

O insucesso escolar não é um problema novo, tendo sempre estado presente, desde o nascimento da instituição escolar.

Por ser mesmo inerente a qualquer sistema educativo, só passou a ser considerado como um problema sociológico e educativo preocupante a partir da segunda guerra mundial, devido a vários acontecimentos, nomeadamente; a) a passagem de uma educação classicista, elitista para uma educação generalizada, uma educação para todos; b) uma progressiva democratização da sociedade, e da escola; c) a implementação da escolaridade obrigatória; d) a crescente tecnificação do sistema educativo (Dicionário de Ciências da Educação, 1983).

Com um número crescente de alunos que não conseguiam atingir os objectivos estabelecidos nos planos curriculares, ficou evidente a ineficácia da escola em relação a estas crianças. Por isso, era necessário procurar uma solução, ou, pelo menos uma explicação para o fenómeno de insucesso escolar. Contudo, havia uma certa controvérsia sobre a situação a que se deve referir, sobre as suas causas e explicações visto que, dependendo do enfoque as explicações podiam ser de ordem individual (aluno), da escola ou do contexto social.

Forquim (1995, pág.10) ao analisar os diferentes estudos que abordam a problemática do insucesso escolar, evidencia a multiplicidade de sentidos que este termo possui, afirmando que:

“ na literatura sobre o sucesso e o insucesso escolar, vamos analisar, tanto os estudos que utilizam como índice as notas obtidas pelos alunos no decorrer de determinado período ou no momento de certas provas escolares (redacções, exames); quanto as apreciações globais feita pelos professores a respeito dos alunos; os resultados por eles obtidos em provas de conhecimento com cotação padronizada; os sucessos e adiamento dos exames, as taxas de repetência ou abandono”.

Isambert-Jamati (cf. Rangel, 1994, pág. 20) considera que o conceito de insucesso escolar é relativo, por isso, deve ser analisado dentro de um determinado contexto escolar, dentro de uma dada instituição escolar e num momento específico, ou seja, deve ser contextualizado em nível espaço/temporal. Não obstante os diferentes sentidos que o conceito insucesso escolar possa assumir afirma que, o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e “savoir faire” que a instituição, em conformidade com os programas, previa que ele tivesse adquirido (Isambert-Jamati, cf. Forquim, 1995, pág. 82).

No mesmo sentido Álvaro Marchesi e Maria Pérez (2003, pág. 26) afirmam que:

“ el tema del fracaso escolar se refiere a aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejar-se de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios”.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que, uma das formas de abordar o insucesso escolar é fazê-lo a partir dos objectivos definidos pelo sistema educativo. Nesses termos, fracassam todos aqueles que abandonam a escola antes de obter um diploma que

certifique que já possuem os conhecimentos mínimos exigidos para a integração na vida social e laboral. Esta noção de insucesso escolar, como os autores acima citados reconhecem, limita o alcance do conceito e pressupõe que, todos aqueles que não ingressam no ensino secundário fracassam, visto que é este nível de ensino que tem por objectivo garantir os conhecimentos necessários para a integração no mercado de trabalho.

Entretanto, a utilização do insucesso escolar para designar o caso dos alunos que abandonam o sistema de ensino sem obter rendimento educativo que lhes permita integrar-se sem dificuldades no mercado de trabalho, apesar de ser o mais habitual do termo, não é o único que pode assumir o conceito de insucesso escolar (Puig Rovira, 2003; pág.85).

Alguns autores defendem que, o conceito de insucesso escolar deve ser também aplicado no caso dos alunos que reprovaram um determinado curso e/ou que obtêm classificações negativas em determinadas disciplinas do plano curricular. Inclusive há aqueles que consideram o absentismo escolar, isto é, a situação em que os alunos não assistem regularmente às aulas em um centro educacional (Cardoso Garcia, 2001; González González, 2006) e aquela em que não conseguem manter um comportamento de acordo com as pautas normativas dos centros (Puig Rovira, 2003), como uma das manifestações do insucesso escolar.

González González (2006, pág.1) afirma que o absentismo escolar é um problema que afecta negativamente a formação dos alunos visto que influencia o seu desenvolvimento pessoal e social, com possibilidades de afectar a sua integração no mercado de trabalho.

Puig Rovira (2003, pág. 85) argumenta que aqueles que não conseguem manter um comportamento dentro dos limites estabelecidos pela comunidade acabam por receber alguns qualificativos, como violentos, mal-educados, fracos, desinteressados que, posteriormente acabam aumentando a percentagem do fracasso escolar.

No caso concreto de Cabo Verde e, considerando as limitações normativas as quais estabelecem que não se pode repetir mais do que uma vez em um determinado ciclo, e/ou duas vezes nos três ciclos do ensino secundário¹, sob pena de “expulsão” do

¹ Sobre as condições de acesso e permanência no ensino secundário, ver o capítulo 7.2 da II parte.

sistema de ensino público, somos de opinião de que o conceito de insucesso escolar deve ser utilizado para referir-se não só aos alunos que abandonaram a escola antes do ensino obrigatório, mas também aos alunos que reprovam determinado nível de ensino.

Tal se deve ao fato de acreditarmos que um número significativo dos alunos que reprovam um determinado curso acaba abandonando depois, o sistema educativo devido a acumulação de duas reprovações e/ou por ultrapassar o limite legal de idade para frequentar um determinado nível de ensino.

Assim, devido a complexidade da problemática do insucesso escolar e dos diferentes significados e dimensões que possa assumir, convém frisar mais uma vez que utilizaremos neste estudo, por razões acima apontadas, o conceito de insucesso escolar para referir-se aos alunos que, por diversas razões, reprovaram determinado nível educativo e, também, àqueles que abandonaram o sistema educativo antes da conclusão de uma determinada etapa educativa. Por isso, o insucesso escolar será analisado a partir das taxas de abandono escolar e das taxas de reprovação.

Teorias explicativas do insucesso escolar

Após a análise dos diferentes significados que o conceito insucesso escolar possa assumir, agora se propõe apresentar as principais abordagens teóricas a partir das quais é analisado o insucesso escolar.

São vários os estudos e/ou autores que procuraram explicações teórico-metodológicas para o facto de que um número significativo de alunos, principalmente, oriundos das classes populares, abandonarem os estudos e/ou reprovarem antes de concluírem um determinado nível de ensino, sobretudo o ensino obrigatório.

Entre os trabalhos mais importantes destacam-se, por um lado, as investigações baseadas em perspectivas macrossociológicas que fundamentam que a origem do insucesso escolar se deve às desigualdades socioculturais e económicas, isto é, está relacionado com a origem social dos alunos. E, por outro lado, as investigações fundamentadas em perspectivas funcionalistas, individualistas, segundo a qual o insucesso escolar está relacionado com as decisões individuais e/ou familiares em relação aos custos e benefícios da educação.

Forquin (1995), em um interessante trabalho sobre os principais estudos sobre o insucesso escolar, apresenta as diferentes abordagens a partir das quais o insucesso escolar vem sendo estudado. Assim, organiza os estudos que explicam o insucesso escolar através da origem social dos alunos, das disparidades socioculturais ou do funcionamento e organização da instituição escolar.

Os estudos que explicam o insucesso escolar ou seu êxito com base na origem social asseguram que, o insucesso escolar não se reparte absolutamente de forma aleatória em relação à origem social dos alunos, visto que atinge com mais intensidade as crianças dos meios populares do que das classes sociais privilegiadas (Forquin, 1995; pág. 81). Para estes, o peso da origem social é maior do que as diferenças de recursos, características das escolas, tipo de pedagogia ou estrutura e funcionamento do sistema de ensino.

Aqueles que enfatizam as abordagens socioculturais argumentam que o nível sociocultural e económico da família desempenha um papel muito importante no rendimento escolar dos filhos. Assim, alunos de pais com baixo nível cultural e social possuem maiores hipóteses de não atingirem os objectivos escolares estabelecidos do que alunos de pais com elevado nível cultural.

Os que explicam o fracasso com base na estrutura e funcionamento da instituição escolar afirmam que os recursos disponíveis, a formação dos professores, as atitudes e expectativas dos professores sobre os alunos, o tipo de avaliação, etc. são factores que condicionam o aproveitamento escolar dos alunos.

Entre as teorias socioculturais, destaca-se os estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e os estudos sobre o papel que desempenha a cultura de linguagem desenvolvida por Basil Bernstein.

Para Bourdieu e Passeron o grau de sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural do aluno, capital esse transmitido pela família. Afirmam que: “*a mortalidade escolar não pode crescer senão na medida que se vai em direcção às classes mais afastadas da língua escolar*” (A reprodução, pág. 103).

Posteriormente Bourdieu afirma que, existe uma relação entre a posse de um determinado capital cultural e o grau do sucesso escolar, ou seja, pela origem social do indivíduo pois: “*de tous les facteurs de différenciation, l’origine sociale est sans doute*

celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant (Bourdieu,1985; p.22).

Neste sentido, os filhos da classe média e alta se identificariam mais com a escola, com o habitus escolar, e teriam, logo, mais possibilidades de sucesso que os filhos da classe média baixa e classe trabalhadora, que teriam maior dificuldade em identificar-se com o habitus /cultura escolar, e, conseqüentemente, maiores chances de insucesso.

Basil Bernstein (1975), partindo da teoria dos códigos linguísticos procura estabelecer uma relação entre a classe social, a cultura linguística e os resultados escolares. Para ele, a desigualdade do sucesso se explica pelo facto de existir uma ausência de atributos (cognitivos, linguísticos, culturais) em um grupo ou classe, no caso, a classe operária, e a presença de tais atributos em outra classe (classe média e alta). Por isso, no primeiro caso, teremos insucesso e no segundo, teremos sucesso.

Afirma que o sucesso e o insucesso escolar são explicados pela cultura dominante na escola, que é, simplesmente, uma prolongação dos códigos linguísticos (código elaborado) aprendidos pelas crianças oriundas da classe média e alta, e que, por sua vez, para as crianças oriundas da classe operária representam uma ruptura com o código linguístico inculcado no meio familiar (código restrito).

Para Bernstein (1975-B, pág. 66):

“La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas internacionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (familia) y la clase social, afecta la clasificación y encajamiento del código elaborado transmitido por la escuela para facilitar y perpetuar su adquisición desigual”.

Posteriormente, Marchesi (2000, pág. 68) ao referir-se a esse tema, afirma que cada uma das teorias procura um responsável específico pelo insucesso escolar,

nomeadamente, os alunos, o centro escolar, os professores, a família, o funcionamento do sistema educativo, etc. Entretanto, considera que apesar os alunos, os professores e os centros escolares serem co-responsáveis do insucesso escolar, a maior responsabilidade deve ser atribuída às condições sociais e culturais dos alunos e ao funcionamento do sistema educativo.

Desde uma perspectiva mais integradora, Puig Rovira (2003, pág.84) considera que o insucesso escolar é um fenómeno sistémico, complexo, e, por tanto, não depende de uma única causa e que por isso, não pode ser explicado por uma única perspectiva. Considera o insucesso escolar como resultado de um conjunto de factores como a situação social, familiar e escolar, razão pela qual só pode ser compreendida atendendo a relação dinâmica que existe entre tais factores.

Uma outra tentativa de abordar o insucesso escolar é analisar a representação social que os diferentes elementos que compõem a comunidade educativa têm desse fenómeno.

Com base nesta perspectiva Marchesi e Lucena (2003, pág. 153 e 154) ao analisarem a representação social do insucesso escolar afirmam que, enquanto os alunos relacionam o fracasso escolar com causas internas (pouco esforço, desmotivação), os pais e os professores apontam as causas externas, como o contexto familiar e escolar.

Um dos estudos pioneiros em Cabo Verde sobre educação e classes sociais, realizado por Manuela Afonso em três escolas de ensino secundário público e em sete escolas do ensino básico complementar, todas localizadas na ilha de Santiago, publicado em 2002, conclui que a origem social dos alunos influencia o rendimento escolar dos alunos, principalmente nos anos terminais do ensino secundário. Afirma que: “*com o aumento da escolaridade, o sistema de ensino aumenta o seu papel selectivo*” (Afonso, 2002, pág. 212) e que diminui a presença de alunos de baixo estrato social, enquanto aumenta a presença dos filhos da pequena burguesia dirigente e técnica ligadas ao aparelho do Estado.

Outro estudo interessante sobre os jovens e adolescentes cabo-verdianos fora do sistema escolar é o realizado por Manuel Faustino, Maritza Rosabal e Osvaldo Borges em 2004. O referido estudo tem uma amostra que abarca um total de 1534 indivíduos

com idade compreendida entre os 13 e 18 anos das ilhas de Santiago, Fogo, Santo Antão, São Vicente e Sal.

Para os autores supracitados, a maioria dos jovens e adolescentes fora do sistema escolar vive em famílias com rendimentos baixo e cuja, mais da metade das mães não têm emprego. Em relação ao nível de capital cultural, concluem que os pais têm baixo nível de estudos, onde um percentual significativo possui o ensino básico incompleto ou o 8º ano de escolaridade.

Quanto às causas do abandono escolar, apontam em primeiro lugar os problemas socioeconómicos, seguidos da falta de interesse dos alunos, da reprovação e da gravidez precoce.

Também concluem que, a maioria dos jovens e adolescentes abandonaram o sistema de ensino na 3ª fase do ensino básico e no 1º ciclo do ensino secundário. O que significa que um percentual expressivo do abandono escolar ocorre entre os treze e os quinze anos e, antes da conclusão do ensino obrigatório. Uma faixa etária em que os adolescentes ainda não estão preparados para integrar-se no mercado de trabalho.

O QUIBB 2006, publicado pelo INE em 2007, também recolhe alguns dados sobre o abandono escolar e suas principais razões. Segundo tais dados, os inqueridos que tinham abandonado o sistema educativo apontaram como motivos do abandono, por ordem de importância, a falta de meios socioeconómicos, pela necessidade de trabalhar para ajudar no rendimento do agregado familiar, o que de certa forma tem a ver com a primeira razão apontada; e em menor grau de importância a falta de interesse, a gravidez precoce e por possuir necessidades educativas especiais.

Os estudos acima apontados levam-nos a indagar sobre as consequências do insucesso escolar para o aluno e para a sociedade, mormente se considerarmos o quão difícil é ingressar no mercado de trabalho estável, com salários dignos quando não se tem o ensino secundário completo.

Alguns dados/estudos disponíveis permitem-nos assegurar que muitos acabam no desemprego, inseridos no mercado informal do trabalho ou na rua dos principais centros urbanos do país (Praia, São Vicente e Sal).

O abandono escolar, particularmente antes da conclusão do ensino obrigatório ou do fim do primeiro ciclo do ensino secundário, tem implicações determinantes para o

desempenho individual e laboral, isto porque devido a insuficiente preparação, esses cidadãos acabam obtendo empregos precários, instáveis e com baixos salários.

Porém, a ameaça de marginalização, do desemprego ou salários baixos não se limita apenas àqueles que não terminaram o ensino básico ou primeiro ciclo do secundário visto que, a obtenção de um emprego estável e com um bom salário parece requerer um nível de conhecimento e habilidade maiores (Karen Kovacs, 2003; pág. 55). Tal opinião é compartilhada por Azevedo (2003, pág.215), ao afirmar que devido à forte competição do mercado de trabalho, os candidatos menos qualificados e menos escolarizados que se apresentam às vagas de emprego são mais vulneráveis e possuem maiores riscos de exclusão do mercado de trabalho.

Estratégias para diminuir o insucesso escolar

Vimos que a problemática do insucesso escolar é analisada desde uma perspectiva multidimensional. Por isso, são apresentadas várias propostas e ou estratégias que visem diminuí-lo, especialmente a redução do abandono escolar antes da conclusão do ensino secundário. Apesar da diversidade das estratégias apresentadas, nesta investigação queríamos fazer referência às seis propostas para a redução do insucesso escolar apresentadas por Marchesi e Perez (2001) a saber: compromisso da sociedade, a intervenção social e familiar, a formação e incentivo aos professores, autonomia dos centros educativos, cooperação e participação, mudanças a nível da prática docente.

a. Compromisso da sociedade

Fundamentando-se na ideia de que a educação deve ser analisada na sua relação dinâmica com outras instituições da sociedade e que precisa da colaboração da sociedade como um todo, afirmam que a participação das instituições públicas, das ONGs, das associações cívicas na acção educativa deve ser uma das bases da gestão educativa.

b) Intervenção social e familiar

São vários os estudos que apontam a situação sociocultural como uma das variáveis que melhor explica os resultados escolares dos alunos. Neste sentido, afirmam Marchesi e Perez que é preciso promover iniciativas que contribuam para melhorar a situação social em que vivem muitos alunos. As políticas de emprego, do saneamento básico, da habitação social, da saúde e da educação destinados aos colectivos mais desfavorecidos são medidas que contribuem para enfrentar o abandono escolar prematuro. Isto porque, por exemplo, são muitas as famílias que retiram os seus filhos da escola para exercerem alguma actividade que contribua para o rendimento familiar. Outro exemplo, é que o nível cultural e educativo dos pais dificulta a colaboração destes no processo ensino aprendizagem e na participação e colaboração com a escola.

Consideram que:

“Eleva el nivel educativo de las familias a través de una mayor oferta de programas formativos (alfabetización, obtención del título de educación básica, acceso a la formación profesional, mejora de sus habilidades cognitivas y sociales o mayor comprensión de su función en la educación de los hijos) es un requisito necesario para que los padres tengan mayor seguimiento de las actividades escolares de sus hijos” (Marchesi e Perez, 2001).

- c) A transcrição acima expressa claramente a contribuição do nível educativo dos pais no processo educativo dos filhos e, conseqüentemente, dos resultados escolares por eles alcançados.
- d) Formação e incentivo aos professores

Neste aspecto, os autores acima citados consideram necessário “impulsar” medidas que melhorem a formação dos professores, as suas condições de trabalho e o desenvolvimento profissional para poderem atender a uma diversidade cultural, social e motivacional dos alunos, cada vez maior. Argumentam que, a formação dos docentes

não deve centralizar-se apenas na aquisição dos conhecimentos científicos e domínio de técnicas didácticas, mas também incluir questões relacionadas com a organização e gestão da sala de aula, estratégias de participação dos alunos no processo ensino/aprendizagem e com o comportamento dos alunos.

- e) A melhoria das condições de trabalho (rácio aluno/turma, trabalho em equipa, tempo para acompanhar os alunos com NEE).

O reconhecimento social da carreira docente e melhores salários, também contribuem para melhorar o processo ensino/aprendizagem e conseqüentemente, para a melhoria dos resultados escolares.

- f) Melhorar a qualidade da educação primária.

Devido a influência dos conhecimentos adquiridos na educação primária sobre a trajetória escolar no ensino secundário, afirmam que para diminuir o insucesso escolar, especialmente no ensino secundário é preciso melhorar a qualidade do ensino oferecido na educação básica. É preciso melhorar a formação inicial e permanente dos professores, reforçar as actividades que promovem o desenvolvimento das capacidades básicas (leitura, cálculo, estratégias de aprendizagem e expressão), desenvolver actividades extra-escolares com alunos portadores de NEE e fortalecer a relação com os pais.

- g) Autonomia dos centros

Os centros educativos devem ter mais autonomias para desenvolverem projectos que visem, sobretudo uma atenção específica à diversidade do aluno. Cada centro, em função do seu contexto social e das características dos alunos pode tomar a liberdade de promover plano de actividades, cuja finalidade é atender aos alunos com maiores problemas de aprendizagem.

- h) Mudanças da prática docente

A acção dos professores na sala de aula deve estar voltada para o despertar do interesse dos alunos e para o sucesso escolar. É preciso passar de um modo de ensinar centrado basicamente na exposição do professor e que recorre poucas vezes aos recursos didácticos, para uma nova forma de ensinar, cujo objectivo é estimular o interesse e a imaginação dos alunos para o processo ensino aprendizagem. O envolvimento dos alunos na vida escolar e no processo de aprendizagem é mais uma garantia de reduzir o fracasso escolar.

Do acima exposto, pode-se concluir que as medidas para diminuir o insucesso escolar são transversais e complementarias. Deve-se actuar a nível do contexto social, da formação docente, dos centros educativos e da sala de aula.

3.3. A servidão institucional e eficácia social da escola

A relação entre educação e sociedade ocupa um espaço privilegiado dentro da análise sociológica e, particularmente, da sociologia da educação. Entre as diferentes abordagens que procuram analisar essa relação, interessa-nos a perspectiva segundo a qual a educação deve ser compreendida na sua relação dinâmica com a estrutural social.

Assim, a compreensão da educação, quer dizer, do sistema educativo deve ser realizada tendo em conta um conjunto de variáveis sociais (dinâmicas) que influem sobre o funcionamento e desenvolvimento da educação (Vara Coomonte, 2004, pág.40). Segundo esta perspectiva, todo o processo educativo se desenvolve dentro de uma determinada sociedade, estruturada num sistema social, numa totalidade social dotada de uma estrutura onde se relacionam os aspectos económicos, políticos, culturais, jurídicos, religiosos, etc.

A sociedade possui uma dinâmica social, não é estática. Essa dinâmica é perpetuada através do processo de socialização dos indivíduos e é entendida como;

“un proceso por el que un individuo aprende y interioriza los valores, las normas y los códigos simbólicos de su entorno social integrándolos a su personalidad” (Vara Coomonte, 2004; pág. 1324).

A socialização transforma o indivíduo enquanto ser não social, num ser social. É um processo ou conjunto de processos que dura toda a vida, embora não sempre com a mesma eficácia (Fernández Enguita, 1999; pág. 23).

Embora o processo de socialização é, em muitos casos, confundido com a prática educativa escolar, este é apenas uma parte desse processo. A instituição escolar é um agente do processo de socialização ao lado de outros agentes, como a família, a religião ou os meios de comunicação, apesar de que nas sociedades modernas, a educação transformou-se num dos principais veículos da socialização.

Segundo Vara Coomonte (2004, pág. 937) quando:

“hablamos de educación o mejor de lo educativo, lo hacemos de un hecho social que se explica en un sistema y que en consecuencia se explica no en si y por si, sino por la independencia que tiene con otros hechos sociales y en la idiosincrasia del sistema social general”.

O que significa que a escola enquanto facto social deve ser analisado dentro de um determinado contexto social, ou seja, numa sociedade determinada e num período histórico concreto, porque *“a escola não se justifica em e por si mesma, mas em e para uma sociedade em concreto, da qual depende e à qual serve”* (Vara Coomonte, 2004; pág. 40).

A educação é algo real condicionada pela estrutura social da qual faz parte. Por isso, deve ser compreendida na sua relação dinâmica com as diferentes partes do todo social e não como um elemento independente.

Ao analisar a dimensão socioestrutural da educação não poderíamos deixar de fazer referência aos estudos de Pierre Bourdieu. Contudo, começaríamos a nossa exposição pela análise dos pressupostos teóricos desenvolvidos por ele e, que está enquadrada dentro do debate sociológico contemporâneo, onde esse, (assim como Anthony Giddens, e Habermas), procura construir uma teoria que ultrapasse as dicotomias existentes na tradição sociológica, como as entre acção-estrutura, entre o objectivismo e o subjectivismo, entre indivíduo e sociedade (Domingues, 2001 e

Corcuff, 1998, Baert, 2001), ou seja, uma teoria que “*concilie y sintetize las aportaciones de ambas corrientes*” (Flachsland, 2003; pág. 34).

Os mencionados teóricos procuram, assim, ultrapassar a dicotomia entre, por um lado, as perspectivas teóricas que fundamentam que o centro da análise sociológica é a sociedade, onde existem estruturas objectivas (Durkheim e Marx) e, por outro, as perspectivas teóricas que concentram a sua análise sociológica na representação/acção dos sujeitos do mundo (Weber).

Assim, a procura de uma síntese entre o objectivismo/subjectivismo, sociedade/indivíduo, estrutura/acção é um desafio que o pensamento de Bourdieu procura ultrapassar.

Para a elaboração de uma teoria sociológica capaz de ultrapassar essa polarização, Bourdieu recorre a dois conceitos fundamentais: o de “campo”, e o de “hábitus” como princípio orientador da acção histórica. Para ele, a relação de “*habitus*” e “campo”, da “história feito corpo” e da “historia feito coisa”, que explica o mundo social porque existem estruturas objectivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou impedir suas práticas ou suas representações (Corcuff, 1988, pág. 32). Tal teoria fundamenta-se nas palavras de (Bourdieu, 2004; pág.10):

“ Essa filosofia, condensada em um pequeno número de conceitos fundamentais habitus, campo, capital – e que tem como ponto central a relação, de mão dupla, entre as estruturas objectivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do habitus), opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem (...) opõe-se as teses mais extremas de certo estruturalismo, na sua recusa em reduzir os agentes (...) a simples fenómenos da estrutura (...)”.

O “hábitus” é um dos princípios geradores de práticas distintas e distintivas. A cada classe de posições na estrutura social corresponde uma classe de “hábitus” ou de gostos produzidos pelos condicionantes associados à condição correspondente. Assim, podemos falar do “hábitus” da classe dominante ou da classe dominada. O “hábitus” é uma estrutura estruturada e estruturante e;

“se configura en el mismo hecho de la acción educativa en tanto que inculcación en el educando, sobre todo del joven, de aprendizajes de situaciones necesarias para que éstas se configuren en disposiciones adquiridas, garantizando así una formación estable y duradera y una pervivencia del efecto de las acciones educativas iniciales; garantizando también con ello el vínculo de la práctica educativa con la estructura social retraducida mediante el habitus en estructura estructurante (...)” (Delgado del Castillo, 2004; pág.653).

Isto é, o habitus é um sistema de disposições adquiridas, permanentes e transferíveis, que produzem e classificam acções, percepções, sentimentos e pensamentos dos agentes sociais de uma certa forma (Tellez Iregui, 2002; pág. 58). Estas disposições são transferidas através do processo de socialização (primária e secundária) desde infância, permitindo assim a apropriação dos valores, crenças e normas da sociedade. Por isso, o “habitus” é a interiorização da exterioridade, isto é, das práticas, estruturas, organizações e instituições.

Nas palavras de Bourdieu (1991, pág. 92):

“(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”.

Quer dizer, são estruturas estruturadas porque são modelados pelas estruturas sociais, pelo espaço social em que os agentes estão inseridos, são produtos do sistema de condições e posições diferenciadas e, estruturas estruturantes porque produzem práticas sociais e a percepção que os agentes possuem dessas mesmas práticas, o que acaba influenciando a estrutura social. O “habitus” produz tanto as práticas individuais como as práticas colectivas.

Outro conceito fundamental para compreender a teoria sociológica de Bourdieu, como atrás foi mencionado, é o conceito de “campo”. O “campo” constitui o momento da exteriorização da interioridade. É um espaço social aberto de dinâmica de forças, principalmente do poder simbólico. É o lugar onde se estabelece relações objectivas entre as diferentes classes sociais ou grupos de indivíduos.

Bourdieu (2004, pág. 50) define o campo como:

“ um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, é como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme a sua posição na estrutura de campo de forças, contribuindo para a sua conservação ou transformação da sua estrutura”.

Ou seja, o “campo” é um espaço estruturado e dinâmico, onde a posição dos indivíduos e/ou grupos no interior do campo é determinado pelo valor do capital (económico, cultural, simbólico) de que dispõem e onde estes, enquanto agentes sociais, estabelecem relações permanentes e dinâmicas. A posse dos diferentes tipos de capital, especialmente do capital económico e cultural determina o acesso ao poder simbólico.

Cada “campo” caracteriza-se como um espaço de “conflito”, competição e de luta para a apropriação e monopolização dos recursos legítimos, quer dizer, do capital disponível. Os agentes que compõem um campo específico lutam dentro deste para manter ou mudar a sua posição na dinâmica da estrutura social.

Segundo Bourdieu temos diferentes campos, como por exemplo, o campo político, o burocrático, o artístico, o religioso, o cultural. A luta e a posição dentro de cada campo depende do volume e/ou quantidade de bens, recursos ou capital possuído

pelos agentes. Assim, temos vários tipos de capital, nomeadamente, o capital económico, o capital social, o capital cultural e o capital simbólico.

O capital económico refere-se a bens empresariais e a relações produtivas; o capital social diz respeito a relações de conhecimento e amizade; o capital cultural corresponde à disponibilidade de recursos culturais, principalmente do grau de escolaridade, e, finalmente, *“o capital simbólico refere-se à influência que o indivíduo/grupo ou instituição podem exercer na representação da realidade, sobre o resto da população”* (Hernández et alli, 2003; pág. 822).

Juntamente com os conceitos de “habitus” e “campo”, outro conceito importante do pensamento de Bourdieu é o de “Capital simbólico”. É a forma que assumem juntos os diferentes tipos de capital (económico, social, cultural), quando são percebidas e reconhecidas como legítimas. Refere-se a;

“Qualquer tipo de capital (económico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são parte, produto da incorporação das estruturas objectivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado” (Bourdieu, 2004; pág. 149).

De todos os tipos de capital, é o capital simbólico que determina o valor dos outros capitais e que estabelece o seu reconhecimento e legitimidade.

Para Bourdieu, nas relações entre as diferentes classes, agentes e/ou grupos há uma procura pelo domínio do poder simbólico. Nessa relação, a classe que possuir o maior volume do capital (económico, social, cultural, simbólico) terá o poder simbólico, que lhe confere a legitimidade de inculcar o arbítrio cultural dominante, ou seja, impor a sua visão do mundo, impor o seu “habitus” e definir os critérios de diferenciação social.

Como afirma:

“en la lucha simbólica por la producción del sentido común o, mas precisamente, por el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico...” (Bourdieu, 1988; pág.138).

A posse do capital simbólico confere o uso legítimo do poder simbólico, ou seja, o poder de impor aos outros a nossa visão do mundo social, de estabelecer critérios de diferenciação social e de criar e classificar grupos sociais. Dá o poder de criar grupos, de manipular a estrutura objectiva da sociedade. Contudo, o uso do poder depende da maior ou menor disposição do tipo de capital em concreto que opera dentro de um campo específico.

Neste sentido, o objectivo dos agentes sociais é ter o máximo do volume do capital, sobretudo capital simbólico. Para isso, definem conjunto de estratégias que lhes permitem possuir o maior volume e diversidade do capital possível.

Além dos trabalhos teóricos, Bourdieu realizou várias investigações empíricas, pois argumentava que toda a teoria deve ter como fundamento uma base empírica. A sociologia da educação aparece como uma das áreas de conhecimento que mais se dedica a realizar investigação empírica e cuja contribuição é inquestionável.

O argumento central da sociologia da educação de Bourdieu é questionar a ideia da democracia escolar porque para ele nem todas as crianças chegam iguais em todas as escolas e nem todas as escolas são iguais para todas as crianças. Isto porque o “habitus” enquanto estruturas sociais incorporadas, disposições para perceber, sentir, fazer e pensar de uma determinada maneira, é interiorizado e incorporado de forma inconsciente pelo indivíduo de acordo com as condições e a trajectória social.

Nesta perspectiva, a escola não oferece as mesmas oportunidades educativas a todas as crianças, pelo contrário, o sistema educativo contribui para a legitimação das relações sociais de dominação. Isto porque sendo;

“diferentes por toda una serie de predisposiciones y de saberes previos que les vienen del medio social, los estudiantes son sólo formalmente iguales. En efecto, se encuentran separados (...) por sistemas de rasgos culturales que parcialmente comparten,

aun cuando no lo reconozcan, con la clase social donde proceden” (Bourdieu e Passeron, 1984; pág. 47/48)

Significa que o capital cultural herdado (da família) com o qual a criança chega a escola é fundamental para a sua trajetória e êxito escolar, pois a origem social não só determina as possibilidades de escolarização, como também influi em todo o percurso escolar dos alunos, especialmente, nos momentos de transição entre dois níveis educativos. Isto se deve à influência da cultura e das relações sociais dominante nas acções educativas e pedagógicas (cultura escolar).

A família é um dos lugares privilegiados da acumulação dos diferentes tipos de capital e da sua transmissão entre as gerações. A família acumula e transmite não só privilégios económicos, mas sobretudo privilégios culturais e simbólicos. Bourdieu (2004, pág. 131) afirma que:

“ a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um lugar por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre gerações”.

É através do processo da socialização familiar as crianças adquirem “habitus” (esquemas de percepção, apreciação, disposições e acções) importantes na legitimação da estrutura social. Contudo, o capital cultural herdado não é igual para todas as crianças porque nem todas as famílias dispõe e/ou ocupam a mesma posição dentro do espaço social. Ou seja, o “habitus” adquirido pelas crianças e o capital cultural herdado varia de acordo com a posição ocupada na estrutura social e com o volume do capital cultural e simbólico adquirido.

Assim, como o rendimento escolar depende do capital cultural e habitus herdado da família, são as crianças melhores dotadas destes as que possuem maiores possibilidades de acesso ao sistema educativo e maiores probabilidades de sucesso.

Neste sentido, Bourdieu critica a ideia da “ meritocracia” e “dom” na explicação dos resultados escolares, pois, a escola procura transformar desigualdades sociais em desigualdades “naturais”. Para ele, através do sistema educativo, as famílias, grupos ou classes procuram reverter o capital económico, social e cultural em capital simbólico.

Todavia, adverte pelo facto de que o processo de reconversão de capital exige a definição de estratégias e estas dependem, por um lado, do volume e da estrutura do capital (económico, cultural e social) a ser “reproduzido” e, por outro, do estado do sistema de instrumentos de produção e das relações de força entre os grupos e ou classes (Bourdieu, 1988; pág. 127 e 128).

Um dos exemplos de mudança de estratégias para a reconversão de capital tem a ver com a inflação dos diplomas escolares e a desvalorização dos certificados escolares. O aumento da população escolarizada, principalmente, entre os grupos que até então não tinham acesso a educação produz alterações nas estratégias (das classes privilegiadas) para manter a posição herdada na estrutura de classes. Igualmente, a prolongação dos estudos é visto como uma estratégia para manter privilégios que antes era possível conseguir com títulos desvalorizados. A este respeito Bourdieu (1988, pág. 130) afirma que:

“ la entrada en la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela, ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela, a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y, correlativamente, su posición en la estructura de las clases, llegando a ser así la titulación académica y el sistema escolar que otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de educación y una inflación de las titulaciones académicas”.

A citação acima, expõe um interessante argumento para explicar o impacto da expansão do acesso à educação (aumento do número de alunos matriculados, sobretudo das classes populares) sobre as oportunidades de igualdade educativa. A ideia central é que a expansão do ensino a alunos de classes populares tem como consequência a inflação dos títulos académicos, onde as classes sociais populares têm acesso aos certificados e títulos desvalorizados, que num passado recente ofereciam oportunidades e acesso a uma posição social privilegiada. Por exemplo, se antes a obtenção de um certificado de estudos primários garantia o acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a uma certa posição social, actualmente um diploma de ensino secundário não é garantia para conseguir um emprego. De facto são cada vez mais os jovens que terminam este nível de ensino e que estão desempregados.

De acordo com Bourdieu, a comparação entre o posto que ocupa em duas épocas diferentes, o detentor de um mesmo título académico permite-nos ter uma ideia aproximada da “inflação” de um certificado no mercado de trabalho.

Um outro aspecto importante relacionado com a desvalorização dos diplomas académicos são as estratégias adoptadas pelas classes e grupos para manterem, através de outras alternativas, por exemplo, o aumento do nível de estudos, os privilégios de origem, e garantir as vantagens que os títulos agora desvalorizados garantiam antes.

Também com a expansão educativa verifica-se uma mudança com respeito à exclusão educativa. Esta passa a acontecer mais no âmbito do acesso ao ensino secundário e superior do que no acesso ao ensino primário, como vinha acontecendo anteriormente, quer dizer, antes da massificação do ensino.

Lerena (1986, pág. 95), um dos clássicos da sociologia da educação espanhola e na mesma linha do pensamento de Bourdieu, argumenta que a prática educativa constitui o meio a partir do qual os grupos ou as classes sociais se conservam e se reproduzem.

Para ele, o sistema educativo tem como função a imposição e inculcação da cultura legítima dominante de uma determinada formação social. A cultura dominante que pode ser de um grupo ou de uma classe é a que legitima e “reproduz” a estrutura de relações entre os grupos e/ou classes.

Defende que a análise de uma determinada prática educativa deve ser realizada dentro do seu contexto social e, conseqüentemente, em relação com outras esferas deste contexto. O que por seu turno permitiria evitar um certo “voluntarismo” educativo no sentido de que a educação pode e soluciona todos os problemas da sociedade, independentemente da estrutura social, ou seja, de um sistema de relações de dominação entre grupos ou classes. Isto porque;

“a escuela no solo no tiene a virtud de hacer desaparecer dentro de su ámbito la desigualdad social, sino que su función es traducir esa desigualdad discutible a una desigualdad considerada indiscutible, la de la valía escolar” (Lerena, 1986; pág. 286).

Quer dizer, a escola transforma desigualdades sociais em desigualdades individuais porque legitima a ideia do “dom”, do “mérito” na explicação do sucesso e insucesso escolar.

Para Lerena (1986) a posição dos alunos em termos de resultados escolares (qualificações, notas) e atraso escolar, isto é, a relação entre idade e ano frequentado, principalmente em nível de ensino básico é determinada pela classe social de origem. Ainda afirma que, *“salvo excepciones, los malos alumnos, así como los alumnos retrasados con relación a su curso, proceden de padres con ocupaciones manuales (...)”* (Lerena, 1986; pág.288).

Vara Coomonte (2004), coincidindo com Bourdieu e Lerena, num excelente artigo intitulado *“Condições socioestruturais da escola”* publicado no Brasil no livro *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade* organização por Ferreira (2004) e que se encontra na sua oitava edição, defende que a educação deve ser compreendida a partir da ideia da “servidão institucional” da escola em relação à sociedade da qual faz parte.

O argumento da servidão institucional é, desde nosso ponto de vista, fundamental para compreender a relação entre a educação e a sociedade porque significa que é a sociedade de uma forma geral que marca a dinâmica escolar. Neste sentido, não existe uma educação ideal nem uma escola ideal, mas sim uma escola e

educação em tempo e lugar determinado. Não é o mesmo falar da educação em Cabo Verde, por exemplo, no período colonial, no período pós-independência ou durante o processo da transição democrática ou da educação no meio rural e urbano.

Tal como aponta Vara Coomonte o sistema escolar, enquanto dinâmica educativa, se desenvolve institucionalmente na dinâmica do sistema social. Assim, para compreender um determinado sistema escolar é necessário valorizar o contexto social da escola como “contexto histórico e historicamente condicionada”. A escola (o sistema educativo) deve:

“ser entendida como um sistema no conjunto dinâmico do sistema social, sendo nesta correspondência estrutural onde se contextualiza o sentido da sua servidão institucional” (Vara Coomonte, 1999; pág. 50).

Ou seja, o sistema educativo, a prática escolar, assim como a prática familiar, o subsistema económico, político, jurídico, cultural e religioso constituem a estrutura de uma determinada formação social e enquanto elementos de um mesmo conjunto estão num processo dinâmico de relações. Por isso, a análise do sistema educativo enquanto parte desse conjunto, pressupõe uma perspectiva de dinâmica socioestrutural do sistema social. O que significa, no nosso caso específico, que a compreensão da eficácia social do sistema educativo deve ser realizada em consonância com a dinâmica do sistema social cabo-verdiano.

Desde essa perspectiva, argumenta-se que a escola não só recebe crianças oriundas de distintas classes sociais, como também trata de legitimar as desigualdades sociais de origem. Como diz Vara Coomonte (1999, pág.54):

“ a escola não se limita a receber crianças de origem social diferente, mas limita-se também a tratar a todos de forma igual a partir de uma aparente neutralidade ou objectividade”.

Quer dizer, ao ingressar na escola, cada criança já possui um capital cultural de acordo com a sua condição de classe. Enquanto a família, uma das primeiras instituições

importantes de socialização (socialização primária), se encarrega de transmitir as normas, os valores, o capital cultural e escolar necessário para a reprodução da estrutura social, a escola apenas se limita a legitimar e dar continuidade à estrutura social “reproduzida” pela família.

A escola recebe crianças oriundas de famílias que ocupam posição desigual na estrutura de relações sociais de poder entre os diferentes grupos, o que terá implicações diferentes nos resultados alcançados para cada grupo social porque nem todos estão preparados da mesma forma para atingir os objectivos educativos propostos para todos.

Do acima afirmado, podemos extrair uma das ideias básicas de Vara Coomonte segundo a qual é a família que basicamente “reproduz” a estrutura social, enquanto a escola se limita a “legitimar” essa “reprodução”.

Outro aspecto ao qual vale a pena fazer referência ao analisar o sistema educativo cabo-verdiano, e, particularmente, os factos educativos, como é o caso da equidade e qualidade, é a influência das desigualdades linguísticas, quer dizer, da contradição cultural/linguística entre a escola e a estrutura social sobre o desempenho escolar dos alunos.

Não obstante o papel da linguagem enquanto elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, e o papel do crioulo (língua materna utilizada pela maioria das crianças) enquanto meio de comunicação dominante na sociedade cabo-verdiana, no sistema de ensino é usada exclusivamente a língua portuguesa como língua oficial.² Acreditamos assim, que a ausência de uma educação bilingue, que favoreça a integração do aluno na comunidade escolar e facilita o processo ensino/ aprendizagem, contribui para incrementar ainda mais a desigualdade de oportunidades educativas, sobretudo das crianças de zonas rurais e de origem social desfavorecida.

O uso da língua portuguesa como único meio de instrução favorece o rendimento escolar dos alunos que usam e praticam o português com os pais em casa, particularmente em contexto familiar onde os pais têm um elevado nível sociocultural, enquanto representa um obstáculo para os alunos de contexto social e familiar onde predomina o uso do crioulo e as oportunidades de contacto com a língua portuguesa são

²Curiosamente, apenas o português é considerado como língua oficial, quando a maioria da população, que usa o crioulo para se comunicar no dia a dia, não a domina.

escassas. Para estes alunos, a escola representa o seu primeiro contacto com a língua portuguesa.

Enquanto docentes do ensino secundário, observamos que muitas vezes as dificuldades que os alunos têm para responder de forma oral ou escrita a uma determinada pergunta são resultado do “fraco” domínio da língua portuguesa e, não necessariamente, da compreensão da mesma. São vários os casos em que o próprio aluno pede ao professor para responder em “crioulo” a uma pergunta em questão.

Segundo alguns docentes, nesta última situação, a facilidade com que respondem às perguntas em crioulo é surpreendente, o que leva a questionar a influência que o ensino em língua portuguesa tem sobre o processo ensino/aprendizagem e os resultados educativos dos alunos.

Também observamos que a influência da língua portuguesa não se limita apenas às respostas dadas, mas também a nível da compreensão dos conteúdos curriculares. Muitas vezes os alunos solicitam que um determinado conteúdo seja explicado em “crioulo” porque têm dificuldades em compreender a explicação em português e, quando isso ocorre, notam-se diferenças importantes.

A consideração das desigualdades linguísticas no sistema educativo cabo-verdiano é muito escassa, pois não existem estudos sistemáticos que possam esclarecer o que acabamos de ilustrar. Porém, investigações realizadas em outros países poderiam aportar algumas contribuições úteis para compreender o caso cabo-verdiano.

Um dos autores que melhor estuda e explica a influência das desigualdades linguísticas sobre o processo ensino/aprendizagem, e conseqüentemente, sobre os resultados escolares, é Basil Bernstein.

Fundamentando-se na teoria dos códigos linguísticos, Bernstein procura explicar a influência da linguagem sobre os resultados alcançados pelos alunos. A ideia central é que, não é a escola responsável pela reprodução das relações sociais, mas sim a família. A escola apenas se limita a legitimar a reprodução social familiar.

Segundo Mayoral Arque (2005, pág. 110), apesar do desuso em que caiu esta teoria (referia-se a teoria sociolinguística) nas últimas duas décadas, as desigualdades linguísticas se manifestam hoje com mais força do que nunca, uma vez que não só pode ser visto como resultado de determinados efeitos da classe social, senão, também, como consequência do surgimento de novas formas de comunicação.

Para Bernstein (1989, pág. 130), o tipo de relação social ou da estrutura social gera distintas formas linguísticas ou códigos, e estes, por sua vez, transmitem essencialmente a cultura que desta forma acabam definindo o comportamento dos indivíduos. Argumenta que diferentes formas de relação social podem produzir diferentes sistemas de linguagem ou códigos linguísticos.

Neste sentido, diferencia dois tipos de linguagem que corresponde a duas formas diferentes de relacionar-se com a realidade: o código restrito ou linguagem comum, em que todas as palavras, toda a estrutura organizativa, independentemente do seu grau de complexidade são totalmente percebidas pelos indivíduos e o código elaborado ou linguagem formal em que, o indivíduo selecciona entre as diferentes alternativas a possibilidade de prever os elementos cognitivos.

O código restrito ou linguagem comum caracteriza-se por frases curtas e gramaticalmente simples, pelo uso repetitivo de conjunção e uso frequente de ordens e perguntas. Possui uma forte relação com o contexto social porque simboliza uma tradição e uma forma de relação social onde o indivíduo é considerado um fim em si mesmo e não como um meio para atingir um determinado fim.

Bernstein (1975, pág. 68/67) afirma que:

“el lenguaje público tiene su propia estética, una simplicidad y fraqueza en la expresión, es emocionalmente viril, sentencioso y poderoso y una variedad metafórica de considerable fuerza y conveniencia.

Por sua vez, o código elaborado relaciona-se com categorias cognitivas abstractas. Suas expressões são mais definidas e constituem a elaboração da própria subjectividade. Possui maior grau de organização sintáctica, selecção lexical e que:

“Facilita la construcción e intercambio de símbolos comunes, entonces el código elaborado facilita la construcción verbal y el intercambio de símbolos individualizados o personales.
(Bernstein, 1975; pág. 136).

Outro aspecto importante que é necessário realçar é que não existe uma relação directa entre as diferenças de códigos e a inteligência, pois considera que:

“ Las diferencias del código son culturales (...) los códigos no afectan las competencias, mas bien regular los rendimientos, regular las prácticas, no las competencias” (Bernstein, 1975-B; pág. 57).

O código restrito e elaborado estão relacionados com dois tipos de família ou classe social: família da classe operária e família da classe média e alta.

Na classe operária predomina o uso do código restringido ou linguagem pública, pois valoriza as relações presentes, a autoridade fundamenta-se no estatuto, as funções são previamente definidas e existe uma forte relação com a estrutura social.

Como diz : (Bernstein, 1975; pág. 43)

“ Las actividades presentes o quasi presentes tienen mayor valor que la relación de la actividad presente el logro de un objetivo distante (...)

“El ejercicio da autoridade no estará relacionado com el sistema estable de recompensas y castigo, sino que a menudo puede parecer arbitrário”

Na classe média e alta, predomina-se o uso do código elaborado ou linguagem formal, pois valoriza-se mais as características individuais, a autoridade é flexível, as relações são construídas com base em direitos e deveres porque:

“el lenguaje es rico en quilificaciones personales e individuales, y su forma implica conjunto de operaciones avanzadas (Bernstein, 1975; pág.39).

“el niño nace en ambiente donde ve y responde como un individuo con sus propios derechos, es decir, tiene un status social específico. (Bernstein, 1975; pág. 38).

Enquanto o uso do código restrito conduz a uma ordem de significados particularista, ou seja, implícitos e vinculados ao contexto em que são produzidos, o uso do código elaborado conduz a uma ordem universalista, ou seja, explícitos e desvinculados do contexto em que são produzidos.

Para Bernstein, o uso e a frequência de um determinado código sociolinguístico está relacionado com a posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais da estrutura social. Dito de outra forma, o indivíduo se socializa de acordo com a sua identidade social, no contexto de uma determinada sociedade particular ou classe social. Por isso, haverá diferentes universos simbólicos, assim como diferentes são os contextos sociais (Vara Coomonte, 1986; pág. 469).

Partindo da teoria dos dois códigos, Bernstein procura esclarecer o problema da desigualdade de sucesso escolar. O problema neste caso se situa no âmbito escolar, visto que esta penaliza as crianças quando sua linguagem não corresponde ao modelo estabelecido, ou seja, à linguagem elaborada.

A desigualdade do sucesso se explica pelo facto de existir uma ausência de atributos (cognitivos, linguísticos, culturais) em um grupo ou classe, no caso, a classe operária, e pela presença de tais atributos em outra classe, por exemplo, média e alta. Por isso, no primeiro caso teremos fracasso e no segundo, teremos sucesso educacional.

O sucesso e o fracasso escolar são explicados pela cultura dominante na escola, cultura esta que é, simplesmente uma prolongação dos códigos linguísticos (código elaborado) para as crianças oriundas da classe média e alta, enquanto que para as crianças oriundas da classe operária representa uma ruptura com o código linguístico inculcado no meio familiar (código restrito). Para (Bernstein, 1975-B; pág. 66):

“ La teoría del código afirma que hay una distribución desigual, regulada por factores de clase social, de principios privilegiantes de comunicación, las prácticas internacionales que las generan y su base material, con respecto a agencias de socialización primaria (familia) y la clase social, afecta la clasificación y encajamiento del código elaborado transmitido por la escuela para facilitar y perpetuar su adquisición desigual.”

Ou seja, a escola prioriza o uso de uma linguagem que orienta os significados de acordo com o código elaborado ou formal, previamente adquirido com base numa distribuição desigual onde a família desempenha um papel importante.

Assim, as crianças das classes trabalhadoras encontram-se em uma situação de “desvantagem” perante a instituição escolar, porque esta, ao usar o código elaborado, estaria a facilitar e manter a desigualdade em função da origem social. Como afirma Bernstein:

“el bajo índice de logro de estos niños (da clase trabajadora) en los teste verbales, su dificultad para los conceptos abstractos, sus fracasos en el área de lenguaje, su incapacidad general para aprovecharse de la escuela, todo puede provenir de las limitaciones del código restringido” (Bernstein, 1989; pág.158).

Isto porque, a escola exige a estas crianças uma mudança de códigos (de restrito para a elaborado) e, conseqüentemente uma mudança na forma como relacionam com o seu entorno social, isto é, com os parentes e a comunidade. Por isso, argumenta que as possibilidades de êxito ou fracasso dependem do código linguístico do contexto social a que pertence o aluno e, também do código sócio-linguístico dominante na instituição escolar.

A isto, segundo Bernstein acrescenta-se o facto das crianças da classe trabalhadora frequentarem as escolas de baixa qualidade, com professores menos qualificados, o que na prática acaba provocando o insucesso escolar destas crianças. Por estas razões, a criança da classe trabalhadora pode estar em desvantagem em relação à cultura escolar, pois, a escola não está feita para ele (Bernstein, 1989, pág. 200). Ao entrar na escola as crianças põe-se em contacto com um sistema simbólico que não está vinculado à sua vida anterior, mas sim num contexto que expressa o mundo simbólico da classe média.

Bernstein acaba afirmando que o código restrito possui um grande potencial de significado e, por isso, não deve ser desvalorizado.

O que deve ser feito, segundo ele, é garantir boas condições materiais às escolas frequentadas por crianças da classe trabalhadora e também assegurar que os valores, a organização social, a pedagogia, a formação e qualidade dos professores estejam direccionados para a compreensão da cultura que estas crianças levam para a escola.

Citaremos agora um estudo sobre os modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico realizado por Delmira Maria Pires e Ana Maria Morais intitulada, “*Contextos familiares e aproveitamento na aula de ciências: estudo de características específicas dos processos de socialização primária.*”

O referido estudo tenta compreender a relação entre os factores de contexto de socialização familiar e o insucesso escolar dos alunos, medido em função do seu aproveitamento cognitivo nas competências de elevado nível de abstracção em ciências da natureza (Pires e Morais, 1997; pág. 143). O estudo baseou-se numa amostra global de 79 alunos e numa sub amostra de 8 alunos do 6º ano de escolaridade em uma cidade do norte de Portugal e na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos pais dos 8 alunos da sub amostra.

Os resultados provenientes dessa investigação concluem que, quando no âmbito familiar se disponibiliza à criança o acesso a uma orientação de codificação elaborada, isto facilita o sucesso dos alunos na escola, especialmente nas competências de elevado nível de abstracção (Pires e Morais, 1997; pág. 183). Ainda concluem que o sucesso dos alunos nas escolas está relacionado à orientação de codificação dos pais, com a presença de conhecimentos académicos na família e com o contexto pedagógico familiar.

Outro estudo que também fundamenta-se nas teorias de Bernstein é o estudo sobre o desenvolvimento de linguagem dos adolescentes que estavam matriculados no primeiro ano da educação secundária obrigatória, em todos os centros públicos e privados da cidade de Lleida, realizado por Arque Mayoral no ano lectivo 2000-2001 e publicado em 2005.

Apesar de tratar-se de uma realidade distinta à realidade caboverdiana, acreditamos que as conclusões do referido estudo poderiam oferecer algumas luzes para o nosso caso, pois um dos objectivos principais consistia em conhecer o nível de influência do capital cultural, especialmente o nível educativo dos pais, sobre o desenvolvimento linguístico dos adolescentes e quais as variáveis que mais o influenciava.

Uma das conclusões do estudo acima citado é que, a variável que mais influencia o desenvolvimento da competência linguística dos adolescentes, entendido como conhecimento linguístico e nível de estruturação e coerência cognitiva, é o nível de estudos dos pais, principalmente quando estes possuem estudos universitários. Também aponta a influência dos pais que lêem diariamente sobre o desenvolvimento da competência linguística dos filhos.

Chegando a este ponto, a questão que se coloca é se o nosso sistema educativo está em condições e é consciente da necessidade de reconhecer que o crioulo é o principal meio de comunicação que a maioria das crianças utiliza para integrar-se com o ambiente escolar e, portanto, deve ser considerado no processo ensino/aprendizagem.

Somos conscientes das implicações e exigências que pressupõe uma educação bilingue, mas também estamos convictos de que contribuiria para uma maior integração escolar das crianças e, conseqüentemente para a melhoria do aproveitamento escolar de muitos deles, como aponta os estudos acima referenciados.

Como afirma um estudo sobre a diversidade linguística na escola portuguesa;

“Ainda hoje o ensino oficial é todo ele em língua portuguesa, com alguns custos pelos alunos monolingues que se encontram com a difícil situação de terem de fazer a sua iniciação a leitura e a escrita numa língua que não dominam ou dominam muito deficientemente” (ILTEC, pág. 5).

Neste sentido, o saber adquirido pelo aluno no contexto sociolinguístico real em que está inserido não encontra uma correspondência no saber previsto pela instituição (tendo em conta os conteúdos programáticos e curriculares), o que tem conseqüências no processo ensino/aprendizagem. Aliás, em Portugal são vários os estudos (Aires de Matos, 2004) que relacionam a integração escolar e o elevado índice de insucesso escolar, entre os alunos de origem cabo-verdiano, às condições socioculturais e económicas dos alunos e à valorização e reconhecimento do bilinguismo.

Os pressupostos teóricos que acabamos de expor expressam a ideia central sobre a qual desenvolvemos a nossa investigação. Tais pressupostos centram-se na relação

entre a desigualdade social (Bourdieu) e as desigualdades linguísticas (Bernstein) com o contexto escolar, através dos conceitos de capital sociocultural e códigos linguísticos.

Com base no marco teórico definido, procurou-se orientar o trabalho empírico onde se elaborou um questionário que foi aplicado aos alunos das escolas secundárias, no ano lectivo 2004/05.

O objectivo principal da investigação foi procurar estabelecer uma relação entre o contexto social dos alunos, definido pelo capital sociocultural (sobretudo o nível de estudos dos pais) e o insucesso escolar determinado pela taxa de reprovação e de abandono escolar, enquanto manifestação da ineficácia social do sistema escolar.

SEGUNDA PARTE:

**A EFICÁCIA SOCIAL DO SISTEMA
EDUCATIVO CABO-VERDIANO
NAS SUAS COORDENADAS
SÓCIO-HISTÓRICAS**

Capítulo IV: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

4.1. Estado, missões religiosas e políticas educativas

Como argumentamos anteriormente, a educação deve ser compreendida na sua relação dinâmica com a estrutura social da qual faz parte, quer dizer em consonância com outros elementos que fazem parte da estrutura social.

Assim, analisar a estrutura e o funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano no período colonial pressupõe, à partida, compreender o contexto sociopolítico do colonialismo português e, particularmente a conjuntura em que se desenvolve a política educativa para as colónias, com destaque para os países africanos (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique). Para isso, é fundamental compreender a relação e/ou cooperação entre o Estado, a Igreja católica e as missões religiosas no processo de dominação colonial.

Guimarães (2006, pág. 10) devido as contradições que caracterizaram a sociedade colonizadora e a colonizada, a dominação desta não poderia ser garantida apenas recorrendo ao uso da força, mas também baseando-se em outras formas de legitimação. Neste sentido, a religião (sobretudo a católica) e a educação desempenharam um papel importante na integração e subordinação da cultura “indígena” à cultura europeia. A igreja e as missões religiosas tinham como objectivo apoiar a implementação, manutenção e desenvolvimento do sistema colonial através da educação e da inculcação do modelo social e cultural da metrópole.

De acordo com vários autores (Sousa Ferreira, 1977; Nóvoa, 1986; Ferreira e Zanene, 1996; Mateus, 1999; Neves, 2001; Santisteban, 2004) nos primeiros séculos da colonização predominava e convivia dois sistemas de ensino: por um lado, o sistema religioso/missionário que funcionava nos meios rurais e era destinado a população mais pobre e, por outro, o sistema oficial/formal predominante nos centros urbanos e destinado a uma elite económica, política e social.

Por isso, afirmam que o sistema educativo no período colonial foi altamente selectivo, elitista e tinha como missão a inculcação e transmissão do universo cultural colonial e a assimilação, reprodução e perpetuação da sua estrutura social dominante. Também cabia ao sistema educativo formar trabalhadores necessários para a exploração económica dos recursos existentes.

Ferreira e Zanene (1996, pág. 279), referindo-se à política educativa colonial afirmam que:

“ a política do ensino português, assentava sobre dois eixos principais: a assimilação (para aculturar) e a cristianização. Essa política não podia favorecer uma plena promoção social da população autóctone, por ser excessivamente eurocêntrica, e geradora de muitos abusos”.

Na materialização dessa política, a igreja desempenhou um papel fundamental porque segundo Neves (2001, pág. 38):

“existia entre a igreja e o estado uma unidade e uma “cumplicidade” de séculos, pelo que a acção da Igreja transformava-se quase que numa dimensão cultural/educacional/religiosa, com vocação para ensinar as primeiras letras, ou ainda, fazendo uso da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o “civilizado” devia seguir (...)”

A relação e a “cumplicidade” entre o Estado e a Igreja a que se refere o autor supracitado é simultâneo ao processo da colonização, mas teve maior força a partir do século XVI quando *“os missionários organizaram as escolas/capelas para disseminar o ensino.”* (Ferreira e Zanene, 1996; pág.277).

Entretanto, com a implementação da I República em 1910 a Igreja católica perde o poder político hegemónico que até então detinha, por causa da política de modernização da sociedade portuguesa defendida e implementada pelo governo republicano, segundo o qual, a separação entre o estado e a igreja e, conseqüentemente entre a igreja e a escola é imprescindível para a modernização do país.

Apesar da perda do poder e da separação entre a educação e a religião ocorrida a nível da metrópole, o papel desempenhado pela igreja católica e as missões religiosas no âmbito educativo continuou nas colónias, não obstante algumas reformas implementadas.

Segundo Margarido (1970, pág. 84) (cf. por Guimarães, 2006; pág. 6) a nível das colónias era reconhecido à Igreja Católica um papel importante. Poder-se-ia mesmo dizer, imprescindível enquanto agente de “civilização” das populações.

Com o golpe de estado de 1926 (Estado Novo) a Igreja voltaria a recuperar o estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa. Segundo Guimarães (2006, pág. 61) a reconquista da posição que a igreja ocupava na estrutura social, antes da república é resultado da sua participação no derrube da I república.

O novo estatuto que a Igreja passou a ocupar na estrutura social a nível nacional acabou tendo consequências nas colónias de uma forma geral e, particularmente a nível educativo. Através da aprovação de várias leis foi reforçado o papel “civilizador” das missões religiosas nas colónias, onde estas passaram a ter a exclusividade da educação. Entre as muitas leis aprovadas no sentido de restaurar a influência hegemónica da igreja católica no domínio da educação, destaca-se a publicação do estatuto orgânico das missões católicas portuguesas em África e Timor, em 1926 e o Acto Colonial em 1930 (Guimarães, 2006 e Tolentino, 2007).

Neste contexto, a missão religiosa passou a ser responsável;

“para a criação e direcção de escolas destinadas a indígenas e a europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários e hospitais”(Guimarães, 2006; pág.80.)

Quanto aos resultados a nível da educação para os africanos, segundo Guimarães (2006, pág. 81) entre 1930 a 1950 predominou o ensino profissional em detrimento do ensino geral. A taxa de analfabetismo era superior a 96% em todas as colónias, com excepção de Cabo Verde que apresentava uma taxa de 78,5%. O ensino apresentava um nível de qualidade muito baixo devido à pobreza da população, a falta da qualidade dos programas, a falta dos recursos materiais e humanos (falta de professores e monitores qualificados por causa dos salários praticados).

A partir de 1960, a política educativa colonial sofreria profundas alterações em função das transformações políticas económicas e sociais ocorridas a nível internacional e, particularmente na sociedade portuguesa após a segunda guerra mundial.

De acordo com Sousa Ferreira (1977, pág. 240):

“em face da opinião pública internacional, e também da pressão dos movimentos de libertação, Portugal introduziu mudanças na sua política colonial a partir do decénio de 1960, o que determinou ampla expansão educacional nos seus territórios da África”.

Com a nova política educativa e a reforma do sistema de ensino introduzido as missões religiosas, especialmente as católicas perderam a influência que detinham no domínio da educação.

Porém, a principal mudança verificada no sistema educativo foi a nível quantitativo e a nível do acesso ao ensino básico porque a nova política educativa manteve inalterado o objectivo principal do sistema educativo colonial: incutir os valores portugueses e promover entre os alunos africanos uma identificação consciente com a colónia (Sousa Ferreira, 1977 e Cabrita Mateus, 1999).

Após 1960, houve algumas mudanças no que diz respeito aos manuais escolares. Ao contrário do que acontecia antes da reforma do ensino primário de 1964 foram introduzidos textos que tratassem da realidade sociocultural africana, com destaque para ilustrações que simbolizavam a “harmoniosa” relação entre os africanos e os “brancos”. Contudo, as questões morais, religiosas e históricas continuaram a serem analisadas do ponto de vista da metrópole (Sousa Ferreira, 1977; pág. 240).

Outro aspecto importante a ser mencionado é a elevada desigualdade existente na distribuição dos estabelecimentos de ensino e no acesso a educação entre o meio rural e o meio urbano.

A maioria das escolas estava localizada nos centros urbanos ou nas localidades habitadas pelos “brancos”. Para os africanos que viviam em outros lugares (sobretudo no meio rural) o acesso a educação era extremamente difícil, para não dizer quase impossível (Sousa Ferreira, 1977; pág. 241).

Segundo o autor supramencionado, o baixo nível de formação dos professores explica o elevado índice do insucesso escolar, mas não é a única razão. O ensino exclusivo em língua portuguesa a partir do curso pré-primário (infantil) e não em língua materna explicava boa parte do insucesso escolar.

Conforme aludido anteriormente, as possibilidades do sucesso ou fracasso escolar são influenciadas pelo código sociolinguístico do contexto social a que pertence o aluno e também do código sociolinguístico dominante na instituição escolar. Por isso, as crianças africanas, especialmente os da classe trabalhadora possuíam maiores probabilidades de insucesso que as crianças portuguesas e da classe média africana por não dominarem a língua portuguesa, enquanto código linguístico dominante na escola.

Em Cabo Verde, à semelhança do que acontecia nas outras colónias conviviam dois sistemas de ensino: o sistema religioso/missionário e o sistema formal ou estatal, embora muitas vezes, estes dois sistemas fossem cúmplices e se complementassem.

Neves (2001, pág. 40) na sua dissertação de mestrado em estudos africanos, ao referir-se ao papel desempenhado pelas missões religiosas em Cabo Verde afirma que:

“Durante muito tempo, as missões religiosas constituíram as únicas instituições de ensino existentes no arquipélago e após a instalação das colónias oficiais, elas continuaram com a mesma determinação e o mesmo espírito da missão, ao lado destas”.

Como foi dito anteriormente, esta situação é resultado da “cumplicidade” e “complementaridade” que existia entre o Estado e a Igreja, no qual esta, enquanto detentora do poder político hegemónico procurava através do ensino inculcar e “legitimar” o modelo cultural e social da sociedade europeia.

A contribuição da Igreja, sobretudo a Católica, continuaria após a instituição oficial do ensino no país, pois o Estado era consciente da importância das missões religiosas enquanto agente “civilizador”, principalmente no meio rural onde a sua presença era limitada.

Segundo António Carreira (1977) citado por Andrade (1996, pág.161) "o início do ensino em Cabo Verde remonta a segunda década do século XVI, no momento da instituição da Diocese de Ribeira Grande (1532) ", uma vez que para além do objectivo

de ensinar a doutrina cristã, as missões religiosas ensinavam a população a ler e a escrever. Apesar disto, Andrade (1996) considera que esta modalidade de ensino não teve impacto expressivo na população cabo-verdiana porque não era sistemático e nem propagada. Por isso, a referida autora afirma que o ensino oficial iniciou-se na segunda metade do século XIX.

Segundo Sena Barcelos (1899) citado por Pinto, Duarte e Carvalho (1996, pág. 48), as primeiras escolas oficiais/ públicas surgiram em 1834/35, na Brava; 1836/38 em Santo Antão; 1839 na Boavista; 1840 no Fogo; 1841 em São Nicolau; 1842 na Praia e 1843 no Maio.

Brito-Semedo ao analisar o desenvolvimento da instrução em Cabo Verde dividiu-o em três períodos: período de ausência da Instrução Pública (1460-1817), Período dos esforços efectuados na implantação da Instrução Pública (1817-1845) e período de regularização ou regulamentação da Instrução Pública (1845-1910). No primeiro Período predominava a educação religiosa, a que fazemos menção anteriormente; o segundo período a implantação de algumas escolas e o terceiro período onde será *"lançado os fundamentos e implementada a Instrução Pública em Cabo Verde, integrando esta a Instrução Primária e o ensino Liceal e Eclesiástico"* (Brito Semedo, 2006; pág. 110)

A nível do sistema religioso/missionário destacaram-se duas instituições em Cabo Verde: o Seminário-Liceu fundado em 1866, em São Nicolau e o seminário diocesano de São José inaugurado em 1957, na cidade da Praia – Ilha de Santiago.

O Seminário-Liceu de São Nicolau foi durante meio século o único estabelecimento de ensino secundário em Cabo Verde, ou seja, entre 1866 e 1917. Neste estabelecimento, o ensino estava estruturado em um curso geral dividido em estudos preparatórios e estudos eclesiásticos.

Frequentavam o seminário dois tipos de alunos: por um lado, aqueles que se destinavam aos estudos eclesiásticos, e por outro, aqueles que quiseram estudar no mesmo estabelecimento de ensino e cujo o objectivo não era a vida eclesiástica. Se para o primeiro grupo de alunos o ensino era gratuito, para o segundo grupo era necessário *"uma prestação módica, mas que seja suficiente para indemnizar o cofre do estabelecimento das despesas de sustentação..."* (BO de 3 de Novembro de 1866, cf. Artiletra, pág. II)

Apesar de receber alunos de todas as ilhas, o acesso dos alunos das outras ilhas era muito reduzido. Isto porque o acesso à educação em Cabo Verde e, em particular, ao Seminário-Liceu era fortemente condicionado pela situação sociocultural e económica dos pais. O facto do ensino ser pago fazia com que o Seminário-Liceu fosse acessível:

"(...) apenas a um pequeno grupo social com algum poder económico, contribuindo assim para a reprodução da estratificação social vigente, já que enterditava aos menos favorecidos economicamente o acesso a instrução"(Brito Semedo, 2006; pág. 117).

Por isso, só uma elite constituída por funcionários da administração colonial, profissionais liberais, proprietários agrícolas e comerciantes tinham condições de mandar os seus filhos prosseguirem estudos secundários em São Nicolau ou na Metrópole.

Devido a situação socioeconómica em que se vivia nas ilhas, à maioria da população não restava outra alternativa, a não ser contentar-se com a frequência do ensino primário (cujo acesso também era muito limitado) ou colocar os filhos no seminário sob o pretexto de seguirem a via eclesiástica.

Como afirma Lopes (2004, pág. IX):

“o carácter insular da nossa terra e as precárias condições económicas do grosso da população tinham como resultado que a frequência do Seminário , em termos dos alunos das outras ilhas, fosse relativamente reduzido, o mais certo com que se podia contar em matéria de estudos escolares era a instrução primária (...)”

O Seminário de São José surgiu um século mais tarde na cidade da Praia – Ilha de Santiago, apesar da sua vocação eclesiástica também era procurado por muitos

alunos, principalmente do interior da ilha de Santiago, cujos pais não tinham condições socioeconómicas para frequentarem o Liceu Domingos Ramos na cidade da Praia.

Aqui é importante frisar que na época existia apenas dois estabelecimentos de ensino secundário no país: O Liceu Nacional em São Vicente e o Liceu Domingos Ramos na cidade da Praia, sendo que este último foi durante várias décadas o único estabelecimento de ensino secundário na ilha de Santiago.³

Neste contexto, a procura do seminário de São José pelas classes menos favorecidas não tinha necessariamente como fundamento a vocação para a vida eclesiástica, mas sim uma alternativa encontrada pela população mais pobre para ter acesso ao ensino secundário, num período sócio-histórico em que a falta das instituições e as condições socioculturais e económicas das famílias eram os principais obstáculos no acesso à educação.

4.2. Estrutura do sistema educativo no período colonial

Apesar das primeiras escolas oficiais surgirem no século XVIII, a primeira reforma educativa implementada em Cabo Verde data de 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP).

A implementação da reforma foi motivada, principalmente pela necessidade de melhorar a instrução pública “ *de forma a satisfazer as aspirações da população*” e devido a elevada taxa de analfabetos existentes no país.⁴

Com a efectivação da referida reforma, o sistema de ensino em Cabo Verde passou a integrar:

- O ensino primário
- O ensino normal primário;

³ O seminário-liceu de São Nicolau fundado em 1866 foi extinto em 1917 e foi substituído pelo Liceu Nacional em São Vicente, que posteriormente passava a se chamar Liceu Gil Eanes.

⁴ A taxa de analfabetismo variava de 69 a 93%, excepto a ilha de S. Nicolau onde a taxa de analfabetismo era de 29%) (Diário de Governo de 8 de Outubro de 1917, I série nº 173).

- O ensino secundário;
- O ensino profissional;

O ensino primário passou a abranger três graus, nomeadamente, o ensino primário elementar, o ensino primário complementar e o ensino primário superior.

Contudo, é importante ressaltar que o mesmo diploma limita o ensino primário superior a “ duas escolas de ensino primário superior, sendo que uma na cidade da Praia e outra na ilha de São Nicolau, no edifício onde funcionava o antigo seminário”.⁵

O **ensino normal primário** com três anos de duração e cujo objectivo era preparar os professores para as escolas primárias locais. Funcionava na escola de ensino primário superior de São Nicolau.

O **ensino secundário** ministrado no liceu nacional, cuja a sede ficava em São Vicente.

Segundo o mesmo diploma, “*o curso liceal será uma reprodução exacta do curso geral dos liceus metropolitanos, com exclusão do ensino de alemão*” (Diário de Governo de 8 de Outubro de 1917, I série nº 173).

O **ensino profissional** incluía o ensino da arte marítima, o ensino industrial e o ensino agrícola.

O referido diploma não fazia nenhuma menção à duração dos anos do estudo e do plano curricular. Isto porque limita simplesmente a reproduzir, a ser uma “cópia” do sistema de ensino praticado na metrópole, o que pressupunha que a duração dos respectivos cursos era semelhante a que ocorria em Portugal. Por isso, o sistema de ensino implementado em Cabo Verde não passava da reprodução do sistema de ensino da metrópole, com algumas adaptações ao contexto social cabo-verdiano.

Em 1947 o ensino primário (os três primeiros anos) foi declarado de carácter obrigatório para todas as crianças em idade escolar. Entretanto, na prática a maioria das crianças não tinham acesso à educação básica, quer por causa da inexistência e/ou número reduzido das escolas no país, quer pela situação social e económica da maioria

⁵ O seminário liceu de S. Nicolau foi fundado em 1866 e extinto em 1916.

da população, cuja luta pela sobrevivência fazia parte do contexto cotidiano vivido nas ilhas.

Em 1967 foi criado um novo ciclo – o ciclo “*preparatório do ensino secundário*” como resultado da unificação do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico.

O “**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. Por isso, poucas eram as crianças que satisfaziam tais condições porque, por um lado, a maioria das crianças entravam tardiamente no sistema de ensino e, por outro, devido a elevada taxa de reprovação verificada no ensino básico. Como consequência, houve um aumento da exclusão educativa de um sistema já por si débil e excludente.

De acordo com o decreto-lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967, do Ministério da Educação 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”.

Segundo este mesmo decreto, o ciclo preparatório tem como finalidade:

- Completar e ampliar a formação de base obtida no ciclo elementar do ensino primário, em ordem a fornecer uma preparação geral adequada ao prosseguimento dos estudos em qualquer ramo do ensino secundário;
- Orientar os alunos na escolha dos estudos subsequentes a partir da observação de suas tendências e aptidões;

Em 1968, com 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.

Ainda, com o decreto-lei nº 173/70 de 17 de Abril de 1970 foi criada a escola de formação dos professores denominada escola do magistério primário. O objectivo principal desta escola era assegurar a formação dos professores para o ensino primário, tendo em conta que:

“a expansão do ensino primário em Cabo Verde, onde se tem verificado grande progressos, impõe a necessidade da formação e preparação do pessoal docente em estabelecimento de ensino adequado” (Decreto-lei 173/70, pág. 490).

No mesmo ano foi também criada a escola Náutica do Mindelo, onde de acordo com o art. 2º do decreto-lei 436/70, de 15 de Setembro seriam ministrados cursos gerais de pilotagem, de máquinas marítimas, de radiotelegrafia e de comissário, destinados a formação de oficiais de Marinha Mercante.

4.3. Acesso a educação

O sistema educativo em Cabo Verde durante o período colonial caracterizava-se por sua capacidade excessivamente selectiva e excludente. O acesso a educação era muito limitado, particularmente nas zonas rurais e para as classes sociais com baixo nível de capital cultural e económico.

Furtado (1997, pág. 87) referindo-se ao acesso a educação na primeira metade do século XX afirma que:

“...poucos tinham acesso ao ensino básico...” e que “ a situação tende a ficar mais difícil quando se sobe na hierarquia escolar. A instituição escolar, funcionando como um filtro, permite o acesso de poucos a posições dominantes na estrutura do ensino”.

Devido a pouca importância que a metrópole atribuía a educação, o número de escolas e professores existentes no país era muito reduzido, mormente quando

analisados em função do número de crianças em idade escolar excluídas do sistema de ensino.

Numa carta datada de 15 de Setembro de 1875 o bispo de Cabo Verde ao analisar a situação da instrução pública no país afirma que:

“(...) não deixo de reconhecer que muito precisa ainda a dita instrução (pública) para que possa atingir o grau de perfeição, que é mister e muito é para desejar” (cf. Artiletra, 2004; pág. XIII).

Para o referido bispo, o número reduzido das escolas primárias, a falta do pessoal habilitado para o magistério, as desigualdades e a grande dispersão das escolas existentes transformavam a escola num espaço de *“muito difícil, senão impossível acesso”* para a maioria da população.

Na sua missiva destaca também a problemática da igualdade de género, defendendo políticas que contribuam para uma maior inserção do sexo feminino no sistema educativo. Para ele, a educação do sexo feminino encontra-se muito pouco desenvolvida na maior parte do país. A necessidade de tornar a instrução elementar obrigatória era outra das suas preocupações.

De acordo com Afonso (2002, pág. 120), no ano de 1889 havia apenas 56 escolas primárias no país que eram frequentadas por cerca de 3 mil alunos.

Em 1934 havia um total de 18 escolas e 82 postos escolares⁶ para um total de 7.966 alunos. O rácio aluno/ professor neste ano era de 53 alunos.

Quando analisamos a evolução dos indicadores de acesso a educação constatamos que, entre o ano lectivo 1934/35 e 1951-52 houve uma diminuição do número de alunos que frequentavam o ensino básico, do número das escolas e dos professores, embora tenha aumentado o número de postos escolares.

⁶ Conceito de posto escolar

Tabela 1

Evolução de número de escolas, postos escolares, alunos, professores e rácio aluno/professor.

Ano	Nº de escolas	Nº de postos escolares	Nº de alunos	Nº de professores
1934-35	18	82	7.966	150
1940-41	15	144	5.923	144
1941-42	15	148	6.477	148
1942-43	15	119	5.251	119
1943-44	15	126	5.052	126
1944-45	14	87	5.823	134
1945-46	14	96	6.338	144
1946-47	14	97	5.815	144
1947-48	14	97	5.488	143
1948-49	14	97	5.234	144
1949-50	14	97	5.392	144
1950-51	11	103	5.559	161
1951-52	11	104	5.884	145

Fonte: Furtado 1997.

Pela tabela acima pode-se observar que, o número de alunos inscritos no ensino básico diminui de 7.966, em 1934/35 para 5.884, em 1951/52. O número de escolas e professores também diminui de 18 e 150 para 11 e 145, respectivamente.

A diminuição da população escolar, no período acima referido, é de acordo com Furtado (1997, pág. 80) devido à diminuição da população cabo-verdiana, sobretudo da população em idade de escolaridade obrigatória, em consequência das mortes verificadas na década de quarenta devido às secas e epidemias registadas no país.

A tabela N°2 permite-nos analisar a situação do acesso a educação em 1934, nos diferentes concelhos do país.

Tabela2

Número de escolas, postos escolares, alunos e Professores em 1934.

Concelho	Nº escolas	Nº de postos escolares	Nº de alunos	Nº de professores	População
Boa Vista	3	5	385	8	2.718
Brava	6	4	565	10	9.144
Fogo	8	7	694	15	21.479
Maio	1	3	130	4	2.030
Paul	4	8	557	12	9.600
Praia	14	10	1 181	24	29.417
R.Grande	8	18	1 311	26	20.688
Sal	1	2	61	3	852
St.Catarina	5	5	472	10	19.463
S. Nicolau	6	10	1 157	16	13.157
S.Vicente	9	7	1 157	16	13.847
Tarrafal	3	3	296	6	14.528
Total	68	82	7 966	150	156.923

Fonte: Furtado, C. 1997

Pode-se constatar que havia uma grande desigualdade entre os concelhos do país quanto ao acesso a educação básica. Assim, às desigualdades de acesso em função da origem sociocultural e económica, juntam-se as desigualdades em função da região e meio de procedência. De facto, é difícil explicar porquê concelhos/ilhas com poucos habitantes possuíam mais escolas e postos escolares do que concelhos/ilhas com maior número de população. Por exemplo, a ilha da Brava com 2.718 habitantes tinha 6 escolas e 4 postos escolares, enquanto que Santa Catarina com 19.463 habitantes tinha apenas 5 escolas e 5 postos escolares.

Outro exemplo que espelha a desigualdade no acesso a educação, no referido período, é a situação da ilha de São Vicente em comparação com o concelho de Ribeira Grande, na ilha de Santo Antão. Enquanto, a primeira com 13.847 habitantes possuía 9 escolas, 7 postos escolares, 16 professores e 1.157 alunos, a segunda com 20.688 habitantes possuía 8 escolas, 18 postos escolares, 26 professores e 1.311 alunos.

Outra observação que pode ser feita, a partir da tabela N° 2 é o rácio aluno/professor e aluno/escola e/ou turma. A análise desses dois indicadores permite ter uma ideia geral da qualidade do ensino oferecido, embora não sejam os únicos indicadores para tal análise. Assim, pode-se constatar que havia um total de 53 alunos por professor e escolas e/ou posto escolar. Contudo, havia diferenças significativas entre, por exemplo, a Ilha de São Nicolau onde o rácio aluno/escola e aluno/professor era de 72 alunos e a ilha do Sal onde o rácio aluno/professor era de 20 alunos.

No ano lectivo 1949-50 (Tabela N°3) estavam matriculados nas escolas primárias um total de 5 392 alunos, distribuídos por um total de 14 escolas e 97 postos escolares. Havia 144 professores, o que corresponde a rácio aluno/professor de 37 alunos. Estes dados evidenciam um decréscimo significativo quanto ao número de alunos por professores. Entretanto, esta redução não é resultado da melhoria das políticas educativas que fomentavam o acesso ao sistema educativo, mas sim da diminuição da população escolar, por motivos anteriormente apontadas.

Comparando com o ano 1934, houve uma redução do número de escolas em quase todos os concelhos do país. Também houve uma diminuição do número de alunos e de professores, enquanto aumenta as desigualdades no acesso a educação entre as diferentes regiões/ilhas.

Tabela3

Número de escolas, postos escolares, alunos e Professores em 1949-50.

Concelho	Escolas	Postos escolares	Alunos	Professores	População	%
Boa Vista	1	5	219	6	2.902	7.5
Brava	1	5	342	8	7.904	4.3
Fogo	2	9	624	14	16.705	3.7
Maio	1	2	105	3	1.872	5.6
Paul	1	12	401	13	12.648	3.1
Praia	1	13	809	23	30.290	2.6
R.Grande	2	17	624	22	15.157	4.1
Sal	1	2	86	3	1.784	4.8
St.Catari na	1	4	280	5	15.454	1.8
S. Nicolau	1	12	528	16	10.311	5.1
S.Vicente	1	11	1 216	23	19.138	6.3
Tarrafal	1	5	158	7	13.163	1.2
Total	14	97	5 392	144	147.328	3.6

Fonte: Furtado, C. 1997

Na véspera da independência nacional a situação do acesso ao sistema de ensino era muito débil, de difícil acesso para a maioria da população, não obstante o aumento do número de alunos verificados nos últimos anos.

Como se pode observar na tabela N^o4 (tabela seguinte), no ano lectivo 1974/75 estavam matriculados no ensino básico elementar (de 1^a a 4^a classe) um total de 49.004, enquanto que no ensino básico complementar (5^a e 6^a classe) estavam matriculados um total de 3.551 alunos. É importante fazer referencia ao facto de que, a maioria (69%) das crianças estavam matriculadas nos dois primeiros anos do ensino primário, enquanto que apenas 7,2% das crianças estava matriculado nos dois últimos anos do ensino primário. O que vem confirmar o carácter excludente, elitista e selectivo no acesso a educação durante todo o período colonial.

Tabela4

Alunos matriculados no ensino básico elementar e complementar no ano lectivo 1973-74 e 1974-75.

Nível	1973-74	1974-75
1ª Classe	20 477	19.212
2ª Classe	13 563	14.563
3ª Classe	7 934	9.711
4ª Classe	4 480	5.972
5ª Classe	1 743	2.224
6ª Classe	1 227	1.327
Total	49 424	49.004

Fonte: Censo 1973/74 a 1974/75

O acesso ao ensino secundário durante o período colonial era ainda mais dramático, excludente e desigual devido a falta de estabelecimentos de ensino e de professores com formação pedagógica qualificada para o ensino.

Como tínhamos afirmado anteriormente, até a década de cinquenta do século passado existia no país apenas um único estabelecimento de ensino secundário. Primeiro, o Seminário-Liceu de São Nicolau, fundado em 1866 e extinto em 1917 e depois o Liceu Nacional de Cabo Verde – Gil Eanes em S. Vicente, criado em 1917.

O primeiro estabelecimento do ensino secundário na ilha de Santiago foi o Liceu Adriano Moreira, actual Liceu Domingos Ramos inaugurado em 1960.

Neste contexto, o acesso ao ensino secundário era fortemente determinado pela situação sociocultural e económica e, por isso, era privilégio de um grupo social dominante. Como afirma Furtado (1997, pág. 87 e 88):

“somente os estudantes, filhos de famílias abastadas poderiam arcar com as despesas de deslocação e estadia fora da ilha de origem”.

Como podemos constatar pela tabela N° 5, no ano lectivo 1933/34 estavam matriculados no ensino secundário apenas 278 alunos. Número que aumenta para 391 no ano lectivo 1949/50.

Tabela5

Evolução de alunos matriculados
no ensino secundário 1933-1950.

Ano Lectivo	Alunos Matriculados
1933-34	278
1945-46	289
1949-50	391

Fonte: Furtado, 1997

No referido período (1933-1950), apenas cerca de 6% dos alunos que frequentavam o ensino básico tinham acesso ao ensino secundário, ou seja, de cada 100 alunos inscritos no ensino básico, somente 6 (seis) conseguiam ter acesso ao ensino secundário.

Para uma caracterização geral do acesso a educação no período colonial e analisar a importância dada pela metrópole ao processo educativo em Cabo Verde, recorreremos aos dados do censo geral da população realizado em 1970, tratados e publicados na altura da publicação do censo de 1980.

Conforme esses dados, a taxa de analfabetismo da população de 6 anos e mais em 1970 era de 59,2%, sendo que a taxa de analfabetismo masculino era de 49,4% e do feminino era de 67,9%.

Na faixa etária 10-14 anos, idade teórica da escolaridade obrigatória, a taxa de analfabetismo era de 49,5%, o que significa que mais da metade das crianças nesta faixa etária estavam excluídos do sistema de ensino.

Um outro dado importante é que, a taxa de analfabetismo nas zonas urbanas eram inferiores do que nas zonas rurais por causa da concentração das escolas nos principais centros urbanos do país.

Tabela6

Percentagem de analfabetos por sexos e grupos etários em 1970.

Grupos etários	HM	H	M
6-9	64,4%	63,5%	65,4%
10-14	49,5%	44,4%	54,4%
15-19	49,5%	40,8%	57,8%
20-24	44,1%	30,8%	58,7%
25-29	56,4%	41,4%	67,7%
30-34	65,4%	50,5%	76,1%
35-39	68,9%	56,0%	78,7%
40-44	67,2%	54,3%	78,1%
45-49	63,0%	48,1%	76,3%
50-54	65,1%	48,6%	79,2%
55-59	69,9%	55,8%	82,2%
60-64	70,3%	56,2%	82,4%
65-69	73,0%	59,7%	82,6%
70 e +	73,1%	57,5%	81,6%
Total	59,2%	49%	67,9%

Fonte: censo 1970

Ao analisarmos a distribuição da população segundo o nível de estudo, constata-se que, 84,8% tinham no máximo o ensino básico elementar (de 3 anos de duração), 2,7% tinham o ensino básico complementar e 12,5% tinham diploma do ensino secundário, médio ou superior. De acordo com o censo de 1970 (Tabela Nº 6), o elevado percentual de pessoas com ensino secundário, médio ou superior é explicado pelo facto de estarem incluídos neste grupo, efectivos do exército colonial instalados no país e quadros coloniais da administração pública.

Em 1970, 72,5% da população de 6 anos e mais não frequentavam nenhum estabelecimento de ensino. Dos aproximadamente 25% que frequentavam algum tipo de ensino, 19,8% estavam no ensino primário, 2,9% no ensino preparatório e apenas 1,1% no ensino secundário (Censo 1970).

Por ocasião da independência nacional o sistema de ensino cabo-verdiano estava organizado em:

- Ensino pré-primário;
- Ensino primário;
- Ciclo preparatório;
- Ensino secundário

O ensino primário tinha uma duração de quatro anos e tinha sido declarado oficialmente de carácter obrigatório em 1962 apesar de que, na prática um número expressivo das crianças em idade de frequentar o ensino primário estava excluído do sistema de ensino.

O Ciclo preparatório, de dois anos de duração “ destinava-se exclusivamente à preparação dos alunos para o ingresso no ensino secundário” (Ministério da Educação, 1977; pág. 4)

O ensino secundário possuía duas vias: uma via geral e uma via técnico-profissional.

4.4. CONSIDERAÇÕES

A educação desempenhou um papel importante no processo de inculcação cultural durante o período colonial. Durante este período, a educação tinha como finalidade a “inculcação” e “legitimação” da cultura dominante da metrópole. O sistema educativo era selectivo, elitista e desigual, onde a maioria da população não tinha acesso a educação.

Prevaleciam e conviviam dois sistemas de ensino. O sistema de ensino oficial, concentrado nos centros urbanos e frequentado pelos filhos da população com status socioeconómico e cultural elevado e o sistema religioso, que prevalecia nas zonas rurais e destinava-se a população mais pobre.

As primeiras escolas/capelas datam do século XVI, enquanto que as primeiras escolas oficiais surgiram em 1934. Entretanto, a primeira legislação educativa de Cabo Verde surgiria em 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública.

Vários outros diplomas em matéria da educação seriam publicados posteriormente, dos quais destacam-se o diploma que institui o carácter obrigatório do ensino primário, o diploma que cria o “ciclo preparatório”, o Novo Regulamento do Ensino Primário, que aumenta o ensino obrigatório e gratuito para cinco anos de estudos e que cria as escolas de formação de professores e a escola Náutica de Mindelo.

Teoricamente, as reformas educativas promovidas 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 apresentando os mesmos problemas. Por exemplo, apesar do ensino primário ser obrigatório e gratuito, a maioria das crianças em idade de frequentar este nível de ensino estava fora da escola. A difícil situação socioeconómica das famílias, a carência em infra-estruturas escolares e a falta de professores, associado a sua deficiente formação condicionavam o acesso a uma educação de qualidade por parte da maioria da população, principalmente no meio rural.

As normativas educativas instituídas nas colónias e particularmente em Cabo Verde eram transposição, “cópias” do sistema educativo e da realidade social portuguesa, por isso, as contradições entre o que tais normativas propunham e o que ocorria na realidade prática.

A nível curricular, os conteúdos retratavam a realidade política, económica, geográfica, social e cultural da metrópole, ignorando por completo o contexto social cabo-verdiano. A institucionalização do português como a língua oficial do ensino, num país onde a maior parte da população comunicava-se em crioulo e tinha um desconhecimento total da língua portuguesa é disto um exemplo.

Devido às transformações políticas e económicas a nível internacional e da sociedade portuguesa e a pressão exercida pelos grupos de libertação nacional, a partir dos anos 60 do século passado, foram introduzidas algumas mudanças a nível do sistema educativo colonial. Os conteúdos educativos passaram a retratar a realidade social do país, embora o crioulo continuasse a ser ignorado enquanto língua importante no processo ensino/aprendizagem.

As reformas políticas implementadas tiveram algum impacto sobre a expansão do acesso a educação. Entretanto, não se verificou melhorias qualitativas visto que a qualidade do ensino continuava baixo, havia elevadas taxas de reprovação, do abandono

e exclusão escolar. Como consequência, em 1975 a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais era de 60% e, somente um pequeno percentual das crianças em idade escolar frequentavam o ensino básico e secundário.

Os investimentos em infra-estruturas educativas e formação dos professores também demonstram a importância que as diferentes administrações coloniais atribuíam a educação da população. Durante todo o período colonial foram construídos unicamente dois estabelecimentos do ensino secundário: primeiro o Seminário-Liceu de São Nicolau, criado em 1866 (extinto em 1917) e posteriormente, o Liceu Nacional (Gil Eanes) em São Vicente, fundado em 1917 e o Liceu Domingos Ramos construído em 1960, na cidade da Praia.

No ensino básico, apesar da expansão tímida da rede escolar, a maioria das localidades, especialmente no meio rural, não dispunham de uma infra-estrutura escolar. O que justifica, em certa medida, a elevada taxa de analfabetismo entre a população na faixa etária 6-14 anos.

Capítulo V: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE PÓS INDEPENDÊNCIA (1975-1990)

5.1. Proposta para um “novo” sistema de ensino: o encontro nacional de quadros de educação (1977)

A independência nacional em 1975 significou, por um lado, a ruptura com a estrutura social herdada do sistema colonial a nível económico, político, social e cultural e, por outro, o emergir de uma nova classe dominante ligada às estruturas do partido governante (PAIGC).⁷

O novo grupo social, enquanto grupo dominante da estrutura social e detentor do poder político (simbólico) procura impor o arbítrio cultural dominante, ou seja, a sua hegemonia influenciando assim todo o sistema social.

A nível da educação, apesar dos avanços registados e da educação passar a ser vista pelo novo governo como o “motor” do desenvolvimento, o ensino continuou sendo elitista, selectivo e “legitimadora” da ideologia do grupo dominante. Para a maioria da população o sistema educativo continuou sendo de difícil acesso, principalmente a nível do ensino secundário e ensino superior. Segundo Afonso (2002, pág. 49):

“desde a independência, as elites africanas usam a sua riqueza e posição para dar uma formação superior aos seus filhos, recebendo subsídios educativos públicos desproporcionais e transmitindo um elevado status de classe entre gerações”.

A limitação do acesso aos diferentes níveis de ensino em função de idade e rendimentos escolares teve como consequência a exclusão de muitos alunos do sistema de ensino. Isto porque a suspensão da educação pré-escolar (EPE), a entrada tardia no sistema de ensino, a elevada taxa de reprovação nos primeiros anos do ensino básico (EB) são factores que aumentavam a idade da entrada, permanência e conclusão dos diferentes níveis do ensino.

⁷ Na época quem governava era o PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde), que em 1980 passa a ser PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde) devido ao fim da unidade Guiné e Cabo Verde provocado pelo golpe de estado na Guiné-Bissau.

No âmbito das transformações políticas, económicas, sociais e culturais verificadas após a independência nacional e dentro da linha traçada pelo P.A.I.G.C, enquanto nova classe dirigente e/ou grupo social dominante, o sistema de ensino e as instituições educativas vão sofrer um conjunto de mudanças, cujo propósito era:

“Formar jovens gerações na concepção científica do mundo, desenvolver capacidades intelectuais, físicas e espirituais do indivíduo..., converter os princípios ideológicos e políticos em convicções pessoais e hábitos de conduta cívica; formar um homem livre e culto para participar activamente e consciencemente na construção do país” (Ministério da Educação, 1977; pág.1)

Neste sentido caberia a educação, à prática educativa escolar enquanto imposição da prática cultural dominante, inculcar e legitimar a cultura de uma nova classe política/dirigente surgida após a independência nacional.

Ao novo sistema educativo, às normas e processos pedagógicos caberia transmitir as bases para a formação/construção de uma nova ordem social, que representasse a ruptura total com a ordem social colonial, cujo o sistema de ensino;

“não era mais do que um prolongamento do sistema português... e tinha como fim último a formação duma mentalidade culturalmente dependente, e a justificação permanente da dominação colonial” (Ministério da Educação, 1997; pág.3).

Um sistema considerado pela nova classe/grupo (partido e governo) como:

“altamente selectivo, discriminatório e inadaptado às necessidades do país e aos interesses da população” (I PND, pág.1)

Contudo, a primeira proposta da reforma do sistema de ensino pós independência nacional data de 1977, ano da realização do primeiro Encontro Nacional de Quadros da Educação em São Vicente.

Apesar das críticas realizadas ao sistema do ensino colonial e das transformações implementadas nas diferentes instituições do país (representavam uma ruptura total com a ordem social colonial), o novo sistema de ensino proposto manteve as mesmas estruturas e práticas pedagógicas do sistema colonial.

O sistema educativo continuou organizado em:

- Ensino pré-primário não obrigatório;
- Ensino primário com duração de quatro anos, denominado ensino básico elementar (EBE);
- Ciclo preparatório de dois anos de duração, denominado ensino básico complementar (EBC);
- Ensino secundário com duas vias, uma geral e uma técnica.

A esse respeito, (UNESCO, 1985; pág. 1) afirma que:

*“La structure, une partie du contenu et les méthodes de l’enseignement n’ont pas connu de changements significatifs”.*⁸

Com a proposta do novo sistema de ensino, a **educação pré-escolar** não obrigatória enquanto subsistema com “*carácter oficial e generalizado*” deixou de fazer parte do sistema oficial do ensino.⁹

O governo justifica esta exclusão/suspensão devido a vários factores, designadamente a falta de quadros devidamente preparados, a falta de equipamentos, materiais didácticos e pedagógicos.

⁸ “A estrutura, uma parte de conteúdos e de metodologia de ensino não sofreram mudanças significativas”.

⁹ O ensino pré-escolar foi suspenso em 1977 e só volta a fazer parte do sistema formal de ensino com o decreto-lei 103/III/ 1990.

Todavia, alguns jardins-de-infância ligados ao instituto cabo-verdiano de solidariedade continuaram a funcionar. Estes estavam localizados nas ilhas de Santiago, São Vicente, São Nicolau, Fogo e Sal. Havia um total de 490 crianças inscritas nesses jardins.

Devido a importância da educação pré-escolar/infantil no acesso e continuidade dos estudos das crianças, especialmente a nível do ensino básico e as razões alegadas para a suspensão deste nível de ensino, entendemos que outros motivos estiveram na origem da referida suspensão. Sobretudo, se consideramos que as condições do ensino pré-escolar não se alteraram muito entre o período da suspensão (1975) e o período da sua reintegração no sistema formal de ensino (1990). Por exemplo, a carta social de Cabo Verde (MTS, 2004; pág. 78) a nível de formação de corpo docente diz que, “ *a grande maioria (80%) do pessoal de jardim-de-infância tinham baixo nível de instrução*” e que:

“o ensino primário funciona em condições bastante precárias no que diz respeito a instalações, material didáctico, como a preparação dos professores”.

A questão que se coloca é: quais foram os princípios e motivações políticos, ideológicos e sociais que determinaram a suspensão do ensino pré-escolar? Porque alguns jardins-de-infância continuaram a funcionar e em algumas ilhas? Qual era a origem social das crianças que frequentavam estes jardins?

Do nosso ponto de vista tal decisão deve-se, por um lado, ao facto de não ser obrigatório e gratuito, ao contrário do ensino básico, e por outro, ao papel que a educação pré-escolar desempenha na promoção da (des) igualdade de acesso a educação, tendo em conta que só aqueles que tem acesso ao ensino desde a idade pré-escolar terão uma escolarização completa (Ansotegui, 1977; pág. 22).

Restringindo a cobertura dos jardins-de-infância a centros urbanos (nota-se que as zonas com mais necessidades são aquelas que encontram-se menos assistidas) acabou-se por legitimar e aumentar, ainda mais, a desigualdade de acesso ao ensino básico tendo em conta que, teoricamente as crianças que frequentam a educação pré-escolar possuem mais hipóteses de ingressarem no ensino básico.

O próprio governo reconhece, posteriormente a importância da educação pré-escolar no acesso à educação ao afirmar que:

“o ensino pré-primário provocou em 1969/70 um aumento dos efectivos do ensino primário de 42,3% o que teve como consequência uma forte explosão da população escolar no ensino primário (...)” (I PND, pág. 6).

Em 1975, ano da independência nacional os jardins-de-infância estavam localizados nas ilhas de São Vicente (1) Sal (2), Santa Catarina (1) e Praia (1) (MTS, 2004; pág.75), o que nos leva a apontar que a suspensão do referido nível afectou mais as classes desfavorecidas (zonas rurais e ilhas “afastadas”) do que as crianças dos meios urbanos e classes sociais com maior capital cultural.

A suspensão do ensino pré-escolar teve como consequência o fortalecimento das limitações no acesso ao ensino básico, principalmente nas zonas menos favorecidas porque poucas eram as famílias que tinham condições para que os seus filhos frequentassem o ensino pré-escolar privado.

A educação pré-escolar só voltaria a fazer parte formal do sistema de ensino com o decreto-lei 103/III/ de 1990, o que reforça o nosso questionamento sobre as alegadas razões da sua suspensão, pois como afirmamos anteriormente, as condições de funcionamento e a formação dos monitores não melhoraram muito, entre o período da suspensão e o da inclusão da educação pré-escolar no sistema formal de ensino.

Segundo o supracitado decreto-lei, a educação pré-escolar de carácter não obrigatório tinha como objectivo promover o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, ensinar a criança a exprimir-se na língua oficial e prepará-lo para o ingresso na vida escolar.

Com o novo sistema de ensino, o ensino básico (primário) de carácter obrigatório (pelo menos o EBE) estava dividido em dois níveis: o ensino básico elementar (EBE), com quatro anos de duração e o ensino básico complementar, com dois anos de duração.

O ensino básico elementar tinha como propósito preparar o aluno para ingressar no ensino secundário. Tinha como objectivo “ reflectir claramente as opções do governo

no campo da independência económica, justiça social, desenvolvimento e progresso em geral” (Ministério da Educação, 1977; pág. 10).

A idade mínima para ingressar no ensino básico elementar era de sete anos e a máxima de nove anos, enquanto para o ensino básico complementar a idade de ingresso era de dez anos e treze anos, respectivamente.

O ensino secundário geral estava devido em dois níveis: ensino secundário geral, com três anos de duração e o ensino secundário complementar, com dois anos de duração.

O ensino secundário geral tinha como objectivos:

- Preparar o aluno para a formação profissional ou prosseguimento dos estudos;
- Prepará-lo para integrar na comunidade e desenvolvimento da sua capacidade de comunicação;

Enquanto o ensino secundário complementar tinha como objectivos:

- Desenvolver no aluno o espírito de investigação científica, especialização para continuar estudos universitários ou institutos de formação profissional;
- Desenvolver capacidade de analisar os dados sociais, económicos e culturais.

O acesso ao ensino secundário era limitado pela idade, sendo que para o ensino secundário geral exigia-se a idade mínima de treze anos e a idade máxima de dezasseis anos e, para o ensino secundário complementar, a idade mínima de quinze anos e máxima de dezassete anos.

Ainda faziam parte do sistema de ensino, a educação técnica e profissional, a escola de formação de professores e educação de adultos.

A educação técnica e profissional “ tem a seu cargo a formação de operários qualificados e especialistas de nível médio para satisfazer as necessidades dos vários departamentos e serviços do país” (Ministério da Educação, 1977; pág. 45).

Tendo em conta o baixo índice da transição entre os diferentes níveis de ensino, a formação profissional estava vocacionado para alunos que concluíssem o ensino primário, o ensino preparatório ou ensino secundário.

Quanto a formação dos docentes, a nova estrutura de formação de professores implementada passa a preparar, por um lado, os professores do ensino básico elementar (1ª a 4ª classe) e educadores de infância, e por outro, os professores do ensino básico complementar (5ª e 6ª classe).

O objectivo principal das escolas de formação era aumentar o número de professores com formação pedagógica adequada para o ensino porque do total dos professores que leccionavam no ano lectivo 1974/75, 60% tinham o ensino básico complementar, 24% eram monitores, 9% habilitados com curso de EHPPE¹⁰ (Escola de Habilitações de Professores de Posto Escolar) e apenas 7% tinham magistério primário (Ministério da Educação, 1977; pág. 33).

A educação de adultos possuía duas fases: a primeira, a alfabetização e a pós - alfabetização e a segunda, a formação profissional, cujo objectivo é a qualificação técnica dos trabalhadores.

5.2. A educação na constituição de 1980

A primeira Constituição de Cabo Verde após a independência nacional data de 1980 e tem como fundamento as experiências resultantes do:

“(...) exercício efectivo do poder desde o dia da independência...” que “ proporcionou ao povo cabo-verdiano viver ricas experiências e colher úteis ensinamentos e permitiu-lhes lançar as bases fundamentais da edificação de uma sociedade justa, livre e fraterna” (Constituição de 1980).

¹⁰ O ingresso a EHPPE se fazia com a antiga 4ª classe e tinha uma duração de quatro anos de formação (ME, 1977, pág. 33).

Também, fundamentando-se no pensamento de Amílcar Cabral¹¹ e os objectivos do PAIGC, que no exercício da sua “*missão histórica*” exercia o seu papel dirigente. Neste contexto, a referida Constituição procurou romper com o marco jurídico colonial e instituir um novo sistema jurídico, político, económico e social que vá ao encontro das aspirações de uma nova ordem social emanada com a independência nacional.

Apesar da educação ser considerada pela nova classe política/dirigente que assumiu o poder após o processo da independência nacional, como um dos principais sectores para o desenvolvimento, a Constituição de 1980 dedica apenas alguns artigos ao sistema educativo. Tais referências encontram-se explícitas nos artigos 15º, alínea 1 e 2; art.44º alínea 1 e 2.

Segundo o art. 15º, a educação tem como missão a formação integral do homem e;

“ deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitem ao cidadão inserir na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso” (Constituição de 1980, pág. 1).

Na citação acima é evidente o papel atribuído a educação enquanto instrumento capaz de promover o desenvolvimento socioeconómico e cultural e facilitar a integração dos indivíduos na sociedade. Quer dizer, uma das prioridades da política educativa é preparar o indivíduo para a sua integração no mercado de trabalho.

Por causa da elevada taxa de analfabetismo existente no país, como efeito das sucessivas políticas educativas implementadas durante o período colonial, o estado considera a eliminação do analfabetismo uma tarefa fundamental.

No art. 44º considera-se que a educação é um direito e dever de todo o cidadão e que cabe ao estado promover a gratuidade e a igualdade de possibilidades de acesso aos diversos níveis de ensino.

¹¹ Amílcar Cabral foi o fundador do PAIGC e líder do movimento da luta pela libertação da Guiné e Cabo Verde. Foi assassinado em 1973.

Entretanto, o princípio da gratuidade e igualdade das oportunidades de acesso não se concretizou na prática porque um número expressivo de crianças em idade escolar estava excluído do sistema educativo. O que pode ser explicado em grande parte pela situação sociocultural e económica das famílias, pela falta de estabelecimentos de ensino e de professores com formação pedagógica.

5.3 O I Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-85)

De acordo com o I PND, a população residente no país passou de 272.571 em 1970, para 296.093 em 1980. Quanto à estrutura etária, verificou-se um aumento da população na faixa etária de 0-4 anos devido ao aumento da taxa de natalidade e diminuição da mortalidade infantil.

Segundo o censo 1980, a população era bastante jovem com mais de 56 % da população na faixa etária 0-20 anos, ou seja, em idade teórica de frequentar um estabelecimento de ensino. A idade média da população era de 23 anos.

Também são notórias as disparidades regionais quanto à população residente. Enquanto, a ilha de Santiago registava um total de 145.923 residentes, Santo Antão 43.198, São Vicente 41.792 e Fogo 31.115. As ilhas de Brava, Maio e Boavista registavam 6 984, 4 103 e 3 397 residentes, respectivamente.

Do total da população residente, 27% residiam nas zonas urbanas, 8,5% em zonas semi-urbanas e 64,5% em zonas rurais.

A nível do emprego havia um total de 26.300 desempregados, o que corresponde a uma taxa de desemprego de 29%.

É neste contexto que deve-se entender os objectivos que o primeiro plano nacional de desenvolvimento define para o sector da educação, pois os aspectos acima mencionados tinham repercussões sobre o desempenho do sistema educativo, como acabaria por reconhecer o próprio Governo ao afirmar que a actual situação da educação é resultado de uma:

“elevada taxa de analfabetismo, completa ausência de estruturas produtivas, elevada taxa de desemprego e sub

emprego, total dependência do comércio externo (...)" (I PND, pág.1).

Neste sentido, o governo considera que a educação tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento económico, social e cultural do país. Por isso, estabelece como um dos objectivos prioritários para o sector de educação, a implementação de um novo sistema de ensino coerente com a opção do desenvolvimento socioeconómico pretendido.

Assim, cabe ao sistema de ensino oferecer uma educação que promove a participação no processo de desenvolvimento; que estabelece uma relação com o mundo de trabalho; que satisfaz as necessidades da comunidade; que defende os valores culturais nacionais e que promove a formação e qualificação dos recursos humanos.

Partindo dos principais constrangimentos e dificuldades que afectavam o funcionamento dos diferentes subsistemas do ensino, propõe como objectivos estratégicos:

- A melhoria e aumento de eficácia do ensino básico, através do aumento do pessoal docente com qualificação pedagógica, do aumento de rede escolar, da redução da taxa de abandono e reprovação e, do reforço da acção social escolar.
- Criar condições para a implementação progressiva da escolaridade obrigatória de 6 anos;
- Diminuição do analfabetismo;
- Reforço do papel dos serviços de inspecção;
- Melhorar qualitativa e quantitativa as necessidades de recursos humanos;
- Aumento da taxa de transição para o ensino secundário;

Todavia, analisando os dados referentes ao ano lectivo 1984/85 podemos demonstrar que os resultados definidos para o sector da educação no I PND não foram alcançados. Isto porque no ano lectivo 1984/85, três anos após a elaboração do I PND:

- A conclusão do ensino básico elementar demorava 9 anos (1,8 anos a mais), ao contrário dos 6 anos (1,5 anos a mais) definidos no I PND;
- Não houve uma redução da taxa de reprovação para 16% ou 18% como previsto. Pelo contrário, a taxa média de reprovação no ensino básico elementar aumentou de 28,6% em 1980/81 para 29,1%, no ano lectivo 1984/85;
- A transição para o ensino básico complementar a nível nacional ficou em 36%, evidenciando a elevada desigualdade no acesso a educação entre as diferentes regiões do país.
- Os índices de transição mais baixos registam-se nos municípios de Paul, Porto Novo, São Nicolau e Santa Cruz. Os maiores índices na Praia, S. Vicente e Sal (II PND, pág. 228).
- O próprio governo reconhece que:
- “ O nível de rendimento ou eficácia interna do sistema é bastante baixo em todos os graus e níveis do ensino, com o conseqüente desperdício de recursos e contrariando os objectivos do I PND que previam uma melhoria significativa” (II PND, pág. 227).

5.4. O II Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-90)

O II PND tem como base a ideia de que, o conceito de desenvolvimento não se refere apenas ao crescimento económico, mas também dar prioridade a redistribuição da riqueza no sentido de alcançar a viabilidade económica e atingir objectivos específicos a nível da educação, saúde e meio ambiente. (Grassi, 2003; pág. 127).

É com base nesta perspectiva que a educação passou a representar 11,2% do investimento público, um percentual muito superior aos 3,8% e 6,7% registados no período 1978-81 e 1982-85, respectivamente (Grassi, 2003; pág. 128).

A nível do sector da educação, o II plano de desenvolvimento elaborado para o período (1986-1990) retoma os mesmos objectivos do I PND a nível das políticas

educativas, uma vez que tais objectivos não foram atingidos como vimos no sub capítulo anterior.

Isto significa afirmar que o sistema educativo continuava enfrentando os mesmos desafios, isto é, baixo nível de rendimento; desigualdade social, regional e do género no acesso aos diferentes níveis de ensino; elevada taxa de reprovação e abandono escolar; elevado número de professores sem formação pedagógica; problemas de redes escolares e, conseqüentemente, a existência de trespobramento¹²; implementação de reforma do sistema.

Estes dados põe em causa as estratégias e políticas adoptadas pelos responsáveis políticos no sentido de atingir os objectivos definidos no âmbito do I PND.

O II PND define como objectivos para o sector da educação:

- a) Atenção prioritária a educação básica dado que;

“São ainda significativo o número de crianças em idade escolar que não frequentam a escola ou que a abandonam antes de concluir uma educação de base e elevadas taxas de analfabetismo da população jovem e adulta” (II PND; pág. 234).

- b) Reforma e extensão do ensino secundário, no sentido de aumentar a funcionalidade; ajustar estruturas, conteúdos e metodologias às necessidades de formação para a vida activa (mercado de trabalho) e continuação dos estudos (cursos universitários); expansão da cobertura, no intuito de diminuir as desigualdades de acesso entre as diferentes regiões;
- c) Implantação do ensino e formação superior;
- d) Incentivar a participação do poder local e da comunidade na vida escolar;
- e) Reestruturar e modernizar os serviços do ME e a gestão educativa e escolar.

¹² O trespobramento (três turnos) de salas consiste na redução do tempo diário de aula no sentido de atender o maior número possível de alunos numa mesma sala, devido à insuficiência de vagas nas escolas.

Como objectivos gerais a serem atingidos, propõe a melhoria da qualidade do ensino, do rendimento e funcionalidade do sistema; aproximar a escola à comunidade e reduzir as desigualdades do acesso a educação.

A nível do Ensino Básico propõe:

- Generalizar o ensino básico elementar;
- Reduzir para 20% a taxa de analfabetismo;
- Aumentar para 90% a taxa de transição do EBE para EBC;
- Diminuir a taxa de reprovação e abandono escolar para 20% e 5%, respectivamente.

Para o Ensino Secundário propõe:

- A sua expansão com o objectivo de diminuir as desigualdades de acesso;
- Reduzir a taxa de reprovação e abandono escolar para 20% e 10%, respectivamente.
- Ainda, propõe aumentar o número de professores com formação pedagógica adequada, aumentar a rede escolar e melhorar a rede física e elaborar manuais escolares.

Não obstante os avanços registados, os resultados alcançados posteriormente estão muito longe dos objectivos propostos e evidencia a falta de recursos e ineficácia das políticas implementadas, no sentido de melhorar a eficácia do sistema de ensino, como teremos oportunidades de comprovar em seguida.

5.5. Evolução dos principais indicadores de acesso a educação

Na análise dos principais indicadores da educação no período 1975-1990, limitaremos a aqueles relacionados com a igualdade de oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino e aos indicadores da qualidade do sistema educativo.

Segundo a tabela seguinte (tabela N°7), o número de alunos matriculados no ensino básico elementar passou de 49.004 no ano lectivo 1974/75, para 53.265 no ano lectivo 88/89, enquanto no ensino básico complementar passou de 3.551 para 12.514.

No ensino secundário, o número de alunos passou de 1.430 no ano lectivo 1974/75, para 5.815 em 1988/89, no caso de ensino secundário geral e de 337 para 875, no caso do ensino secundário complementar.

No ensino técnico, passou de 346 alunos matriculados, em 1974/75 para 562 alunos, no ano lectivo 1988/89.

Tabela7

Número de alunos matriculados por nível de ensino.

Nível	1974/75*	1978/79*	1984/85 a	1988/89
EPE		1 225 (1979)	1973	
EBE	49.004	54.492	47.744	53.265
EBC	3.551	4 .33	8.942	12.514
ESG	1.430	1.767	3.285	5.815
ESC	337	404	843	875
ETP	346	-	516	562

Fonte: * estatística de educação 1978/79; a) II PND

A tabela N°8 permite-nos analisar a situação do acesso ao sistema educativo em função do género, no período 1978/79 e 1988/99.

No ano lectivo 1978/79, as alunas representavam 48,9% dos alunos do EBE, 46,9 % dos alunos do EBC, 48,1% dos alunos de ESG e 35,6% do ESC.

No ano lectivo 1984/85 as alunas passam a representar 49,2% dos alunos matriculados no EBE, 48,8% dos alunos do EBC, 44,8% dos alunos do ESG e 33,2% dos alunos do ESC. O que significa que a presenças das alunas em comparação com os alunos aumentou a nível do ensino básico e diminui a nível do ensino secundário.

No ano lectivo 1988/89 as alunas representavam, 49,1% dos alunos do EBE, 49,7% dos alunos do EBC, 26% dos alunos do ESG e 46,8% do ESC. Nota-se que, embora as alunas continuassem a ser maioria a nível do ensino básico, no ensino

secundário, sobretudo o ensino secundário geral, houve um decréscimo acentuado do número de alunas matriculadas. Estas passaram a representarem um 26% dos alunos, quando em 1984/85 representavam um 44,8%.

Tabela8

Alunos matriculados por sexo.

Nível	1978/79		1984/85		1988/89	
	Masc.	Fem.	F	MF	F	MF
EBE	23.764	22.775	23.492	47.744	26.156	53.265
EBC	2.298	2.035	4.369	8.942	6.229	12.514
ESG	1 013	850	1.473	3.285	1.516	5.815
ESC	267	144	280	843	410	875
ETP	39	135	201	516	214	562

Fonte: Estatística de educação 1978/79; a) II PND

De acordo com o exposto na tabela acima, podemos afirmar que não havia equidade no acesso a educação em função do género, no período 1975-1990. O número de alunas com acesso ao ensino secundário, principalmente o nível secundário complementar era muito inferior ao número de rapazes que alcançavam este mesmo nível de ensino, ou seja, a desigualdade de género aumentava a medida que ascendíamos na pirâmide escolar.

Quanto a distribuição dos alunos matriculados por concelho, pela tabela N.º9 pode-se notar que a maioria dos alunos matriculados no EBE residiam nos concelhos de Santa Catarina, Praia, Tarrafal e Santa Cruz, todos na ilha de Santiago, seguidos do concelho de Ribeira Grande, na ilha de Santo Antão e o concelho de São Vicente.

Tabela 9

Número de alunos matriculados por concelho EBE.

Concelho	1978/79			1988/89	
	M	F	T	F	Total
Praia	3.409	3.545	6.954	6.023	12.253
S. Catarina	4.158	3.864	8.022	2.965	6.040
Tarrafal	2.435	2.135	4.570	1.926	3.803
S. Cruz	2.177	2.120	4.297	1.988	3.950
Maio	419	395	814	409	842
Fogo	2.106	2.053	4.159	2.751	5.549
Brava	685	586	1.271	565	1.156
Boa Vista	325	328	653	255	530
Sal	566	486	1.052	646	1.355
S. Vicente	1.972	2.013	3.985	4.149	8.526
R. Grande	2.226	2.115	4.341	1.618	3.285
Paul	833	712	1.545	699	1.439
Porto Novo	1.104	1.081	2.185	1.141	2.436
S. Nicolau	1.429	1.333	2.762	.027	2.101
Total				26.156	53.265

Fonte: Estatística de educação 1978/79; a) II PND

Quanto a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis do sistema educativo consta-se que no ano lectivo 1973/74, 91,5% dos alunos estavam matriculados no ensino básico elementar, 5% no ensino básico complementar e 0,5% no ensino secundário geral. O que demonstra que o acesso a níveis de ensino mais elevado que o ensino básico era extremamente limitado.

Entre o ano lectivo 1973/74 e 1980/81 houve uma ligeira melhoria no acesso ao ensino básico complementar e ensino secundário geral, como resultado das reformas implementas após a independência nacional. Entretanto, o acesso ao sistema de ensino secundário e superior continuava ainda muito limitado e excludente.

Tabela10

Distribuição dos alunos por nível e ano lectivo.

Ano/nível	1973/74	1980/81	1984/85*
EBE	91,5%	83,2%	77,8%
EBC	5%	11,5%	14,5%
ESG	0,5%	3,8%	5,3%
ESC	-	-	1,4%
ETP.	-	1,2%	0,8%

Fonte: II PND

Como pode-se ver na tabela acima, no ano lectivo 1984/85, 77,8% dos alunos estavam matriculados no ensino básico elementar, 14,5% no ensino básico complementar, 5,3% no ensino secundário geral, 1,4% no ensino secundário complementar e apenas 0,8% estavam matriculados no ensino técnico-profissional.

Pelo descrito acima, conclui-se que apesar de alguns progressos registados, o acesso a níveis mais elevado do sistema de ensino cabo-verdiano continuava ainda limitado e desigual devido a falta de infra-estruturas na maioria dos concelhos, à situação sociocultural e económica das famílias¹³ e a elevada taxa de reprovação e abandono escolar.

Outro indicador que permite analisar o acesso a educação são as taxas de escolarização, particularmente a taxa líquida de escolarização que representa o número de alunos matriculados num determinado nível de ensino com idade correspondente à idade teórica da frequência do supradito nível de ensino.

De acordo com a tabela seguinte (Tabela Nº 11), no ensino básico elementar, a taxa líquida de escolarização aumentou de 82,3%, no ano lectivo 79/80 para 93,7%, em 88/89.

No ensino básico complementar a taxa passou de 11,4% para 32%, no respectivo período, enquanto que no ensino secundário geral aumentou de 4,2%, em 79/80 para 13,0% em 88/89. No ensino secundário complementar aumentou de 0,8% para 1,8%.

¹³ Ver Furtado (1997).

Tabela11

Evolução das taxas de escolarização.

Ano/nível	1979/80*		1984/85*		1988/89	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
EBE	140,4%	82,3%	124,4%	84,7%	131,0%	93,7%
EBC	32,8%	11,4%	47,7%	19,4%	64,7%	32%
ESG	10,3%	4,2%	14,1%	5,5%	20%	13,0%
ESC	2,6%	0,8%	5,0%	1,1%	4,9%	1,8%
ETP	-	-	-	-	2,01%	0,68%

Fonte: * II PND

Pela tabela que se segue, observa-se que as taxas de reprovação no período em questão são elevadas. Entre o ano lectivo 1984/85 e o ano lectivo 1988/89 houve uma ligeira diminuição da percentagem de alunos reprovados em todos os níveis.

No ano lectivo 1988/89 a taxa de reprovação foi de 23,2% no ensino básico elementar, 23,0% no ensino básico complementar e de 30% no ensino secundário geral. Ou seja, um número expressivo de alunos não atingia os resultados mínimos exigidos, e por conseguinte não acediam ao ensino secundário.

Tabela12

Evolução da taxa de reprovação 1984/85- 1988/89.

Ano/nível	1984/85*	1988/89
EBE	29,1%	23,2%
EBC	31,5%	23,0%
ESG	22,2%	30,0%
ESC	38,1%	
E TP	-	33,7%

Fonte: * II PND

Segundo a tabela N°13, o número de alunos que abandonaram a escola antes de concluírem um determinado nível de ensino é maior no ensino secundário do que no ensino básico.

No ano lectivo 1988/99 a taxa de abandono escolar foi de 3,1% no ensino básico elementar, 8,1% no ensino básico complementar e de 8,0% e 7,2% no ensino secundário geral e complementar, respectivamente. O que sugere que a medida que se ascende na hierarquia escolar aumentam as hipóteses do abandono escolar.

Tabela13 Evolução da taxa de abandono
Escolar no ano lectivo 1988/89

Ano/nível	1988/89
EBE	3,1%
EBC	8,1%
ESG	8,0%
ESC	7,2%

Fonte: II PND

A taxa de transição do ensino básico elementar para o ensino básico complementar permite observar o percentual de alunos com acesso aos níveis superiores do sistema de ensino é a taxa de transição do ensino.

Segundo a tabela N°14, a percentagem de alunos que entravam no ensino básico elementar e que, posteriormente conseguiam concluí-lo com êxito e transitar para o ensino básico complementar aumentou de 50,5%, entre o ano lectivo 1978/79 e 1979/80 para 67,69%, entre o ano lectivo 1988/89 e 1989/90. Ou seja, num período de dez anos, o número de alunos com acesso ao ensino básico complementar aumentou em aproximadamente 17%.

Tabela14

Evolução da taxa de transição do EBE para EBC.

Ano	Taxa transição
1978/79-79/80	50,5%
1983/84-84/85	56,1
88/89-1989/90	67,69%

Fonte: ME/GEP

Quanto à evolução da rede escolar pode-se afirmar que cresceu a um ritmo lento, apesar da pressão exercida pelo aumento do número dos alunos em idade escolar. Por exemplo, a nível do ensino básico complementar não foi construído nenhum estabelecimento do ensino entre 1979/80 e 1989/90.

No ensino secundário, passou-se de três (dois liceus mais um pólo) para cinco (5) estabelecimentos de ensino, no respectivo período (Tabela N°15). Apesar disso, o número das salas de aulas disponíveis aumentou em todos os níveis devido em parte ao aluguer e construção de mais salas de aula. Ainda assim, a prática do trespobramento de salas devido a falta de instalações fazia parte da realidade educativa. De acordo com o II PND, no ano lectivo 1984/85 havia um total de 301 salas a serem utilizadas em regime de trespobramento.

Tabela15

Evolução de rede escolar 1979/80 a 1988/89.

	1979/80		1984/85		1988-1989	
	N° escolas	N° Salas	N° escolas	N° Salas	N° escolas	N° Salas
EBE	435	717	436	754		860
EBC	15	110	15	151	15	313
ESG	2	55	3	57	5	166
ESC	3	55	3	57	5	166
ETP	1	19	1	19	1	

Fonte: 1988-89, ME/GEP; 1984/85 e 1979/80, II PND Vol.2

Para uma caracterização e análise geral da eficácia social do sistema de ensino durante a primeira república, utilizaremos dados comparativos dos censos de 1980 e 1990.

Em 1980 a taxa de analfabetismo foi de 48,8%, uma redução de 18% quando comparado com a mesma taxa, em 1970. A taxa de analfabetismo do sexo masculino era de 39% e do sexo feminino era de 56,9%. Na faixa etária 6-9 anos a taxa de analfabetismo era muito elevada (70,9%), enquanto na faixa etária 10-11 anos e 12-14 anos eram de 20,1% e 15,9%, respectivamente (Ver tabela abaixo). A partir dessa faixa etária, a taxa de analfabetismo volta a crescer.

Tabela 16 Percentagem de analfabetos por sexos e grupos etários em 1980.

Grupos etários	HM	H	M
6-9	70,9	71,3	70,4
10-11	20,1	19,8	20,5
12-14	15,9	14,1	17,6
15-19	24,3	19,9	28,5
20-24	40,9	27,8	50,8
25-29	49,1	28,7	61,7
30-34	49,6	29,0	62,8
35-39	61,1	41,0	72,4
40-44	70,3	53,1	89,5
45-49	71,2	55,4	82,1
50-54	70,2	54,6	82,0
55-59	64,9	46,2	80,2
60-64	68,3	51,0	82,2
65-69	69,7	52,9	83,9
70 e +	72,5	57,3	83,3
total	48,8	39,0	56,9

Fonte: censo 1980.

Da análise da tabela acima, duas leituras podem ser feitas: primeiro, que a grande maioria das crianças em idade escolar não tinha acesso ao ensino básico, e

segundo, que muitos abandonavam a escola antes de terminarem os estudos primários (EB).

Quanto à distribuição do analfabetismo por ilha, pela tabela N°17 observa-se que, as ilhas com maior taxa de analfabetismo eram Santo Antão (56,1%), Santiago (50,7%) e Fogo (50,4%). E as ilhas com menor taxa eram Sal (34,0), Boa Vista (33,2) e São Vicente (38,6). Entretanto, em todas as ilhas o número de mulheres analfabetas era superior ao número dos homens em situação de analfabetismo.

Tabela 17
Taxa de analfabetismo por
ilha e sexo em 1980.

Ilha	HM %	H %	M %
Boa Vista	33,2	27,3	38,8
Brava	45,6	39,9	50,3
Fogo	50,4	37,9	60,4
Maio	44,2	33,4	52,2
Sal	34,0	26,4	41,9
Santiago	50,7	39,3	59,6
S. Antão	56,1	49,9	62,0
S. Nicolau	45,8	36,1	54,5
S. Vicente	38,6	30,8	45,0
Nacional	48,8	39,0	56,9

Fonte: censo 1980

Quanto à distribuição da população segundo a frequência escolar, 72,5% da população não frequentava nenhum nível de ensino. Dos que responderam que frequentavam uma instituição de ensino, 73,4% tinha o ensino básico elementar, 14,3% tinha ensino básico complementar, 6,7% tinha o ensino secundário ou médio e 7,2% um diploma do ensino superior.

5.6. CONSIDERAÇÕES

Toda a política educativa promovida no período pós-independência (1975-1990) tinha como propósito fundamental, por um lado, a ruptura com o sistema de ensino colonial, considerada elitista, desigual e uma “extensão” das políticas implementadas no sistema de ensino português e, por outro, melhorar as condições de acesso aos diferentes níveis de ensino e combater a elevada taxa de analfabetismo da população cabo-verdiana.

Quanto ao primeiro objectivo, não houve mudanças significativas porque a estrutura e a metodologia do ensino continuaram as mesmas. As alterações mais expressivas aconteceram a nível dos conteúdos. Neste caso particular, os textos que retrataram a realidade social portuguesa foram substituídos por textos sobre a “nova” realidade política, económica, social e cultural do país.

Em relação ao segundo objectivo, as leis, políticas e medidas implementadas demonstram, por um lado, a importância atribuída a educação enquanto impulsionadora do desenvolvimento económico, social e cultural do país e, por outro, o compromisso em melhorar o acesso a educação. A instituição do “novo” sistema de ensino, a entrada em vigor da Constituição de 1980 e a elaboração do I e II Plano Nacional de Desenvolvimento para o período 1982-85 e 1986-90, respectivamente são instrumentos que demonstram esse compromisso.

Neste contexto foram definidos como objectivos fundamentais para o sector da educação o aumento do acesso e eficácia do ensino básico, a expansão do ensino secundário, a diminuição da taxa de analfabetismo entre a população, combater o insucesso escolar, aumentar o número de professores com formação e melhor a qualidade, instituir o ensino superior.

Não obstante os resultados positivos alcançados, grande parte dos objectivos acima apontados não seriam alcançados por causa da falta de recursos humanos e, sobretudo de recursos económicos para financiar a construção de mais infraestruturas e a formação de professores. Apesar de ambos os PND propuseram a expansão do ensino secundário, entre o período 1975 e 1990 foi construído apenas um estabelecimento de

ensino secundário: o ciclo preparatório de Santa Catarina (Interior da ilha de Santiago), que entrou em funcionamento no ano lectivo 1984/85 e que, dois anos mais tarde, oferecia cursos do ensino secundário geral e posteriormente os cursos do ensino secundário complementar.

Capítulo VI: A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA (1990-2005)

6.1. A educação no actual LGSE: Lei 103/III/90

A década de noventa, à semelhança do que aconteceu em outros sectores e instituições da sociedade cabo-verdiana, foi marcado também por mudanças a nível das instituições educativas. A mais importante foi a implementação da nova Lei Geral do Sistema Educativo (LGSE). Esta lei, cuja a elaboração se iniciou nos finais da década de oitenta, foi aprovada a 29 de Dezembro de 1990, ou seja, em pleno período de transição democrática.¹⁴

Segundo o decreto-lei n.103/III/90 de 29 de Dezembro que regula a organização e funcionamento do sistema educativo, o novo sistema de ensino abrange o ensino público e o ensino particular/privado. A coordenação e supervisão da política educativa e do respectivo sistema são da competência do Ministério da Educação.

O supracitado decreto-lei garante o direito e dever de todo o cidadão à educação e define que cabe ao estado promover, progressivamente a igual possibilidade de acesso a todo o cidadão aos diversos níveis de ensino.

A nova LGSE define como objectivos da educação:

- A preparação dos indivíduos para integrar-se na comunidade;
- A eliminação do analfabetismo
- A salvaguarda da identidade cultural cabo-verdiana
- A integração no mercado de trabalho.

Com a supra mencionada lei, o sistema de ensino passa a estar estruturado em:

- Educação pré-escolar;
- Educação escolar;
- Educação extra-escolar.

¹⁴ A lei constitucional nº 2/III/90 que revoga o artigo 4º da Constituição de 1980 e que institucionaliza o princípio do pluralismo político foi aprovado no dia 28 de Setembro de 1990 – o novo sistema de ensino só passa a ser implementado na íntegra a partir do ano lectivo 1994/1995.

A **Educação Pré-escolar** “enquadra-se nos objectivos de protecção da infância e consubstancia-se num conjunto de acções articuladas com a família visando, por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar” e procura integrar o papel da família com o da escola no processo de socialização primária do indivíduo.

Podem frequentar esta modalidade de ensino crianças com idades a partir dos três anos até a idade de entrada no ensino básico.

A EPE não é obrigatória e está sob a responsabilidade das autarquias locais e entidades públicas. Porém, é função do Estado definir as orientações e políticas gerais do ensino pré-escolar e participar nos custos e formação dos educadores e monitoras de infância.

O Ensino Básico, segundo a lei de base do sistema educativo tem por finalidade:

“proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmo como pessoas e cidadão”
(Ministério da Educação, 1990; art. 16º).

E tem como objectivo garantir aos alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e para a inserção na comunidade e sociedade, isto é, a função principal do ensino básico é a socialização das crianças.

O Ensino Básico é obrigatório e universal e podem frequentá-lo crianças com idades compreendidas entre os seis (para aqueles que frequentaram a educação pré-escolar/infantil) e os doze anos.

Quanto à estrutura “o ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada um com dois anos de duração.

- a) A primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação;
- b) A segunda fase é de formação geral;

- c) A terceira fase visa o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

Quanto ao sistema de avaliação, nos primeiros anos de cada fase a passagem é automática. No 2º ano de cada fase submete-se o aluno a um exame final e “ *aos alunos que terminarem, com aproveitamento, a escolaridade básica será atribuído o respectivo diploma*”.

O Ensino Secundário dá continuidade ao ensino básico e caracteriza-se pelo desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidas no ensino básico e, ao mesmo tempo permite a aquisição das bases científicas, tecnológicas e culturais.

O artigo 22º da LGSE define os seguintes objectivos para esta modalidade ensino:

- Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e investigação;
- Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando nomeadamente a sua ligação com a vida activa;
- Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade da expressão oral e escrita;
- Facilitar ao aluno o entendimento de valores fundamentais da sociedade em geral, sensibilizá-lo para o problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- Permitir o contacto com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- Promover o ensino das línguas estrangeiras.

Com a nova LGSE, o ensino secundário passa a ter uma duração de seis anos, dividida em três ciclos de dois anos cada, sendo que:

- a) O primeiro ciclo ou Tronco Comum compreende o 7ºano e 8º ano de escolaridade, tem como objectivo aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional;
- b) O segundo ciclo compreende o 9ºano e 10º ano. Neste ciclo o aluno pode optar por uma via geral que prepara o aluno para o ensino universitário ou uma via técnica que prepara o aluno para o ensino politécnico e/ou mercado de trabalho.
- c) O terceiro ciclo compreende o 11ºano e 12º ano. Está dividido também em uma via geral e uma via técnica. A via geral está subdividida em três áreas: Humanística, Económico-Social e Científico-tecnológico.

O 3º ciclo tem como objectivo “dar continuidade e reforçar os conhecimentos adquiridos nas especialidades e ramos anteriormente escolhidas”.

Ainda fazem parte do sistema educativo:

O Ensino Médio é de carácter profissionalizante e visa a formação de quadros médios em diferentes domínios específicos do conhecimento.

A LGSE define como objectivos do ensino médio:

- Desenvolver a criatividade e capacidade de análise, investigação e decisão dos alunos;
- Assegurar a preparação específica do aluno para a integração harmoniosa nos sectores profissionais;
- Estimular o conhecimento do mundo moderno e, especialmente da realidade nacional;
- Prestar serviços especializados a comunidade;
- Incentivar trabalhos de investigação que visam o desenvolvimento nacional e a inserção no mercado de trabalho;

O Ensino médio tem uma duração mínima de três anos e podem ingressar nele “*os estudantes que possuam 10º ano de escolaridade via geral ou via técnica*” e *os estudantes que possuam o 12º ano*, sendo que estes podem apenas cumprir mais um ano de escolaridade, dependendo da especificidade de cada curso. Para a aquisição de um certificado de curso médio, é obrigatório a realização de um estágio.

O **Ensino Superior** é constituído pelo ensino universitário e ensino politécnico e visa garantir uma formação científica e cultural que proporcione aos alunos uma formação técnica que habilite ao exercício de uma actividade profissional, desenvolver capacidade de inovação, de análise crítica e de investigação.

São objectivos do ensino superior:

- Desenvolver capacidade de concepção, inovação, investigação e análise crítica;
- Formar diplomado em diferentes áreas de conhecimento e preparados para integrar-se no mercado de trabalho;
- Incentivar trabalhos de pesquisa e investigação científica;
- Promover a divulgação do conhecimento culturais, científicos e técnicos;

Em relação aos graus académicos, a nova LGSE estabelece que no ensino superior cabo-verdiano serão conferidos graus de bacharel, licenciado, mestre e de doutor. Também, estabelece que podem ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados e diplomas e certificados para cursos superiores de curta duração.

Ainda, determina como critérios de acesso ao ensino superior, a democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades e o percurso escolar do aluno no ensino secundário.

Educação especial - A educação especial destina-se às crianças e jovens portadoras de necessidades educativas especiais. Tem como principal objectivo a integração sócio educativa destas crianças através do desenvolvimento das suas capacidades, apoio e informação às famílias e criação de condições e espaços que ajudam a diminuir as suas limitações e potencializar as suas capacidades.

Cabe aqui ressaltar que a referida lei estabelece que, a educação especial pode ser desenvolvida em instituições específicas ou em classe regulares, salvaguardando sempre os benefícios para a educação e formação das crianças portadoras de NEE.

Ensino a distância – Esta modalidade de ensino recorre aos meios de comunicação e tecnologias, principalmente rádio, televisão e Internet para promover a educação complementar ou alternativa ao ensino formal. Tem como objectivo complementar o ensino presencial e a formação contínua dos professores. Com esta modalidade de ensino o que se pretende é aumentar o número de professores com acesso a formação pedagógica, sobretudo a formação contínua. Isto porque as instituições de formação estão localizadas nas ilhas de Santiago e São Vicente, o que dificulta a muitos docentes conciliarem a actividade docente (na sua ilha de origem) com a formação nas ilhas mencionadas.

A educação extra-escolar está dividida em educação básica de adultos, abrangendo a alfabetização e pós alfabetização; a aprendizagem e acções de formação profissional na perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

Tem como objectivos a eliminação do analfabetismo, promover a formação técnica dos trabalhadores através de formações periódicas; dar prioridade educativa às pessoas que nunca chegaram a frequentar escola e aqueles que abandonam a escola.

A educação básica de adultos está organizada em três fases:

- A 1ª fase, que destina-se aos indivíduos de 15 anos ou mais, independentemente de terem frequentado alguma vez um estabelecimento de ensino. Visa ensinar os alfabetizados a ler, escrever, calcular e interpretar;
- A 2ª fase, que procura reforçar as capacidades de leitura, escrita e cálculos adquiridas na 1ª fase;
- A 3ª fase que tem por objectivo aprofundar os conhecimentos adquiridos nas duas fases anteriores. Geralmente desenvolve-se em articulação com o sistema normal de ensino.

No final da 3ª fase é atribuído ao alfabetizado um diploma equivalente ao do ensino básico obrigatório, permitindo assim ao detentor deste diploma a possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Apoios e Complementos educativos são conjunto de serviços e benefícios de suporte ao sistema educativo. O objectivo principal é incentivar a escolaridade obrigatória e garantir o sucesso escolar em geral.

Desses serviços destacam-se a Acção Social Escolar (ASE) sob a responsabilidade do Instituto Cabo-verdiano de Acção Social e Escolar (ICASE), criado em 1983 e que tem como objectivo principal prestar serviços de acção social e escolar aos alunos mais desfavorecidos.

A ICASE desenvolve as seguintes actividades:

- Saúde Escolar que promove o desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, e garante as condições sanitárias da população escolar do Ensino básico;
- Bolsas de Estudos para apoiar no pagamento de propinas aos alunos oriundos de famílias económica e socialmente desfavorecidos;
- Subsídio de transporte para alunos economicamente desfavorecidos que percorrem todos os dias longas distâncias para assistirem aulas;
- Programa de apoio ao pagamento de propinas, que consiste em apoios às famílias no pagamento de propinas escolares.

Formação Docente – A nova LGSE, também atribui algumas modificações na política de formação dos professores, particularmente, na formação dos monitores e educadores de infância. Assim, a formação docente engloba a formação inicial, que garante os conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos e, a formação contínua que vise a actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências profissionais.

Enquanto a formação inicial dos professores do ensino pré-escolar e ensino básico é realizada nas instituições específicas do ensino médio, a formação inicial dos docentes do ensino secundário é efectuada nas instituições próprias do ensino superior.

Também consagra alguns artigos ao desporto escolar, à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e ao Ensino Particular

6.2. A educação na Constituição de 1992

A constituição cabo-verdiana de 1992, de princípios democráticos, é o instrumento jurídico onde se fundamenta o direito dos cidadãos à educação, a formulação de uma política educativa democrática e a definição de uma administração e de um sistema de ensino com base nas especificidades e condições do país.

Segundo a referida constituição, sendo a educação um dos direitos fundamentais e básicos do cidadão, cabe ao Estado:

“fomentar o ensino, a cultura, a investigação científica, a divulgação das novas tecnologias e a difusão da cultura cabo-verdiana no mundo” (Constituição de 1992, art.7º).

O artigo 49º, alínea a) estabelece que todo o cidadão tem a liberdade para escolher os estabelecimentos de ensino e de educação, o tipo e ramo de formação a frequentar e sem qualquer tipo de discriminação.

O artigo 73º define como um dos deveres do estado assegurar o ensino básico obrigatório, universal e gratuito.

Silva (2004, pág. 103), ao analisar a igualdade de oportunidades educativas consagradas na constituição de 1992 afirma que tais referências:

“indicam uma dupla perspectiva: primeira, a igualdade de oportunidades em função do território, o que constitui um princípio importante num país arquipelágico e com fortes desequilíbrios regionais; segunda, a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao êxito escolar”.

No mesmo sentido Afonso (2002, pág. 152) diz que a década de noventa foi marcada pela;

“procura de democratização do acesso à educação, a sua expansão e extensão, bem como a melhoria do ensino”.

De facto, uma das grandes conquistas do sistema de ensino cabo-verdiano entre 1990 e 2005 foi a notável expansão do acesso a educação, manifestado pelo aumento do número de matrículas escolar no ensino primário e no ensino secundário.

No ano lectivo 1990/1991 estavam matriculados no ensino primário cerca de 11.949 alunos e no secundário 9.568 alunos. O número de alunos matriculados no ensino primário aumentaria para 15.339 alunos no ano lectivo 1997/98 e voltaria a decrescer para 12.909 alunos, no ano lectivo 2002/03.

No ensino secundário o número de alunos matriculados aumentou para 19.505, no ano lectivo 1995/1996 e posteriormente para 51.957, no ano lectivo 2004/2005.

Contudo, apesar da constituição de 1992 garantir mais oportunidades de acesso ao sistema educativo, na prática muitas crianças em idade de escolaridade obrigatória não estavam escolarizadas e continuavam sem escolarizar. O que demonstra que, a igualdade de oportunidades de acesso legal/jurídico não foi acompanhado de uma igualdade de oportunidades de facto.

Outro aspecto importante introduzido na constituição de 1992 é a comparticipação das comunidades, famílias, grupos sociais e indivíduos no processo educativo ao reservar-lhes a liberdade de criar escolas e estabelecimentos de ensino, ou seja, institui-se a possibilidade da criação das escolas privadas. Este facto vai ter como impacto, a “proliferação”/aumento dos estabelecimentos de ensino privado, principalmente, a nível do ensino secundário.¹⁵ Todavia, estes continuam a reclamar a falta de apoio e cooperação do estado, particularmente a nível da formação dos docentes, do apoio pedagógico e da comparticipação nos custos de funcionamento.

¹⁵ Sobre a evolução do ensino secundário privado ver a tabela Nº 65.

O art. 74, alínea 1 anuncia que é função do estado promover “ *uma política que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente...*” (art. 74,1) e ao mesmo tempo:

“garantir aos alunos de fracos recursos económicos o acesso aos diversos graus de ensino e promover uma política de atribuição de bolsas de estudos e de auxílio material fundada na capacidade e no mérito pessoal” (Constituição de 1992, art.74º,2).

O estado também “ promoverá a democratização da educação e da cultura e, progressivamente, garantirá o acesso de todos à fruição dos bens culturais” (Constituição de 1992, art.77º,3).

Apesar da redução da taxa do analfabetismo, da diminuição da taxa de reprovação e abandono escolar, da melhoria de taxa de escolarização e de transição entre o ensino básico e secundário verificados na década de noventa, não se conseguiu eliminar o analfabetismo e garantir a igualdade de oportunidades em função da origem sociocultural e económica dos alunos.

A nível da administração escolar a constituição de 1992 garante a participação dos pais, professores e alunos na gestão democrática das escolas e atribui funções específicas ao estado a nível da formação profissional dos jovens. (art. 71,4);

Outro aspecto, não menos importante, é a proibição do trabalho das crianças em idade de escolaridade obrigatória. Situação que é contrastada com a realidade porque como o ensino obrigatório tem a duração de seis anos (compreende a faixa etária dos 6-12 anos) e pode ser frequentado até os 16 anos, na prática a maioria das crianças em idade de escolaridade obrigatória exerce algum tipo de actividade económica.

A realização dessas actividades tem repercussão nos resultados escolares e está na origem do abandono escolar por parte de muitos alunos. Num estudo realizado pela UNICEF e Ministério de educação em 1998 constata-se que, na opinião dos professores das zonas suburbanas, 39% dos alunos que abandonam a escola é porque executam algum tipo de trabalho, especialmente os trabalhos domésticos.

A UNICEF e Ministério de Educação (1998, pág. 55) afirmam que o abandono escolar está positivamente relacionado com;

*“C’est la fatigue des élèves qui aident leurs mamans à ramasser du gravier, du sable ou qui font d’autres travaux fatigants (...)”.*¹⁶

6.3. Condições de acesso e permanência no ensino secundário

Segundo o decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro que regula as condições de acesso e permanência no ensino secundário ingressam neste nível de ensino, os alunos que concluíram com sucesso o ensino básico e cuja idade não seja superior a quinze anos.

Apesar desta normativa geral, estabelece um conjunto de exigências para cada um dos três ciclos do ensino secundário geral e técnico. Assim, a idade máxima para permanecer no 1º ciclo é de dezassete anos, desde que o aluno não obtenha mais de duas reprovações.

No 2º ciclo, a idade limite para ter acesso é de dezasseis anos para os alunos da via geral e de dezassete anos para os alunos da via técnica. Podem-se permanecer neste ciclo até a idade máxima de dezoito anos, desde que o aluno não tenha mais de uma reprovação neste ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.

Entretanto, na via técnica o aluno pode permanecer no 2º ciclo até a idade máxima de vinte anos e pode acumular uma reprovação neste ciclo e duas reprovações a nível do ensino secundário.

No 3º ciclo, a idade máxima de acesso é de dezoito anos. Para além da idade, o acesso a este ciclo é também determinado pelos resultados escolares obtidos no ciclo anterior. Por isso, para ter-se acesso ao 3º ciclo é exigido ao aluno uma classificação média superior a doze valores nas disciplinas específicas obrigatórias do 2º ciclo, e/ou

¹⁶ “O cansaço dos alunos que ajudam os pais, sobretudo as mães na recolha de inertes (britas, areias) ou que fazem outros trabalhos cansativos...”.

consideradas nucleares para a área de estudo escolhido no 3º ciclo. Pode-se permanecer neste ciclo até a idade máxima de vinte e um anos e/ou, com uma reprovação neste ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.

6.4. O III Plano Nacional de Desenvolvimento (1992-95)

No período de transição democrática (1990-2005) foram elaborados três planos nacionais de desenvolvimento: o III PND para o período 1992-1995; o IV PND para o período 1997-2000 e o V PND para 2002-2005.

O III PND foi o primeiro dos três planos de desenvolvimento elaborados após as transformações políticas, económicas e sociais ocorridas em 1990/91. Por isso, se trata de um plano elaborado no marco de uma nova organização da estrutura social que procura uma ruptura com a estrutura social precedente.

O III PND tem como base uma nova ordem social baseada na “ economia de mercado” e na diminuição da participação do estado e do partido nos diferentes sectores da sociedade, especialmente no sector económico e numa maior participação dos indivíduos e da sociedade civil.

No momento da elaboração do III PND a situação a nível do sector da educação não diferenciava muito da que existia por ocasião da preparação dos planos de desenvolvimento anteriores, não obstante alguns progressos registados.

O sistema de ensino apresentava vários constrangimentos, dos quais destacamos: a elevada taxa de reprovação, tanto no ensino básico como no ensino secundário; um percentual elevado de professores sem formação pedagógica adequada para o ensino, principalmente a nível da educação pré-escolar; desigualdade entre as regiões quanto a distribuição dos professores, a falta de estabelecimentos de ensino e de salas de aula, em especial no ensino secundário. Neste último caso, é importante ressaltar que, no ano lectivo 1990/91 havia apenas oito estabelecimentos de ensino secundário em todo o país. Por isso, muitos alunos abandonavam o sistema de ensino após a conclusão do ensino básico, por não terem condições financeiras para deslocarem-se a outro município e/ou ilha para continuarem os estudos.

Entretanto, o investimento público em educação tinha passado de 11,2% entre 1986 e 1990 para 13,2%, no período 1992-1995. Assim, a educação transformou-se no segundo sector de investimento público, perdendo apenas para os sectores de transportes e comunicação.

Nesse contexto, uma das orientações básicas para o sector da educação foi a reforma do sistema de ensino, fundamentada na ideia de que a educação contribui para o desenvolvimento do país. Esta ideia foi construída com a independência nacional e está presente nos sucessivos planos do desenvolvimento.

Contudo, a grande novidade a nível da política educativa é “ o princípio da igualdade de oportunidades, livre desenvolvimento da personalidade e o direito à diferença e à sua expressão” (III PND, pág. 128).

A política educativa deverá garantir por um lado, a elevação do nível da qualificação da população – “ educação de massas” – e por outro, “ garantir a formação de quadros altamente qualificados, “ quadros de elite”, “ preparação de elites” capaz de satisfazer as exigências do processo de modernização económica e social” (Idem).

Segundo o plano supracitado, toda a política educativa para o período 1992-1996 deveria orientar-se, no “ *duplo aspecto da educação fundamental/ formação especializada associada a investigação*”. Também realça o papel reservado a iniciativa individual e comunitária em detrimento do estado, no desenvolvimento educativo.

Os principais objectivos da educação definidos no III PND para o período 1992-1996 foram:

- Transformação estrutural do sistema educativo, no sentido de promover a qualidade do ensino e formação;
- Criação de condições para o desenvolvimento do ensino superior;
- Integração das camadas desfavorecidas;
- Ensino e formação da população adulta, com particular ênfase para a formação profissional dos adultos;
- Capacitação e formação de recursos humanos para os domínios organizativos, de planificação e desempenho.

A nível dos diferentes subsistemas de ensino, estabelece como metas:

- A integração do ensino pré-escolar no sistema educativo. Como tínhamos referido anteriormente, este nível de ensino tinha sido suspenso logo após a independência nacional por alegada falta de condições materiais e pedagógicas;
- Desenvolvimento do ensino básico universal e gratuito.¹⁷
- Reestruturação do ensino secundário;
- Implementação de estruturas do ensino médio e superior;
- Estudos para a implementação do ensino a distância;
- Transferência da gestão dos parques escolares para os municípios;
- Apoio as iniciativas locais de formação profissional.

Para atingir os objectivos acima propostos foram determinadas um conjunto de medidas e políticas institucionais, das quais apontamos: a alteração da LBSE; expansão e reforma da rede dos estabelecimentos de ensino; reforma curricular; reforma das políticas de bolsas de estudo; criação de uma comissão instaladora do ensino superior; a consolidação e expansão dos apoios sócio educativo e a implementação de novas estratégias a nível da educação de adultos.

6.5. O IV Plano Nacional de Desenvolvimento (1997-2000)

Os princípios sobre os quais se elabora o IV PND para o período 1997-2000, não variam muito dos que serviram de base para a elaboração do plano anterior. Segundo este plano, a taxa de cobertura da educação pré-escolar continuava baixa. Era frequentada por apenas 40% das crianças entre os quatro e seis anos e, ademais o enquadramento legal era bastante deficiente.

Contudo, a nível do ensino básico houve uma massificação do acesso, sobretudo devido a implementação da reforma, ao aumento da rede escolar e a criação do IP que triplicou a capacidade de formação de professores. Apesar desses avanços, ainda havia

¹⁷ O ensino básico obrigatório foi instituído em 1947, embora na prática, muitas crianças em idade escolar foram excluídos do sistema de ensino.

cerca de 39,5% de professores sem formação adequada e o insucesso escolar era elevado.

No ensino secundário houve uma grande expansão do número de matrículas por causa da forte pressão exercida pela generalização do ensino básico. Por esta razão, a procura do ensino secundário foi superior a oferta, o que acabou provocando falta de espaços. A isto acrescenta-se a falta de professores com formação pedagógica, principalmente nas ilhas e municípios de periferia.

Neste contexto e tendo em conta as mudanças verificadas a nível do sistema educativo e os desafios e/ou resultados não alcançados¹⁸ o IV PND para o período 1997-2000 define para este sector os seguintes objectivos:

- Melhorar a qualidade de ensino e do rendimento escolar; avaliação e desenvolvimento da reforma do sistema educativo;
- Melhorar a orgânica institucional;
- Envolvimento das famílias e da comunidade no desenvolvimento do sistema;
- A promoção do ensino privado;
- A nível da reforma do sistema educativo propõe-se dar continuidade ao processo da universalização e obrigatoriedade do ensino básico de 6 anos e a criação das “ condições para o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, o que corresponde ao 1º ciclo (tronco comum) de ensino secundário” (IV PND, pág. 233). Esta medida tem como objectivo aumentar o índice de transição para o ensino secundário, visto que muitos alunos devido a falta de condições socioeconómicas para fazer face aos custos do acesso, acabam abandonando os estudos após o ensino básico obrigatório.
- Diminuição da taxa de insucesso em 5%; a reforma do ensino secundário, com atenção especial para a reestruturação do ensino secundário técnico;
- Promoção do ensino superior, nomeadamente a criação de um modelo de ensino superior de qualidade;

¹⁸ Quanto a mudança, houve aumento de crianças e jovens com acesso a educação – passou de 103 700 em 1991 para 119 300 em 1995; melhoria de qualidade do ensino; reforma do sistema; reforma curricular; a nível de desafios: baixa taxa de cobertura da EPE; falta de pessoal com formação e plano de carreira; 39,5% de professores sem formação adequada, no EB; alta taxa de insucesso escolar (IV PND, pág. 231).

- Oficialização, desenvolvimento e criação de um sistema de incentivos ao ensino privado;
- Melhoria de qualidade e generalização do ensino pré-escolar, particularmente o aumento da taxa de cobertura a 60% das crianças na faixa etária 4-5 anos;
- Melhorar a qualificação profissional e técnica da mão-de-obra
- Elaborar a lei-quadro da formação profissional;
- Elaborar o estatuto de formador;

À semelhança dos planos anteriores, propõe para todos os níveis de ensino a construção, o equipamento e reforma/ampliação das salas de aula e/ou estabelecimentos de ensino; a qualificação dos docentes e a diminuição da taxa de analfabetismo. O que demonstra que muito dos objectivos que tinham sido propostos no plano anterior não foram alcançados devido a falta de recursos financeiros e humanos e a políticas ineficazes.

No período 1997-2000 houve uma diminuição do percentual do investimento público em educação, quando comparado com períodos anteriores. A educação (e desporto) passa do segundo sector que mais atrai o investimento público, no período 1992-95 para ocupar o sexto lugar, no período 1998-2000, com um 8,1% do total do investimento público.

6.6. Grandes Opções do Plano (2001)

Um dos principais acontecimentos do início do século no sector da educação foi a realização do encontro internacional de educação para todos – fórum Dakar (2000), cujo objectivo foi fazer o balanço dos resultados obtidos a nível da educação para todos (EPT) e definir as estratégias a serem desenvolvidas com vista a se atingir os objectivos do milénio, num horizonte 2000 a 2015.¹⁹

Foi nesse âmbito, que a nível nacional foram elaborados os principais instrumentos/ documentos para o sector da educação, nomeadamente o Plano Nacional

¹⁹ Ver UNESCO, 2005.

de Educação Para Todos (PNEPT) (2002), Plano Estratégico para a Educação (PEE) para o período 2002-2010 (2003).

A estes, juntam-se três documentos/instrumentos governamentais importantes a saber: as Grandes Opções do Plano (GOP), 2001; o Plano Nacional de Desenvolvimento para o período 2002-2005 e o Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução de Pobreza (DERP), 2004.

Propomos neste e nos três próximos subcapítulos descrever as políticas, as estratégias, os objectivos e os planos de acção definidos para o sector de educação num horizonte de 10 anos (2000-2010).

A GOP (2002-2005) é o primeiro grande instrumento do novo século elaborado para “definir a concepção e a filosofia do desenvolvimento do país rumo ao futuro” (GOP; pág., 7). Para isso define como eixos estratégicos, a inserção de Cabo Verde na economia internacional, o sector privado como motor do desenvolvimento e da afirmação da cultura nacional.

Para o governo, no âmbito das estratégias de desenvolvimento, a valorização dos recursos humanos é a variável desafio para o futuro do país. Assegura que,

“existe uma unanimidade em considerar o capital humano decorrente do bínomio homem/cultura – como sendo o principal trunfo de que Cabo Verde dispõe” (GOP, 2002; pág. 9)

Outrossim, o discurso da educação como principal “motor” para o desenvolvimento do país não é, do nosso ponto de vista, um discurso construído recentemente. Tem a sua origem na Independência Nacional em 1975, atravessa toda a I República e consolida-se com o processo de transição democrática na II República na década de 90 e “renasce”, no início do novo século.

Por isso, questiona-se o porquê deste discurso trinta anos após a independência nacional, se consideramos que mesmo com os investimentos realizados no sector da educação, o nível de desemprego e a incidência da pobreza continuam elevados.

O problema é que, o discurso da educação como “motor” do desenvolvimento foi construído com base numa visão “voluntarista” da educação e não numa visão estrutural, onde a prática educativa faz parte da estrutura social. Por isso, estamos

convencidos de que, só a partir de uma visão sistémica da educação é possível criar as condições necessárias para promover uma verdadeira política de desenvolvimento económico e social para todos, sob pena da educação, do sistema educativo continuar a “legitimar” uma estrutura social cada vez mais selectiva, classicista e desigual.

De acordo com a Grande Opções do Plano (2002, pág. 9):

“Existe uma forte percepção por parte da população cabo-verdiana de que a educação constitui um factor importante de mudança social global e individual”, e que “ esta valorização da educação faz com que todos estejam dispostos a investir na educação dos filhos e na auto – educação”.

Vara Coomonte (2004), na sua crítica à teoria do capital humano e às teorias “voluntaristas” afirma que não se pode falar da educação à margem da estrutura social.

A relação entre investimento realizado em educação e a mobilidade social (mudança individual) deve ser compreendido no contexto sócio estrutural do qual faz parte.

Analisando a situação actual da educação em cabo Verde reconhece-se que, não obstante o papel reservado aos recursos humanos, o país apresenta uma população com baixo nível de qualificação técnica e profissional. Observa-se que, apesar do aumento da taxa da cobertura da EPE, da universalização do EB e da expansão do ES, ainda existe um conjunto de constrangimentos a serem ultrapassados a nível dos distintos níveis de ensino.

A nível da educação pré-escolar/infantil ainda existe desigualdade entre zonas rurais e urbanas, entre municípios, em termos de recursos educativos, infra-estruturas, e qualificação dos docentes;

No ensino básico, apesar da taxa líquida de escolarização de 98,5%, da universalização do ensino obrigatório e da sua expansão de quatro para seis anos, na prática um número significativo de alunos continuam sem frequentar o ensino básico, especialmente os alunos com necessidades educativas especiais (Censo 2000).

A isto, acrescenta-se o facto de que, por um lado, muitos alunos abandonam o ensino básico antes da sua conclusão e, por outro, que ao concluir o EB um número significativo não transita para o ES.

A GOP reconhece, ainda, a existência de deficiências em termos da rede escolar, do elevado índice de professores sem formação, e a desigualdade de oportunidades de acesso entre as regiões e entre zonas rurais e urbanas.

A nível do Ensino Secundário afirma observa-se que a taxa bruta de escolarização foi de 58,5% em 2000/01, mas que o mesmo apresenta problemas a nível de instalações.

Partindo do “ *carácter estratégico do sector de educação para o desenvolvimento do país*” (GOP, pág.32) considera fundamental a modernização do sistema educativo. Para isso, afirma ser necessário rever a desigual distribuição regional de recursos educativos e de formação e a sua influência sobre as desigualdades de oportunidades de acesso à escolaridade obrigatória.

6.7. O V Plano Nacional de Desenvolvimento (2002-05)

O V PND para o período 2002-05 foi elaborado “*no quadro da abordagem integrada e participativa*” iniciada com a concepção e elaboração das GOP, um documento de referência e definidor da visão partilhada do desenvolvimento do país e pedra de toque da estratégia de longo prazo subjacente, onde o combate à pobreza, no quadro de políticas estruturais amigas de um crescimento económico robusto e gerador de emprego, avulta como objectivo cardeal.

A ideia principal do V PND para o sector da educação é que “*o desenvolvimento da educação constitui a premissa fundamental para o sucesso de qualquer política de desenvolvimento.*” (V PND, pág. 147).

Foram conseguidos nos últimos anos alguns avanços, nomeadamente:

- O aumento da taxa de acolhimento das crianças ao nível da educação pré-escolar que em 1997 situava-se na ordem dos 49% passando para 54%, em 2000;

- A universalização do ensino básico obrigatório de seis anos, registando-se uma taxa bruta de escolarização na ordem dos 117%;
- A paridade em termos de acesso entre meninas e meninos quer ao nível do ensino básico seja ao nível do ensino secundário;
- Generalização da utilização dos manuais do ensino básico acima dos 90%;
- O reforço das actividades da alfabetização e educação de adultos mediante a redução da taxa de analfabetismo de 37% para 25%;
- O crescimento significativo dos efectivos do ensino secundário, passando de 31.602 no ano lectivo 1997/98, para 43.584 no ano lectivo 2000/2001, o que equivale a um crescimento na ordem dos 38%;
- O aumento das oportunidades de formação/capacitação de professores através da realização de cursos de formação inicial, em exercício e contínua;

Apesar de ditos avanços, o referido plano reconhece que “algumas metas fixadas, durante a legislatura anterior, não foram alcançadas de forma satisfatória.” (V PND vol.2, pág. 148).

A nível da educação pré-escolar continuava existindo:

- Desigualdades sociais e geográficas notórias, no acesso a educação pré-escolar;
- O nível de qualificação das monitoras e das orientadoras é muito baixo (93% do profissionais não têm formação pedagógica adequada)
- Os materiais didácticos disponíveis são bastante insatisfatórios.

No ensino básico havia:

- Elevadas taxas de reprovação nos anos terminais das fases, razão pela qual o insucesso escolar no ensino básico se situa na ordem dos 12%, cifra duas vezes superior à meta fixada para o período 1997-2000.
- Continuação de um elevado percentual de professores sem formação adequada.
- Desigualdade na distribuição de professores

No ensino secundário:

- O acesso ao ensino secundário é “extremamente desigual”
- Elevada taxa de reprovação no ensino secundário
- Elevada desigualdade na distribuição de professores com formação adequada

No ensino secundário técnico:

- Pouca oferta, na medida em que existem apenas 4 escolas técnicas secundárias para todo o país;
- O número de alunos matriculados no ensino secundário técnico representa apenas 4% do total dos alunos do ES.

A nível da alfabetização e educação de adultos.

- A taxa de analfabetismo permanece muito elevada entre as mulheres, atingindo cerca de 33% contra 17% dos homens.
- Desigualdades entre o meio rural e o meio urbano. O analfabetismo no meio rural atinge 35% é quase duas vezes superior ao analfabetismo do meio urbano, 18%.

Com base nos problemas acima destacados, o V PND 2002-05 estabelece como objectivos:

- Melhorar a qualidade e a abrangência da educação Pré-Escolar;
- Melhorar as parcerias com os diferentes intervenientes sociais para desenvolvimento da rede do Pré-Escolar;
- Consolidar e Desenvolver a Educação de Base;
- Melhorar a qualidade do ensino básico integrado;
- Reforçar a equidade e combater as assimetrias regionais;

- Promover a participação nas escolas de crianças com necessidades educativas especiais.
- Elevar a qualidade e a equidade do ensino secundário;
- Melhorar a articulação entre o ensino secundário geral, o ensino técnico e a formação profissional;
- Promover o ensino secundário privado como parceiro privilegiado e complementar do ensino público.
- Melhorar a gestão dos estabelecimentos de ensino.
- Aumentar a comparticipação das famílias nos custos da educação.
- Reduzir a taxa de analfabetismo para 18%.
- Alargar o âmbito da educação básica para adultos em estreita ligação com a formação profissional, o ensino recorrente e a educação à distância.
- Redefinir a carreira de animador de educação de adultos.

Da análise dos principais objectivos propostos para o sector da educação para o referido período, pode-se constatar que estes não variam muito dos objectivos dos outros planos. Apesar das melhorias verificadas nos últimos anos, a desigualdade no acesso a educação, a qualidade do ensino, a formação dos docentes, a questão do género, o acesso ao ensino técnico, o nível de formação da população continuam sendo os principais desafios a serem ultrapassados.

6.8. Plano Nacional de Educação Para Todos (PNEPT) – 2002

O Plano Nacional de Educação para Todos (PNET) insere-se, por um lado, no âmbito do marco de acção de Dakar: cumprir com os nossos compromissos, cujo objectivo é alcançar os objectivos da educação para todos, e por outro, nas políticas educativas nacionais, nomeadamente as GOP onde a educação é considerada um factor de desenvolvimento, integração e inclusão social.

O PNEPT é coordenado e monitorizado pela Direcção Geral de Ensino Básico e Secundário em colaboração com a Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos.

É financiado pelas agências da Nações Unidas, no âmbito dos compromissos assumidos pela comunidade internacional em Dakar, pois como reconhece a UNESCO, (2004, pág. 37) a melhoria de qualidade e a expansão equitativa do acesso a educação exige um nível elevado de investimentos que não está ao alcance de muitos países.

Também, é financiado pela cooperação bilateral, ONGs e da “*comparticipação da sociedade nos custos e na gestão da educação de base*” (ME/PNEPT, pág. 15). Este último aspecto contraria a constatação da UNESCO (2005) de que os custos da educação é um dos factores que influênciam o acesso a educação.

Para cada sector da educação, o PNEPT estabelece um conjunto de opções estratégicas, linhas de acção e objectivos a serem desenvolvidas até 2010.

Contudo, é importante ressaltar que não inclui 3 dos seis objectivos do milénio no plano a saber: as necessidades de aprendizagem para todos os jovens e adultos; a igualdade entre os sexos, no ensino secundário e a melhoria da qualidade da educação.

Parece-nos que a não inclusão destes objectivos no plano nacional da EPT parte do princípio de que já foram alcançados a igualdade entre os sexos, de que a aprendizagem dos jovens e adultos e a qualidade do ensino estão relacionados com as políticas a serem implementadas a nível do EPE, EB e EA.

Entretanto, é bom recordar que para UNESCO (2003, pág. 3 e 4) igualdade entre os sexos não é só em termos quantitativos mas:

“lograr la igualdad no consiste sólo en alcanzar la paridad numérica, ya que esta última por importante que sea, no es suficiente... un acceso igual de todos a una educación básica de buena calidad, un proceso de aprendizaje que ofrezca a niñas e niños, hombres y mujeres las mismas oportunidades para desarrollar sus talentos; y unos resultados que redunden en ventajas sociales y económicos para todos los ciudadanos sin discriminación alguna”.

Também que, os indicadores do EPE e EB não significam necessariamente a melhoria de qualidade do ensino. Por isso, somos de opinião de que, é imprescindível introduzir no plano nacional da EPT as estratégias, os objectivos e marco de acção dos três objectivos, acima referidos.

Reconhecendo alguns avanços conseguidos a nível da pequena infância e os problemas que ainda persistem (já avançados), o PNEPT define como objectivos estratégicos:

- Consolidar e melhorar a educação pré-escolar, com a finalidade de atingir a sua generalização;
- Corrigir as disparidades (desigualdade de oportunidades) no acesso à escolaridade obrigatória, especialmente a nível de regiões e grupos menos favorecidos;
- Melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem no básico;
- Redefinir os objectivos e as estratégias da educação de adultos;
- Melhorar e ampliar as actividades de formação e capacitação dos recursos humanos;
- Reforçar nos currículos e práticas pedagógicas, valores relacionados com a cidadania, democracia e ambiente.
- Promover atitudes e comportamentos favoráveis a igualdade entre os sexos;
- Reforçar os mecanismos de compensação socioeconómica às crianças desfavorecidas.

A implementação dessas orientações passa, basicamente pelo envolvimento de todos os actores educativos, pela focalização de acção em zonas previamente seleccionadas e através da compensação das disparidades (desigualdades) socioculturais.

Para cada um dos três objectivos de milénio, o PNEPT define quais são os objectivos estratégicos a serem alcançados.

Assim para a pequena infância propõe: a universalizar o acesso ao ensino pré-escolar através da expansão da rede dos jardins-de-infância; a melhoria dos serviços e diversificação dos modelos educativos; promover uma maior integração entre os

principais sectores e departamentos governamentais e da sociedade civil que intervém na pequena infância; a implementação de um quadro de formação e aperfeiçoamento de agentes educativos; reforçar a capacidade das famílias desfavorecidas a nível cultural e participativo, melhorando assim a sua formação e informação.

Segundo o PNEPT, os objectivos e as orientações estratégicas para o ensino básico:

“prendem-se mais com a qualidade das aprendizagens escolares, com o acesso ao ensino básico de crianças com necessidades especiais e a permanência de crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas, no sistema escolar” (ME/PNEPT, pág. 54).

Assim define os seguintes objectivos para este nível de ensino:

- Consolidação e desenvolvimento da educação de base, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos (universalização do acesso ao 1º ciclo);
- Melhoria da qualidade do ensino básico, através da melhoria da eficácia interna e reforço da formação de professores, principalmente para atender crianças com necessidades especiais;
- Reforçar a equidade e combater as disparidades (desigualdades) regionais;
- Reforçar as parcerias com as organizações sociais.

Para a educação de adultos propõe:

- A redução da taxa de analfabetismo dos 15% em 2002 para 5%, na faixa etária 15-49 anos e, de 25% para 15% na faixa etária 15 anos e mais, até 2010;
- Melhorar a qualidade da alfabetização e educação de adultos;
- Relacionar a educação de adultos com a formação profissional, ensino geral e educação a distância, com o propósito de dar oportunidades a esses adultos de continuarem a sua formação;

- E por último propõe regulamentar a carreira do animador de educação de adultos e sua integração no estatuto do pessoal docente.

6.9. Plano Estratégico da Educação (PEE)

A análise do Plano Estratégico de Educação (PEE) deve ser feita em conexão com o plano nacional de desenvolvimento, com o plano nacional de educação para todos e com o documento de Crescimento e Estratégia de Redução de Pobreza.

Tendo em conta que, este plano reproduz integralmente o PNEPT quanto às estratégias e objectivos para a primeira infância, ensino básico e educação de adultos discutidos no subcapítulo anterior, centraremos a análise nos objectivos e estratégias para o ensino secundário e ensino superior.

O PEE caracteriza o ensino secundário como sendo um ensino onde a maioria dos alunos estão inscritos no ensino secundário geral enquanto, apenas 3% dos alunos estavam inscritos no EST; a formação oferecida era bastante deficiente, principalmente, devido a falta de professores com qualificações; deficiente qualificação do corpo docente; a maioria das escolas privadas utiliza instalações e professores das escolas públicas; elevada taxa de reprovação e abandono escolar.

Assim, reconhecendo as insuficiências, dificuldades e constrangimentos do sistema educativo e seus impactos sobre *“a qualidade, equidade geográfica e social no acesso e a pertinência socioeconómica da educação...”* (ME/PEE, pág. 8) o plano propõe para o ensino secundário atingir os seguintes objectivos:

- Reorganizar e desenvolver o ensino secundário;
- Ampliar e generalizar a abrangência do 1º ciclo (1ª fase) e do 2º ciclo (2ª fase);
- Melhorar a qualidade e eficiência do ensino secundário;
- Proporcionar saídas profissionais aos alunos que abandonam o ensino secundário, antes da sua conclusão;
- Reforçar parcerias com as organizações sociais;
- Enquadrar e apoiar o ensino privado como parceiro privilegiado e supletivo do ensino público.

Para atingir estes objectivos propõe um conjunto de medidas politicas a serem implementadas.²⁰

A nível do Ensino superior, o plano nacional de estratégias propõe como objectivos estratégicos a serem alcançados:

- Reorganizar e consolidar o ensino superior e a investigação científica;
- Organizar e implementar o funcionamento da Universidade de Cabo Verde;
- Ampliar e regionalizar as instituições do ensino superior;
- Melhorar a qualidade e a eficiência dos cursos,
- Desenvolver a investigação em articulação com as políticas do desenvolvimento do país;

Estes objectivos implicam necessariamente a implementação de um conjunto de políticas, quer a nível governamental, quer a nível dos estabelecimentos de ensino superior.

Dessas políticas destacam-se:

- A criação de um quadro legislativo e financeiro para o ES;
- Propor um mecanismo de acompanhamento e avaliação da qualidade e desempenho das instituições;
- Consolidar e melhorar o apoio aos estudantes;
- Regulamentar as condições de acesso ao ensino superior;
- Definir as prioridades de formação em função das necessidades do país e da região;
- Promover a criação de departamentos de formação a distância;

A elaboração do PEE deve ser compreendida no âmbito das estratégias da redução de pobreza, na medida em que um dos objectivos do plano é o desenvolvimento e a valorização dos recursos humanos. Pois, considera que, “ *a valorização dos recursos humanos pressupõe a melhoria do sistema educativo e o reforço da formação profissional*” (MF/DERP, pág. 64).

²⁰ Ver Plano Estratégico da Educação, pág.100).

O governo define o reforço da formação profissional como uma política essencial na política de redução da pobreza. À educação é reservado “*um papel central na estratégia de crescimento e redução de pobreza*”.

Nesta perspectiva, o PEE define um conjunto de medidas que segundo o governo contribuirão para a redução de pobreza, nomeadamente:

- A formação e reciclagem dos educadores de infância;
- A diminuição de professores sem formação; a extensão da rede física tendo em vista a generalização do 1º ciclo do ensino secundário;
- Reforço das actividades de alfabetização nas zonas e concelhos com indicadores mais desfavoráveis;
- Reforço das instituições do ensino superior;
- Aumento da oferta de formação no ensino técnico e formação profissional;

O papel reservado à educação é fundamentado no sentido de que a melhoria do sistema de ensino, particularmente, a nível de formação profissional contribui para a melhoria da qualificação da mão-de-obra, que por sua vez aumenta a sua empregabilidade, contribuindo assim para o crescimento económico e, conseqüentemente, a redução da pobreza.

Entretanto é importante salientar que as reformas implementadas no âmbito educativo, nos últimos quinze anos, tiveram como um dos principais financiadores o Banco Mundial (BM). Por isso, a influência e pressão destes organismos para que as políticas educativas implementadas seguissem as suas directrizes, cuja ideia fundamental é de que:

“una vez activado el crecimiento económico por medio del mercado y eliminadas las distorsiones gubernamentales, la demanda de fuerza de trabajo entre los sectores más pobres aumentará, mejorando de este modo su poder adquisitivo y su nivel económico.” (Bonaf, 2004; pág.94)

Contudo, esta perspectiva de redução da pobreza através de crescimento económico não considera a relação entre a desigualdade social e crescimento económico

Segundo Bonal (2004), apesar das mudanças verificadas na política do BM, nos finais da década de 90, este mantém aspectos significativos na definição de política de luta contra a pobreza, nomeadamente:

- A prioridade do crescimento económico sobre qualquer outro objectivo económico e/ou social;
- Uma certa resistência a aderir a maioria de análises que enfatizam a relação positiva entre crescimento, equidade e redução da pobreza;
- Atribuição a factores internos, o facto do crescimento não beneficiar a toda a população e reduzir eficazmente a pobreza e a importância da educação como estratégia chave para a inclusão social, ou seja, a diminuição da pobreza.

Fundamentando-se neste modelo de desenvolvimento, o Banco Mundial desenvolve uma política educativa que será aplicada em vários países, especialmente os Africanos entre os quais, Cabo Verde.²¹ Esta política estabelece como prioridades, a educação básica dos mais pobres e das mulheres, os programas de primeira infância e saúde escolar, educação a distância e novas tecnologias, e a reforma curricular e avaliação, gestão e financiamento da educação. (Bonal, 2004; pág. 101)

Por isso, é pertinente questionar se a educação contribui para o crescimento económico e consequentemente para o combate a pobreza?

Um dos temas que ocupa um espaço privilegiado no campo da investigação educativa é a relação entre a educação e o desenvolvimento, ou seja, entre os investimentos realizados na educação, o nível de desenvolvimento e consequentemente a diminuição da pobreza.

Várias investigações realizadas procuram responder a pergunta: os investimentos em educação (sobretudo público) contribuem para a promoção do crescimento/desenvolvimento? E através dessa pergunta surge outra, os investimentos na educação contribui para a redução da pobreza?

²¹ O BM e o FMI são os principais financiadores das reformas educativas em Cabo Verde.

Diferentes teorias procuram analisar essa questão, sendo que gostaríamos de destacar as teorias do capital humano, a teoria de eleição racional, teoria social-democrata e teorias marxistas.

Conforme Bazdrech Parada (2001, pág. 66), a relação entre a educação e a pobreza é uma relação construída. E essa construção acontece na realidade quotidiana dos agentes sociais, onde está ideia está amplamente enraizada. Afirma que na investigação educativa:

“lo común entre quienes estudian la REP es dar por supuesto que el hecho “estar educado” contribuye per se a disminuir la pobreza, aunque no explican en detalle cómo se da en los hechos esa contribución”.

Contudo, após a análise das diferentes teorias que procuram explicar a relação entre a educação e o desenvolvimento diz que:

(...) por una parte los hallazgos se parecen más a las ideas de la teoría marxista que la noción del capital humano: la educación depende de las diferencias sociales y económicas de los educandos. Los pobres reciben una educación de menos calidad, cuentan con maestros menos preparados, y sufren cierta discriminación en los insumos necesarios (pág. 72).

Xavier Bonal (2004, pág. 117), analisando a influência da política educativa do Banco Mundial (que fundamenta na ideia de que a educação, o crescimento contribui para a redução da pobreza, no caso concreto da América Latina afirma que:

“el balance de los cambios nos permite observar serios limites en el papel que el BM asigna al desarrollo educativo para conseguir el objetivo de reducir la pobreza (uno de los objetivos centrales de la cumbre del Milenio).

Para ele, a política educativa do BM contribui para melhorar o acesso e a eficiência técnica, mas resultou ineficaz para contribuir para a redução de pobreza, objectivo principal dessa política.

Por isso, entendemos que no caso de Cabo Verde é necessário definir políticas estruturais que visem a uma distribuição equitativa da riqueza e o combate das desigualdades sociais, na medida em que, a educação, a prática educativa só pode ser um instrumento de crescimento/desenvolvimento e num elemento de combate a pobreza se for analisado a partir de uma perspectiva sistémica.

6.10 - Evolução dos principais indicadores da educação no período 1990-2005

As duas tabelas seguintes (Tabela N°18 e N°19) mostram que, o insucesso escolar determinado pela taxa de reprovação e do abandono escolar tem aumentado nos últimos anos. O que significa que são cada vez maior o número de alunos que não conseguem atingir os objectivos mínimos determinados nos planos curriculares, quer a nível do ensino básico ou do ensino secundário.

A taxa de reprovação no ensino básico diminui de 19,3%, no ano lectivo 1990/91 para 17,7%, em 1996/97 e volta a aumentar para 21,4%, no ano lectivo 2002/03. Entretanto voltaria a diminuir para 15,5% em 2004/05, sendo que 18,1% para o sexo masculino e 12,8% para o sexo feminino, o que vem confirmar que o desempenho escolar das meninas é superior ao desempenho escolar dos rapazes. Situação que se repete a nível do ensino secundário como comprovaremos, em seguida.

No ensino secundário, diminui de 30%, em 1990/91 para 16%, em 96/97 e volta a aumentar para 20% em 2002/03. Ao contrário do que seria de esperar, a taxa de reprovação continua a aumentar, sendo que no ano lectivo 2004/05 foi de 23,4%. A boa notícia disto, é que a reprovação foi maior entre os rapazes (24,8%) do que entre as meninas (22,2%) (GEP, 2004/05).

Tabela 18

Evolução da taxa de reprovação.

Nível	1990/9	96/97	2002/0	2004/0
	1		3	5
EB	19,3%	17,7%	21,4%	15,5%
ES	30%	16%	20%	23,4%

Fonte: GEP – Anuário estatístico 2003/04, 2004/05

A mesma situação verifica-se em relação ao abandono escolar. No ensino básico diminui de 5,3%, em 1990/91 para 2,2%, e, 1996/97 e volta a aumentar para 2,9% em 2002/03.

No ensino secundário a taxa do abandono escolar era de 4%, no ano lectivo 1990/91 aumenta para 10%, no ano lectivo 1996/97 e para 16% no ano lectivo 2002/03 e volta a diminuir para 11,1% no ano lectivo 2004/05.

Tabela 19

Evolução da taxa de abandono escolar.

Níve	1990/91	1996/97	2002/03	2004/05
l				
EBE	5,3%	2,2%	2,9%	2,5%
ESG	4%	10%	16%	11,1%

Fonte: ME/GEP – Anuário estatístico 2003/04

Quanto a rede escolar (Tabela N°20), a nível da educação pré-escolar/infantil havia em 1990/91 um total de 138 jardins-de-infância, correspondendo a uma taxa de cobertura nacional de 17%. No ano lectivo 2002/03 aumentou-se para um total de 419 jardins, equivalente a uma taxa de cobertura nacional de 56%.

Tabela 20

Evolução da rede escolar.

	1990/91		1996/97		2002-2003	
	Nº escolas	Nº Salas	Nº escolas	Nº Salas	Nº escolas	Nº Salas
EPE	138	138	-		419	419
EB	-	1.153	-	1.319	-	1.798
ES	8	696	-	-	34	-
EST	-		-	-	-	-

Fonte: ME/GEP, Anuário estatístico 2003/04

No ensino básico passou-se de um total de 1.153 salas de aula, no ano lectivo 1990/91 para um total de 1.798 escolas, no ano lectivo 2002/2003. Enquanto, o número de estabelecimentos do ensino secundário aumentou de 8 para 34, entre 1990 a 2003.

Em relação ao número de professores, no EPE havia em 1990/91 238 docentes, todas mulheres, sendo que 3 educadoras, 40 monitoras e 195 orientadoras. No ano lectivo 2002/03, esse número aumentou para 818 (apenas dois do sexo masculino), sendo que 18 educadores, 41 monitores e 727 orientadores.

No ensino básico, passou-se de 1.807 professores (54% sem formação), em 1990/91 para 3.170 (31% sem formação), em 2002/03.

No ensino secundário, houve um aumento de 364 professores (63,7% com formação), em 1990/91 para 2091 em 2002/2003 (61,6% com formação).

Segundo os dados sobre a educação do Censo 2000, a taxa de analfabetismo foi de 25%, o que corresponde a um total de 62.696 pessoas. Destes, 33% eram mulheres e 17% eram homens.

Os concelhos com maior taxa de analfabetismo em 2000 foram: Paul (38,8%), Ribeira Grande (30,4%) e Porto Novo (36,3%), em Santo Antão; Tarrafal (32,4%), Santa Catarina (34,4%), Santa Cruz (31,3%), Calheta (35,2%), em Santiago; Mosteiros (31,3%), no Fogo. Ainda pode-se observar que, em todos os municípios do país a taxa de analfabetismo das mulheres era superior a taxa dos homens.

No que se refere ao nível de instrução da população de 4 anos e mais, 17% não tinham nenhum nível de instrução, 4% tinham o pré-escolar, 3% a alfabetização, 56%

possuíam o ensino básico, 19% o ensino secundário e 1,5% o ensino médio ou superior (Censo 2000).

É importante esclarecer que cerca de 11% das crianças na faixa etária entre os seis e nove anos não frequentavam nenhum estabelecimento de ensino.

A taxa líquida de escolarização é de 83%, no ensino básico e de 46%, no ensino secundário. Ao analisarmos a taxa líquida de escolarização em função de meio rural e urbano, verifica-se que, no ensino básico a diferença não é muito significativa. Enquanto, no ensino secundário é expressiva, pois, varia de 53% no meio urbano para 36% no meio rural.

Tabela 21

Taxa de analfabetismo por ilha/concelho e sexo.

Ilha	HM	H	M
Boa Vista	15,0	9,7	21,4
Brava	27,5	21,2	33,6
Fogo	29,2	18,8	37,9
Mosteiros	31,3	20,2	40,7
S. Filipe	28,5	18,4	36,9
Maio	22,8	14,0	29,7
Sal	13,2	8,8	18,3
Santiago	25,8	15,7	33,8
Tarrafal	32,4	20,0	40,7
S. Catarina	34,4	22,4	42,9
Santa Cruz	31,6	20,5	40,2
Praia	18,3	10,5	25,0
S. Domingos	26,6	16,8	35,0
S. Miguel	35,2	22,2	43,6
S. Antão	34,0	26,5	42,2
R. Grande	30,4	22,8	38,7
Paul	38,8	32,1	47,2
Porto Novo	36,3	28,5	44,6
S. Nicolau	25,9	17,2	34,1
S. Vicente	19,0	12,7	24,9
Nacional			

Fonte: INE/QUIBB 2006

Os últimos dados do QUIBB/2006 publicados pelo INE (Tabela acima) mostra que, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais é de 21,1%, uma redução de 4,9% em relação aos dados do censo 2000. A taxa de analfabetismo é maior no sexo

feminino (18,1%) e meio rural (24,3%) do que no sexo masculino (13,5%) e meio urbano (15,3%).

Quanto ao nível de escolarização da população, 27% não tinha nenhum nível de instrução, 6,9% tinham alfabetização, 51,1% possuíam o ensino básico, 11,5% tinham ensino secundário e apenas 1% com ensino médio e 2,4% com ensino superior.

Na faixa etária 15-49 anos, 46,6% da população possuíam o ensino básico completo, 11% possuíam o ensino secundário completo e apenas 3,3% tinham pelo menos 3 anos do ensino pós-secundário.

Pela análise dos dados acima, pode-se concluir que não obstante os esforços realizados pelos sucessivos governos e os avanços conseguidos no acesso a educação, nos últimos trinta anos, ainda há muito a ser feito no que se refere ao nível de estudo da população. Visto que, o acesso, a permanência e conclusão do ensino secundário e do ensino superior é limitado e desigual, principalmente para os alunos originários das zonas rurais e de famílias com baixo nível de capital económico, social e cultural.

6.11. CONSIDERAÇÕES

As leis, normativas, instrumentos e planos referentes ao sector da educação, no período da transição democrática (1990-2005) têm como fundamento os instrumentos políticos internacionais em matéria da educação e o contexto económico, político e social nacional, fundamentada na constituição democrática de 1992.

A declaração de Jontiem de 1990 e a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no ano 2000 são dois instrumentos que marcaram as políticas educativas em Cabo Verde.

Do encontro de Jomtien (1990) foram definidos o *Marco de Acção para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, no âmbito da educação para todos e cujo propósito é servir-se:

“como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la declaración mundial por los gobiernos, organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales y todos cuanto obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos” (UNESCO, 1990; pág.8).

Na verdade, a declaração de Jomtien teve impactos significativos nas reformas educativas levadas a cabo em vários países, principalmente nos países em vias de desenvolvimento e de terceiro mundo. É disso exemplo, as reformas educativas na América Latina, África, Ásia. Também, as reformas educativas implementadas em Cabo Verde na década de 90 tiveram como marco de referência a declaração de Jomtien.

O marco de acção de Jomtien estabelece como objectivos básicos:

- a) Expansão e assistência de actividades de primeira infância;
- b) Acesso universal a educação primária e sua conclusão, até o ano 2000.
- c) Melhorar os resultados de aprendizagem;
- d) Redução da taxa de analfabetismo de adultos a metade do nível de 1990, até ao ano 2000.
- e) Ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação a competências essenciais e necessárias para os jovens e adultos;
- f) Aumento de aquisição por parte de indivíduos e famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e conseguir um desenvolvimento integrado.

Destes, a universalização da educação básica e a redução da taxa de analfabetismo, até o ano 2000 foram os principais desafios.

A declaração de Dakar foi resultado do encontro sobre a educação realizado na mesma cidade em 2000 e organizado pela UNESCO. Participaram neste encontro, representantes de 164 países constituídos por uma grande diversidade de contexto socioprofissional, nomeadamente, chefes de estados, primeiros-ministros, docentes,

estudantes, responsáveis de políticas educativas, chefes das principais organizações internacionais e militantes.

Deste encontro, concluiu-se que: “(...) pese a todos los avances la meta general de la educación básica universal en el año 2000 no se había alcanzado en la realidad” (UNESCO, 2000; pág.9). Pois;

“al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres, siguen siendo analfabetas en el mundo. Existe un abismo entre quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías informática y quienes no lo tienen (...) más de 100 millones de niños en edad escolar no están escolarizados” (UNESCO, 2000; pág.8).

Também, as instituições como o BM e o FMI, enquanto principais financiadores das reformas políticas económicas e sociais tiveram forte influência sobre a definição e excussão das reformas no sector da educação.

Os principais objectivos para a educação, neste período foram:

- Generalização do ensino pré-escolar, através da sua introdução no sistema oficial de ensino
- Universalização do ensino básico obrigatório e gratuito.
- Implementação da reforma do sistema de ensino no sentido de garantir a equidade e qualidade.
- Melhorar o nível de formação inicial e contínua dos professores e das condições de trabalho;
- Promoção do ensino superior, passando pelo reforço das instituições do ensino superior existente e da criação da Universidade de Cabo Verde;
- Diminuição da taxa de analfabetismo, particularmente entre as mulheres e a população residente no meio rural.

As medidas políticas mais recentes têm como suporte os objectivos da EPT definidos em Dakar, em 2000, ou seja:

- Aumentar e melhorar a protecção e educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Zelar para que daqui até o ano 2015 todas as crianças, sobretudo as meninas e crianças que se encontram em situações difíceis, tenham acesso ao ensino básico gratuito, obrigatório, de qualidade e que concluem-no.
- Zelar para que as necessidades de jovens e adultos sejam satisfeitas com base no acesso equitativo a uma aprendizagem adequado e a programas de educação para a vida.
- Aumentar daqui até o ano 2015 o número de adultos alfabetizados em 50%, principalmente quando se trata de mulheres. Facilitar a todos os adultos um acesso equitativo ao ensino básico e educação permanente.
- Acabar com as desigualdades de géneros no ensino básico e secundário daqui até o ano 2005 e atingir antes de 2015 a igualdade educativa entre os géneros, particularmente, garantir acesso integral e equitativo da meninas numa educação básica de qualidade, assim como nos rendimentos;
- Melhorar a qualidade de educação, no sentido de conseguir resultados de aprendizagem reconhecidos, a nível de leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais.

Assim, nas duas últimas décadas a maior parte das políticas educativas procuram garantir maior acesso à educação básica e secundária, a instituição e consolidação do ensino técnico e superior, a melhoria da qualidade do ensino oferecido, a diminuição do insucesso escolar, a formação dos docentes, uma maior equidade educativa e a introdução das NTIC na educação.

A questão do financiamento e da sustentabilidade do sistema educativo é outra das preocupações presentes nas medidas educativas. Reconhecendo que a implementação das políticas acima apontadas exige custos elevados, propõe-se aumentar o investimento público em educação e também recorrer-se ao investimento privado e a comparticipação das famílias nos custos da educação, sobretudo a nível do

ensino secundário e superior. Entretanto, através do reforço dos mecanismos de apoio socioeconómico procura-se garantir o acesso dos alunos mais pobres.

São estes os principais objectivos que marcaram e continuam a marcar a política educativa dos últimos tempos. Apesar dos progressos obtidos, há muito trabalho a ser feito, pois muito dos objectivos propostos ainda continuam a afectar o nosso sistema educativo.

TERCEIRA PARTE:
A EFICÁCIA SOCIAL DO ACTUAL
SISTEMA DE ENSINO- DADOS
ESTATÍSTICOS

Capítulo VII: ESTRUTURA SOCIAL E EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

No capítulo anterior afirmamos que, o direito a educação é um dos princípios básicos da constituição de 1992 (revisada em 1999) e que é função do Estado e dos poderes públicos garantir a eficácia prática desse direito, ou seja, ao acesso ensino básico obrigatório, universal e gratuito para todos.

Contudo, cabe ao Ministério da Educação, “*proponer, coordenar, executar as políticas do governo em matéria da educação (...)*” a nível do sistema de ensino. (decreto-lei nº 25/2001 de 5 de Novembro, pág.1),

Ainda, observamos que o actual sistema de ensino está estruturado em educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar.

A educação escolar está, por sua vez, dividida em ensino básico, ensino secundário, ensino médio, ensino superior e modalidades especiais de ensino. A educação extra-escolar está dividida em educação básica de adultos, abrangendo a alfabetização e pós-alfabetização e, a aprendizagem e acções de formação profissional na perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

É importante enfatizar que neste capítulo, ao analisar a relação dinâmica entre a estrutura social e a educação utilizaremos como base de análise os últimos dados estatísticos, publicados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e referentes ao ano lectivo 2004/05,

Entretanto, como os dados acima apontados apresentam algumas limitações, nomeadamente a falta de informações sobre a origem social dos alunos, a falta de continuidade e estruturação na recolha de algumas informações utilizaremos sempre que for pertinente, dados estatísticos publicados nos anuários da educação e, também dados estatísticos produzidos por outras instituições, designadamente, “*a Carta Social de Cabo Verde: relatório de análise*”, do Ministério de trabalho e Solidariedade; “*o QUIBB/2006*, publicado pelo INE, “*o Relatório de actividades 2006*” do Centro de Emprego da Praia e “*o Relatório da DGAE*”, publicado em 2006.

7.1. Estrutura demográfica da população e a sua distribuição inter-ilhas

Cabo Verde é um arquipélago constituído por dez ilhas localizado no oceano atlântico e faz parte das chamadas “ilhas da macaronésia”, juntamente com as Canárias, Madeira e Açores. A população residente em 2005 foi de 475 947 habitantes e de acordo com as estimativas do INE atingirá os 629 833 habitantes, em 2020.

Pela tabela N°22, observa-se que a população residente aumentou consideravelmente entre o período 1940 a 1970 passando de, aproximadamente, cento e oitenta mil habitantes para um total de duzentos e setenta e um mil habitantes, no respectivo período. Todavia, entre 1940 a 1950 houve uma diminuição da população devido a elevada taxa de mortalidade, em consequência das secas e fome ocorridas na década de quarenta do século passado. Segundo Furtado (1993, pág. 80) calcula-se que morreram cerca de 55 000 pessoas neste período.

A maior taxa de crescimento populacional ocorreu entre 1960 e 1970, período em que a respectiva taxa foi de 3,1%, não obstante o aumento do processo emigratório (neste período emigraram cerca de 66 281). Nota-se, que neste período houve uma redução significativa na taxa de mortalidade, sobretudo a mortalidade infantil, enquanto a taxa de natalidade continuou elevada.

Entre 1970 e 1980 a população cresceu a um ritmo lento (0,9%) devido ao aumento da emigração (Censo 1980) e só voltaria a crescer de forma acelerada entre 1990 e 2000, período em que a população passou de aproximadamente, trezentos e quarenta e um mil habitantes para quatrocentos e trinta e quatro mil habitantes, representando uma taxa de crescimento anual de 2,4% (censo 1990 e 2000).

A diminuição da taxa de mortalidade devido a melhoria das condições sanitárias e do aumento da esperança de vida da população, associada a uma diminuição do processo emigratório e a uma elevada taxa bruta de natalidade (29,3% de acordo com o censo 2000) são os principais factores que explicam o forte ritmo do crescimento populacional durante o período em questão.

Nos últimos anos, o país vem apresentando um ritmo de crescimento menos acelerado, registando uma taxa de crescimento média anual de 1,8%.

Tabela 22

Evolução do crescimento da população residente 1940-2020

Ano	População	Taxa de crescimento anual
1940	181.740	
1950	149.984	-1,9
1960	199.902	2,9
1970	270.999	3,1
1980	295.703	0,9
1990	341.491	1,5
2000	434.624	2,4
2005	475.947	1,8
2010	523.103	1,9
2015	575.647	1,9
2020	629.833	1,8

Fonte: INE, dados demográficos.

Observando a tabela acima, constata-se que a grande transformação da estrutura populacional ocorreu em dois momentos específicos: entre 1950 a 1970 e entre 1990 a 2000, períodos em que houve uma diminuição da taxa de mortalidade por causa de maior acesso da população aos bens de conforto, nomeadamente os serviços de saúde, saneamento, educação.

Entre 1950 a 1970, a população residente passou de 149.984 para 270.999, sendo que a taxa de crescimento atingiu os 3,1% na década de setenta, quando o mesmo foi de -1,9% na década de cinquenta. O crescimento negativo da população verificada nesta década é resultado da elevada taxa de mortalidade devido aos períodos de secas e fomes registados nas ilhas, principalmente em 1947 e 1950. Entre 1990 a 2000, registara-se o segundo momento de grande crescimento populacional. A população

residente passa de 341.491 em 1990 para 434.624, sendo que a taxa de crescimento aumenta de 1,5% na década de noventa para 2,4% em 2000.

Outrossim, é importante quando analisamos a população cabo-verdiana fazer referência aos residentes na diáspora devido a sua contribuição histórica no processo de desenvolvimento económico, social, político e cultural do país e do seu impacto sobre a estrutura da população.

Acredita-se, embora não existindo números exactos, que a população não residente é em número superior aos residentes no país, se considerarmos os emigrantes e seus descendentes.

Segundo os dados do Instituto das Comunidades (IC), instituição responsável pela promoção e execução das políticas relacionadas com as comunidades cabo-verdianas residentes no exterior, o número de residentes no exterior era de 517.018 habitantes (dados de 1998). Destes, 264.900 residiam nos E.U.A, 80.000 em Portugal, 25.000 em França, 16.580 na Holanda, 12.000 em Espanha, 93.200 em África (os países com maior número de cabo-verdianos são Angola com 45.000, Senegal com 25.000, S.T. e Príncipe com 2000). Contudo, acredita-se que o número real dos não residentes é superior aos dados oficiais apresentados pelas instituições, que em princípio incluem apenas os residentes legalmente e/ou com inscrição consular.

Os emigrantes desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento do país porque através das transferências das divisas, bens e serviços contribuem indirectamente para dinamizar a economia local e impulsar transformações económicas, políticas, sociais e culturais porque, como afirma Lesourd (1995, pág. 369):

"Les membres des communautés d'émigrés, dans la mesure où ils disposent de revenus très supérieurs à ceux de la population cap-verdienne, contribuent à l'entretien des familles restées dans les îles. Au delà du secteur familial, ils participent au développement de certaines branches de l'économie".²²

²² «Os membros das comunidades emigrantes, uma vez que têm rendimentos muito superiores aos da população cabo-verdiana, contribuem para a manutenção das famílias que permaneceram nas ilhas. Para além do sector doméstico, participam também no desenvolvimento de determinados sectores da economia»

As transferências dos emigrantes são variadas, mas classicamente distinguem-se: as transferências em dinheiro, constituído pelas transferências das economias dos emigrantes e pelo envio de outras remunerações; os gastos dos emigrantes quando estes estão de férias no país de origem e de pagamento das taxas aduaneiras através de transferências em espécies, sobretudo produtos para uso doméstico e pessoal.

A nível educativo os emigrantes contribuem, particularmente na melhoria do nível de vida das famílias e na criação de condições materiais e simbólicas para que um número cada vez maior de crianças tenha acesso a materiais didácticos, acesso ao transporte escolar, às novas tecnologias de informação e, o mais importante, que um número importante de alunos não deixe de frequentar a escola para trabalhar e, assim, ajudar as famílias na obtenção de mais rendimentos.

Segundo Furtado (1993) a remessa dos emigrantes era uma garantia de desafogo em tempos de crise e de ostentação em épocas normais.

Quanto a transferência de dinheiro, pela tabela N°23 constata-se que o volume das remessas dos emigrantes vem aumentando progressivamente com excepção de 2003 e 2006, onde houve uma ligeira diminuição, quando comparado com os anos anteriores. Em 2007 os emigrantes enviaram para o país um total de 10.078,70 milhões de escudos cabo-verdianos, o que corresponde a 34% do PIB do país. Em comparação com o ano precedente nota-se que a contribuição das remessas para o PIB do país aumentou de 20% em 2006 para 34% em 2007, o que vem corroborar o papel dos emigrantes no processo de desenvolvimento socioeconómico do país.

Tabela 23

Remessas enviadas pelos emigrantes no período 2001 a 2007.

Ano	Valor em milhões escudos
2001	8.824,70
2002	8.010,00
2003	7.928,00
2004	8.450,80
2005	11.002,00
2006	10.850,00
2007	10.078,70
Total	65.144,20

Fonte: Banco Central de Cabo Verde, boletim de estatísticas 2003, 2006 e 2007

Quanto a análise do nível de transferência (quantidade) e a situação socioprofissional do emigrante constata-se que o montante enviado depende basicamente do nível de vida do emigrante no país de acolhimento, nível de contribuição ao desenvolvimento económico do país de emigração, a qualidade do dinheiro do país e da cobertura social existente. Também a dimensão familiar e a profissão são outros factores que influenciam na hora de enviar dinheiro ao país de origem (Lesourd, 1995).

Um outro indicador que permite analisar a estrutura da população cabo-verdiana são as taxas de natalidade e da fecundidade.

Segundo a tabela N°24, apesar da taxa de natalidade continuar elevada, verificou-se uma ligeira diminuição desta devido a redução da taxa de fecundidade, que passou de sete filhos por mulher, em idade fértil na década de 1970 para 5,5 filhos por mulher em 1990. Em 2000, a taxa de fecundidade era de 4 filhos por mulher, em idade fértil.

Tabela 24

Taxa de natalidade, mortalidade e crescimento populacional.

Ano	Taxa de natalidade (por 1000)	Taxa de mortalidade (por mil)	Taxa de crescimento da população
1970	31,0%*	15,0%	3,1
1980	33,0%*	9,0%	0,9
1990	37,0%	7,7	1,5
2000	29,3%	5,6%#	2,4
2005		5,1%#	1,8

Fonte: construído com base nos dados de *BAD/UNESCO, 1989; #Ministério de saúde 2007; INE, 2000

A diminuição da taxa de natalidade no período em questão está relacionada com o aumento do nível de escolarização da população e a utilização de métodos contraceptivos, cuja taxa era de aproximadamente 44% a nível nacional, sendo que no meio urbano a taxa era de 50% e no meio rural de 36,3% (INE, 2005).

Pela tabela N°25 pode-se verificar que, a taxa de fecundidade da população vem diminuindo nas últimas décadas. A diminuição é maior nos centros urbanos do que nas zonas rurais, passando de 7,05% em 1979-81 para 4,0% em 2000. Também verifica-se uma diferença considerável na taxa de fecundidade entre o meio rural e urbano em todos os períodos. Em 2000, o último ano de que dispomos os dados, a taxa de fecundidade foi de 3,1% e 4,9% no meio urbano e rural, respectivamente. Esta diferença pode ser explicada pelo desigual acesso aos serviços básicos de saúde, aos meios de informação e comunicação, bem como o acesso a educação entre o meio rural e urbano, com vantagem para este último.

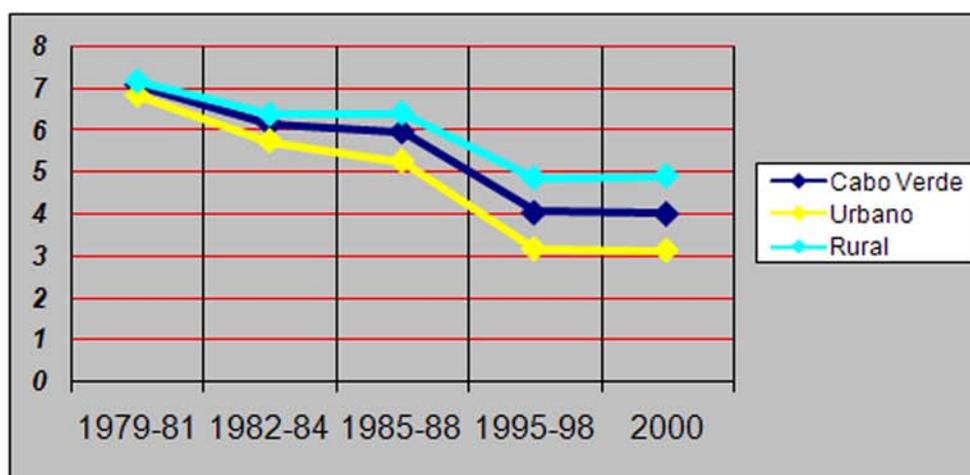
Tabela 25

Evolução da taxa de fecundidade da população.

Ano	Cabo Verde	Urbano	Rural
1979-81	7,05	6,81	7,16
1982-84	6,13	5,72	6,37
1985-88	5,95	5,24	6,4
1995-98	4,03	3,14	4,85
2000	4	3,1	4,9

Fonte: Construção própria com dados do INE 1998 e 2000.

Gráfico 1. Evolução da taxa de fecundidade da população.



Fonte: Construção própria com dados do INE 1998 e 2000.

7.2. Distribuição regional da população e implicações sobre a educação

Segundo os dados do INE/QUIBB 2006 a população residente em Cabo Verde é de 433 277, dos quais 210.569 é do sexo masculino e 222.708 do sexo feminino, o que representa um 51% do total da população residente.

A maioria da população (54,7%) concentra-se na ilha de Santiago (maior do país), do qual cabe destacar o conselho da Praia com 25,7% da população nacional, seguido de São Vicente com 15,9% e Santo Antão com 9,8%. As outras se distribuíam por demais ilhas.

Tabela 26

Distribuição da população por grupo etário.

Grupo Etário	População	%
0-4	44.136	10,2
5-9	51.289	11,8
10-14	60.984	14,1
15-19	59.738	13,8
20-24	41.580	9,6
25-29	28.879	6,7
30-34	24.690	5,7
35-39	24.233	5,6
40-44	22.863	5,3
45-49	17.483	4,0
50-54	12.280	2,8
55-59	6.255	1,4
60-64	6.893	1,6
65+	31.333	7,2
SR	641	,1
Total	43.3277	100,0

Fonte: INE/QUIBB 2006

A nível da composição da população a tabela N°26 demonstra que, a população cabo-verdiana é bastante jovem com um 59,5% da sua população na faixa etária 0-24 anos. Na prática significa que a estrutura populacional exerce uma forte pressão sobre o sistema educativo porque a idade teórica de frequentar a escola é de 3-24 anos (do pré-escolar ao ensino superior). Por exemplo, na faixa etária 6-11 anos que corresponde ao ensino básico havia um total de 66.143 crianças e na faixa etária 12-17 anos, idade teórica de frequentar o ensino secundário, havia um total de 74.557.

Também observa-se que 7,2% da população tinha idade superior aos 65 anos, o que representa um aumento de quase 1% quando comparado com os dados do censo 2000, onde a população com 65 anos e mais de idade representava 6,3% do total da população.

Da leitura dos dados acima referidos nota-se que existe diferenças expressivas na distribuição da população entre as ilhas e na composição da pirâmide populacional.

Quanto a composição da população de acordo com o nível de instrução, de acordo com os dados do censo 2000, 17% da população não tinha nenhum nível de instrução, 4% tinha o pré-escolar, 3% alfabetização, 56% o ensino básico, 19% o ensino secundário, 0,5% o ensino médio e 1% o ensino superior.

Comparando estes dados com os do QUIBB 2006, descritos na tabela Nº 27, observa-se que a família cabo-verdiana continua a ser chefiada na sua maioria com indivíduos cujo nível de instrução não ultrapassa o ensino básico e 26,6% são analfabetos. Apenas 11,7% e 2,4% dos chefes de família possuem o ensino secundário e superior, respectivamente.

Tabela 27
Nível de instrução chefe.

Nível de instrução	Frequência	%
Nenhum	114750	26,6
Pré-escolar	385	,1
Alfabetização	29646	6,9
Básico	221079	51,3
Secundário	50317	11,7
Médio	4494	1,0
Superior	10332	2,4
Sub total	431003	100,0
Sistema	2275	0,5
Total	433277	100,0

Fonte: INE/QUIBB 2006

O nível de instrução da população não sofreu alterações entre 2000 a 2006, apesar da importância que a educação tem representado junto dos sucessivos governos enquanto “motor” do desenvolvimento nacional.

Um outro aspecto importante referente a educação é que, 11% da população na faixa etária de 6 a 9 anos não possuíam qualquer nível de instrução, ou seja, não tiveram acesso ao sistema de ensino, apesar do ensino nesta faixa etária ser obrigatório.

Isto vai ao encontro do afirmado anteriormente de que, para garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao sistema de ensino era imprescindível que à igualdade legal fosse acompanhada por uma igualdade real.

As características da população acima mencionadas tem e terão implicações no acesso, permanência e sucesso aos diferentes níveis de ensino porque, por um lado, o nível de instrução dos pais é uma das variáveis que mais explica a trajetória escolar dos alunos, e por outro, porque exercem pressão sobre os recursos disponíveis para o sector da educação.

7.3. Distribuição de rendimentos

A distribuição de renda, a taxa de incidência da pobreza, o índice de desenvolvimento humano, a participação da mulher no mercado de trabalho, o nível de estudo da população, o acesso a NTIC são algumas variáveis que permitem compreender o contexto social e cultural de uma determinada formação social e o seu maior ou menor grau de abertura para promover a igualdade de oportunidades educativas.

Quanto a distribuição de rendimentos, existem algumas variáveis que podem ser utilizadas para analisar como está a situação de um determinado país ou formação social. Neste caso concreto, utilizaremos as seguintes variáveis: a distribuição de riqueza entre os diferentes grupos e ilhas, a taxa de incidência de pobreza e o índice de desenvolvimento humano.

A escolha dessas variáveis se justifique pela importância que representam para os organismos internacionais (FMI, BM, ONU, BAD), que são os principais financiadores e impulsionadores de políticas educativas em Cabo verde e para o Governo, evidenciado nos principais e sucessivos instrumentos de governação, designadamente as grandes opções do plano, os planos nacionais de desenvolvimento e os programas do governo.

A desigualdade social é um dos factores que melhor explica as desigualdades educativas (Marchesi, 2000b; pág. 146). Os dados disponíveis apontam que a desigualdade social em Cabo Verde vem aumentando de forma lenta, mas contínua nos últimos 15 anos. O que significa que cada vez há mais concentração de riqueza no país, não obstante a redução da pobreza de 49% para 37%, no período 1988 a 2002.

Segundo INE (2004, pág. 5) a redução da pobreza poderia ser maior se neste mesmo período a desigualdade social não tivesse aumentado.

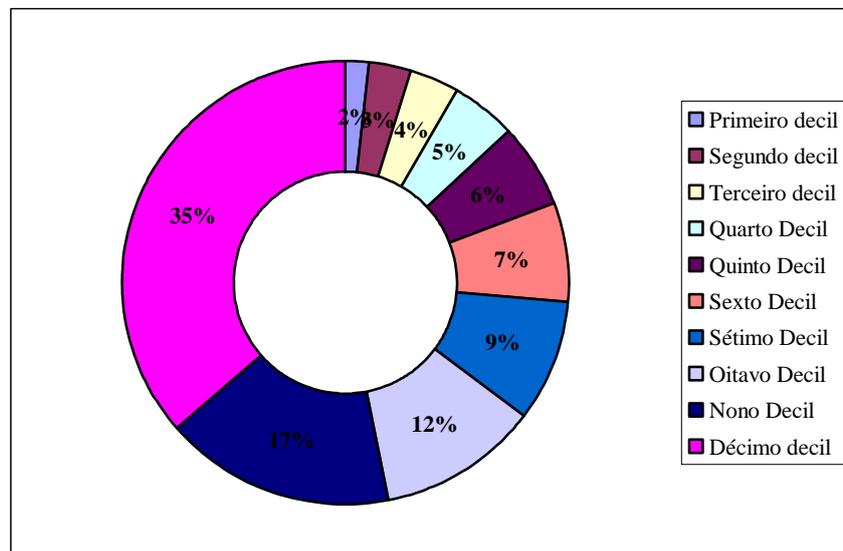
Tabela 28

Distribuição da riqueza entre diferentes grupos.

	20% mais pobre	60% médio	20% mais rico
Cabo Verde	4,6%	52,4%	43%

Fonte: INE- Diagnóstico de pobreza 2004 com dados de IDRF 2001/2002

Gráfico 2-Repatrição de rendimento por decil.



Fonte: INE/IDRF2001-2002

Pelo gráfico N°2, pode-se constatar que de acordo com os dados de inquérito às despesas familiares publicados pelo INE em 2001/02, os 20% mais pobres da população detinham apenas um 4,6% do rendimento total do país enquanto, os 20% mais ricos da

população detinham cerca de um 53% do rendimento global. O mesmo gráfico demonstra ainda que os 10% mais ricos da população detinham cerca de 35% de riqueza.

Estes dados vêm confirmando a tese de que, a desigualdade social entre os mais ricos e os mais pobres vem aumentando no país, não obstante alguns resultados positivos a nível de redução da pobreza. Demonstram ainda que, apesar da redução da pobreza de 37% em 2001/2002 para 29% em 2006, a desigualdade social continua aumentando de forma progressiva, especialmente entre os estratos sociais mais ricos e os mais pobres e, entre o meio rural e o meio urbano.

A distribuição desigual da riqueza acaba influenciando o acesso a educação e sobretudo o abandono escolar se consideramos que segundo o QUIBB 2007, a falta de meios económicos e a necessidade de trabalhar para ajudar no rendimento familiar é apontado por 37,3% (31,1% por falta de meios e 5,6% por trabalhar) dos inqueridos como uma das principais razões do abandono escolar.

Outro indicador importante para a analisar a distribuição de rendimentos é o índice de pobreza, visto que o combate à pobreza aparece em todos os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), nas Grandes Opções do Plano (GOP) e nos Programas de Governo (PG), como um dos principais desafios do país. Senão vejamos:

“a luta contra a pobreza e a melhoria de qualidade de vida constituem variáveis estratégicas para o futuro do país: A redução dos índices de pobreza e a erradicação da pobreza absoluta devem portanto constituir objectivos prioritários da política social. A luta contra a pobreza e o processo de crescimento são todavia indissociáveis” (GOP 2002-2005, pág. 9).

Ainda;

“ a luta contra a pobreza, a exclusão e a marginalidade sociais continuam sendo grandes desafios” (GOP 2002-2005, pág. 34).

Entretanto, o número da população vivendo abaixo do nível de pobreza, isto é, com despesa per capita anual de 43.250 ECV (491\$ USD) continua elevado, apesar de ter diminuído consideravelmente nos últimos quinze anos.

Com base na tabela N°29 pode observar-se que, o índice geral da pobreza diminui de 49% em 1988/89 para 36,7%, em 2002/03, enquanto que os muito pobres, ou seja, aqueles que vivem com menos de 28.833 ECV (328\$ USD) por ano passaram de 32% para 20%. As reformas políticas implementadas na década de noventa, o crescimento económico associado à implementação do Programa Nacional de Luta contra a Pobreza (PNLP) são factores que tiveram impacto positivo sobre a redução da pobreza, nos últimos anos.

Tabela 29

Evolução do índice de pobreza.

Ano	Pobres	Muito pobres	Índice Gini
1988-1989	49%	32%	0,43
2001-2002	36,7%	20,5%	0,59

Fonte: INE Diagnóstico de pobreza 2004.

Os dados existentes sobre a pobreza demonstram também, a elevada desigualdade social existente entre as diferentes regiões/ilhas do arquipélago e entre as zonas rurais e urbanas. Pois “cerca de 55% de todos os indivíduos pobres (95.000 pessoas) vivem na ilha de Santiago, dos quais aproximadamente 22.000 vivem na cidade da Praia. Santo Antão é a ilha com a taxa mais alta de incidência da pobreza (54%), ou seja, 18 pontos sobre a média nacional. As ilhas de Santo Antão, São Vicente e Fogo respondem por 37% do total das pessoas pobres.” (INE, 2004; pág.16)

Também observa-se que a pobreza é maior no meio rural do que no meio urbano e entre a população do sexo feminino. Em 2001/02, 62% dos pobres viviam no meio rural. O documento de estratégia de crescimento e redução da pobreza afirma que, a pobreza é maior no meio rural, embora tenha também aumentado nas zonas urbanas e que a sua incidência é maior quando o chefe de família é mulher (IDRF, pág. 6).

Ainda é importante ressaltar que há uma tendência generalizada nos relatórios sobre a pobreza em Cabo Verde de estabelecer uma relação entre o nível de formação e a pobreza, como se tratasse de uma relação de causa e efeito, em que o primeiro é a principal causa do segundo.

Esta tendência pode ser confirmada com afirmações do tipo: “ O nível da pobreza é igualmente influenciado pelo nível de instrução do chefe do agregado familiar”, e que “*os Cabo-verdianos vêem na educação uma saída da pobreza e assim, como nação investem pesadamente no sector*” (INE, 2004, pág. 38).

Ou; “*a influência da educação na determinação da pobreza é significativa*” (MFP, 2004).

Outros ainda, apontam para a relação recíproca entre as duas variáveis, com afirmações de que:

“ há uma relação recíproca entre o nível de formação e a pobreza, ou seja, é se pobre porque não tem educação e, não tem-se educação porque é pobre”(MFP, 2004)

Contudo, não se trata de uma discussão do tipo “ o ovo e a galinha”, quem vem primeiro”, mas sim do facto do acesso à educação estar correlacionado com as condições sócio culturais e económicas e pelo contexto social.

Para UNESCO (1990), entre os vários factores que influenciaram os retrocessos a nível da educação básica em África durante nos anos 80 destaca-se a decadência económica. Afirma que, apesar da expansão da educação devido ao crescimento económico registado, em alguns países “*muchos millones continua en la pobreza, privados de escolaridad o en el analfabetismo*” (UNESCO, 1990; pág.8).

Do nosso ponto de vista, não se pode compreender as causas da pobreza e muito menos combatê-la/ reduzi-la, se não compreendemos a estrutura social da sociedade do qual fazemos parte. Por isso, consideramos que definir o nível de formação como determinante da pobreza, não passa de uma “desculpa” para legitimar a desigualdade social existente e que vem crescendo de forma contínua nos últimos anos.

A argumentação de que “ é-se pobre porque não tem formação” esquece a questão principal: porque é que não se tem acesso a educação? se ela é a “chave” a “

varinha mágica” para combater, diminuir a pobreza? Isto reforça a nossa argumentação de que o principal problema da pobreza em Cabo Verde não é o baixo nível de escolaridade, mas sim, a crescente desigualdade social da estrutura social.

Outro indicador utilizado para analisar a distribuição do rendimento é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) utilizado pela ONU e calculado com base na média de indicadores como a taxa de alfabetização, esperança de vida ao nascer, o rendimento nacional, para medir o sucesso dos países na promoção do desenvolvimento humano.

Segundo o último relatório da PNUD publicado em 2006, com dados relativos ao ano 2004, Cabo Verde ocupava a posição 106, com um IDH de 0,722. Este índice coloca-o entre os países de desenvolvimento médio e um dos países africanos com maior índice de IDH, a exceção das Seicheles, que ocupava a posição 47 e com um IDH de 0,842 e as Ilhas Maurícias que ocupava a posição 63 e com um IDH de 0,800. É importante ressaltar que são os dois únicos países africanos entre os países com índice de desenvolvimento humano alto.

Quando comparado com os países da nossa comunidade, pode-se constatar que o índice de desenvolvimento humano de Cabo Verde é maior do que o dos outros membros de Países Africanos da Língua Portuguesa (PALOP), nomeadamente São Tomé e Príncipe, (0,607- 127º), Angola (0,439- 161º), Moçambique (0,390- 168º) e Guiné-Bissau (0, 349- 173º). Contudo, estamos distantes do Brasil (0,792- 69º) e de Portugal (0, 904- 28º), países pertencentes a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP) ou dos países que lideram o IDH, Noruega (0,965), Islândia (0,960), Austrália (0.957).

Isto demonstra que, apesar de termos evoluído muito a nível do IDH nos últimos quinze anos, ainda existe um longo caminho a percorrer, se pretendemos estar entre os países de desenvolvimento elevado. Por isso, do nosso ponto de vista é necessário introduzir políticas que reforcem a promoção de um desenvolvimento sustentável, equilibrado, democrático e igualitário.

Tabela 30

Evolução do Índice do desenvolvimento humano (IDH).

Países	Valor do IDH		Posição	
	2000	2006	2000	2006
Cabo Verde	0,688	0,722	105	106
Angola	0,405	0,439	160	161
Guiné-Bissau	0,331	0,349	169	173
Moçambique	0,341	0,390	168	168
S.T. Príncipe	0,547	0,607	132	127
Espanha	0,899	0,910	21	19
Portugal	0,864	0,904	28	28
Brasil	0,747	0,792	74	69

Fonte: PNUD, 2006

7.4. Relação da população com actividade económica

A integração no mercado de trabalho permite analisar como a estrutura social absorve a população, em função do grupo etário, género, região/ilha e capital sociocultural. Também permite analisar a eficácia social da educação, ou seja, como a sociedade através da actividade económica absorve os indivíduos em função do seu nível educativo.

Desde 1975, que a situação social e económica do país vem sofrendo um conjunto de mudanças estruturais. Com a independência nacional, o governo iniciou uma profunda reforma das instituições herdadas do período/regime colonial e ao mesmo tempo que institui novas instituições no sentido de criar as bases “sólidas” sobre as quais se alicerçam todo o processo de desenvolvimento nacional. Contudo, cedo se notou as dificuldades próprias de um país recém/criado e com poucos recursos disponíveis, nomeadamente a elevada taxa de desemprego, da pobreza e do analfabetismo.

Em 1980 a população activa de quinze anos e mais era de 89.190, sendo que 55 842 eram homens (62,7%) e 33.348 eram mulheres (37,3%). O número total de desempregados, tomando a população activa de dez anos ou mais era de 22.559, o que correspondia a uma taxa de desemprego de 24,1%. Do total dos desempregados, 12.619 (56,7%) eram mulheres.

Os mesmos dados evidenciam que a taxa do desemprego era maior entre os analfabetos (37,6%, dos quais 52% estavam a procura de um novo trabalho) e aqueles que tinham no máximo o ensino básico (59,9%).

Utilizando os dados do último inquérito ao emprego, realizado pelo IEFP/INE (2005), podemos constatar que do total da população inquerida (260 226), 63,9% eram activos e 36,1% inactivos. Do total da população activa de quinze anos e mais (166 356), sendo que 85 039 (51,1%) eram homens e 81 317 (49,9%) eram mulheres.

Outro dado importante é a participação das mulheres na actividade económica. Segundo o censo 2000, o número das mulheres entre a população empregada era inferior ao número dos homens. O número total de desempregados é de 40.611, correspondendo a uma taxa de desemprego de 24,4%, sendo que 22 094 (54,4%) eram mulheres e 18.517 (45,6%) eram homens.

Quanto a relação entre o desemprego e o nível de estudo da população constata-se que do total dos desempregados, 9,7% eram analfabetos, 51,7% possuíam no máximo o ensino básico, 37,4% possuíam o ensino secundário e ensino médio (36,6%+ 0,8%) e apenas 1,8% possuíam ensino superior.

Entre 1980 e 2005, apesar da melhoria do nível de educação da população em geral e, particularmente das mulheres, a situação desta no mercado de trabalho não melhorou muito, sobretudo quando comparado com a situação dos homens. Isto porque, o número de mulheres desempregadas aumentou, no referido período. Ao comparar a situação dos homens e mulheres em função dos ingressos constata-se que, os salários destes são muito inferiores aos salários recebidos pelos homens. O que reforça o argumento de que o mercado de trabalho cabo-verdiano é altamente desigual, subvaloriza a mão-de-obra feminina e oferece oportunidades e condições de trabalho diferenciadas para homens e mulheres.

Tabela 31

População com mais de 15 anos segundo actividade.

População na actividade	População Activa						População Inactiva			Total		
	Empregados			Desempregados			Masc	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
	Masc	Fem.	Total	Masc	Fem.	Total						
Urbano	3646	3088		1210	1437	2647	2176	3257	5433			14816
	3	6	67349	2	1	3	5	4	9	70330	77831	1
Rural	3005	2833				1413	1392	2561	3953			11206
	9	7	58396	6415	7723	8	0	1	1	50394	61671	5
	6652	5922	12574	1851	2209	4061	3568	5818	9387	12072	13950	26022
Total	2	3	5	7	4	1	5	5	0	4	2	6

Segundo a tabela N° 32, a taxa de desemprego é maior entre a população na faixa etária 15-24 anos (52,9%). Na faixa etária 45-54 anos a taxa de desemprego cai para 7,2% e acima de 55 anos, cai para 2%.

Da análise desses dados podemos tirar algumas conclusões:

- A maioria dos jovens está excluída do mercado de trabalho, o que segundo Pieck (2001), pode ter como consequência a perda dos espaços de referência e de origem, no processo de integração social e da construção da identidade individual e colectiva.
- A inserção laboral mostra claramente as desvantagens dos jovens em relação a outros grupos, o que leva a questionar o porquê da taxa de desemprego ser maior entre os jovens, se teoricamente possuem maior nível de educação? Que implicações sociais terão a elevada taxa de desemprego entre os jovens numa sociedade em que, a educação é vista como a “ varinha mágica” “ o caminho para a salvação” “ o principal canal da mobilidade social”?

Tabela 32

População desempregada por escalão etário.

Desempregados /Escalão etário	Total		Masculino		Feminino	
Grupo etário	efectivo	%	efectivo	%	efectivo	%
15 a 24 anos	21.474	52,9	10.069	54,4	11.405	51,6
25 a 34 anos	8.990	22,1	4.219	22,8	4.771	21,6
35 a 44 anos	6.398	15,8	2.626	14,2	3.772	17,1
45 a 54 anos	2.933	7,2	1.226	6,6	1.707	7,7
55 a 64 anos	601	1,5	246	1,3	355	1,6
65 + anos	215	0,5	131	0,7	84	0,4
Total	40.611	100	18.517	100	22.094	100

Fonte: IEFP, 2005

Outra questão importante é a contradição entre os avanços em termos educativos dos jovens e a sua situação laboral. Estes, apesar de possuírem maior nível de escolaridade acabam abandonando os estudos para integrarem-se no sector informal do mercado de trabalho, onde o emprego é precário, sem cobertura social e com baixo salário.

Pela tabela N°33 podemos ver que a taxa de alfabetização é de um 96,2%, na faixa etária 15-24 anos e de um 47,6%, na faixa etária 45-54 anos e de um 40,4% quando for superior a 55 anos. Isto significa que o maior índice de analfabetismo está entre a população com idade superior a 45 anos e demonstra o resultado das políticas educativas, que vem sendo implementada desde a independência nacional, na diminuição do analfabetismo entre a população.

Tabela 33

População alfabetizada por faixa etária.

Grupo etário	Total	Alfabetizado	Analfabeto	NR
15-24 anos	100	96,2	2,0	1,9
25-34 anos	100	94,4	4,6	1,1
35-44 anos	100	82,4	16,4	1,2
45-54 anos	100	47,6	50,3	2,1
55-64 anos	100	40,4	59,6	0,0
65 +	100	0	100	0
Total Nacional	100	88,8	9,7	1,5

Fonte: QUIBB 2006.

Quanto a relação entre o nível de estudos e o desemprego, segundo o relatório do IEFP/ INE (2005, pág. 32):

“Com nível de instrução equivalente ao secundário encontra-se uma percentagem considerável, 35.5% dos desempregados. Com curso médio ou superior apenas estão nesta situação 0.8% e 1.8%, respectivamente”.

Os dados do QUIBB 2006 também confirma que:

“O desemprego atinge cerca de 19% das pessoas de 15 anos ou mais com nível superior, ou seja que estejam a frequentar ou

tenham frequentado, tenham ou não concluído esse nível” (INE, 2007; pág.1).

Ainda os mesmos dados apontam que entre os desempregados 51% tem o nível secundário (47%) ou pós secundário (4%).

Segundo INE (2007) as taxas relativamente elevadas para os níveis de instrução mais altos devem-se cada vez mais à pressão sobre o mercado de trabalho dos estudantes a frequentarem aqueles níveis de ensino. Ou seja, a educação por si só, não é suficiente para determinar o acesso ao mercado de trabalho, como demonstra os dados.

7.5. Participação da mulher no mercado de trabalho

A participação da mulher no mercado de trabalho é um bom indicador da igualdade de oportunidades no acesso a educação, porque a medida que aumenta o nível cultural da mulher, aumenta a sua participação e integração no mercado de trabalho (Peinado López, 1988; Alba, 2000).

Mas, também porque como aponta Enguita (1999, pág. 129):

“a pesar de su lucha por la igualdad dentro y fuera de la esfera doméstica y de todas las proclamas oficiales sobre la misma, las mujeres no sólo tienen menos oportunidades de acceder a trabajo remunerado, sino que tienen menos oportunidades distintas a la de los hombres”.

Isto é resultado do facto de vivermos em uma sociedade em que os empregadores e a própria mulher veja certas ocupações como mais “adequadas” para as mulheres. Situação a que se soma o valor atribuído pelas famílias ao futuro ocupacional dos seus descendentes. No geral, as famílias atribuem mais importância ao estudo dos rapazes do que das meninas, o que na prática significa que estas exercem mais

actividades para complementar os salários e/ou trabalhos domésticos e, por isso, são as primeiras a abandonarem os estudos.

O mesmo autor afirma que, todos os indicadores mostram que a “actividade económica” das mulheres é inferior a dos homens e que a possibilidade de desemprego é maior entre as mulheres do que entre os homens. E também que as mulheres:

“cuando están ocupadas tienden a concentrar-se en ciertas actividades, peor retribuidas y/o menos prestigiosas, con menores oportunidades de carrera, etc., asociadas a sus funciones en el hogar y generalmente por debajo de su nivel personal de calificación” (Enguita, 1999; pág. 131).

Pelas razões acima apontadas, consideramos que a análise da evolução da população activa, da taxa de desemprego permite-nos tirar algumas conclusões a respeito da igualdade de oportunidades educativas. Contudo, Repiso Izaguirre (2004, pág. 105) afirma que:

“ en el terreno laboral se constata que la educación no les sirve para lo mismo a hombres y mujeres, en lo referente tanto a ocupación como a salario. En casi toda Europa, salvo en los países nórdicos y anglosajones, a igualdad de nivel de estudios, el paro femenino es siempre mayor que le masculino”.

No caso de Cabo Verde, em 1980 a população activa de mais de 10 anos era constituído por 92.066 dos quais 57.228 eram homens e 34.838 eram mulheres. Destes 22.259 estavam desempregados, sendo que a taxa de desemprego era maior entre as mulheres (56,7%) do que entre os homens (43,3%) (censo de 1980).

Quanto à relação entre a taxa de desemprego e o nível de estudo da população, constata-se que a taxa de desemprego era de 37,6% quando não se tinha qualquer nível de escolaridade, de 28,5% para aqueles que apenas sabiam ler e escrever, de 31,4% quando os que tinham o ensino básico e aproximadamente 1% quando se tem o nível secundário ou superior.

Segundo os resultados do inquérito ao emprego (IEFP/INE, 2005; pág. 19) a população activa era de 166.356 indivíduos, o equivalente a uma taxa bruta de actividade de aproximadamente 41% da população total do país. Destes, 85.039 51% era do sexo masculino e 49% do sexo feminino. A taxa de actividade era de 44% para homens e de 38% para mulheres, o que demonstra que existe uma certa desigualdade no acesso ao mercado de trabalho cabo-verdiano, como afirmamos anteriormente.

Tal desigualdade justifica-se, em parte, por factores de ordem sociofamiliares que empurram as mulheres para os trabalhos precários, com horas excessivas e pouca remuneração e, em parte, por factores socioculturais, nomeadamente o nível de estudos da população²³.

Os dados disponíveis demonstram que, a taxa de desemprego era maior entre as mulheres (54%) do que entre os homens (46%) e que o nível de estudos da população activa empregada é ligeiramente superior no caso dos homens, quando comparado com o das mulheres (excepto no nível médio).

Ainda pode-se observar que em Cabo Verde, tradicionalmente o nível cultural dos homens é superior ao das mulheres. A taxa de analfabetismo em 1975 foi de 60% (III PND, 1992-1995); 1980 foi de 52% (II PND-1986-1990); em 1991 foi de 30% (III PND, 1992-1995) e em 2000 (Censo INE) foi de 25%, sendo que, 33% para mulheres e de 17% para os homens.

Analisando, a taxa de analfabetismo por grupo etário, constatamos que o analfabetismo entre as mulheres é praticamente dobro do que a taxa entre os homens, nos grupos de idade superior a 25 anos e que a diferença é insignificante, no grupo de idade 15-24 anos.

²³ Ver UNESCO, 1989; IEFP, 2003/04, IEFP/INE 2005)

Tabela 34

População residente, repartição da população activa nas suas componentes taxa bruta de actividade, por sexo.

População	Masculino		Feminino		Total	
	Efect.	%	Efect.	%	Efect.	%
População residente	192.562	47,1	213.137	52,2	408.699	100
População Activa Total	85.039	51,1	81.317	48,9	166.356	100
População Activa Empregada	66.522	52,9	59.223	47,1	125.745	100
População Activa Desempregada	18.517	45,6	22.094	54,4	40.611	100
Taxa Bruta de Actividade (%)	44,2		38,2		40,7	

Fonte: IEFP, 2005

Dos dados acima, pode-se afirmar que as condições de trabalho e a participação produtiva das mulheres são piores, quando comparado com a situação dos homens. Também, apresentam um nível educativo inferior, particularmente a taxa de analfabetismo.

7.6. Nível de escolaridade da população

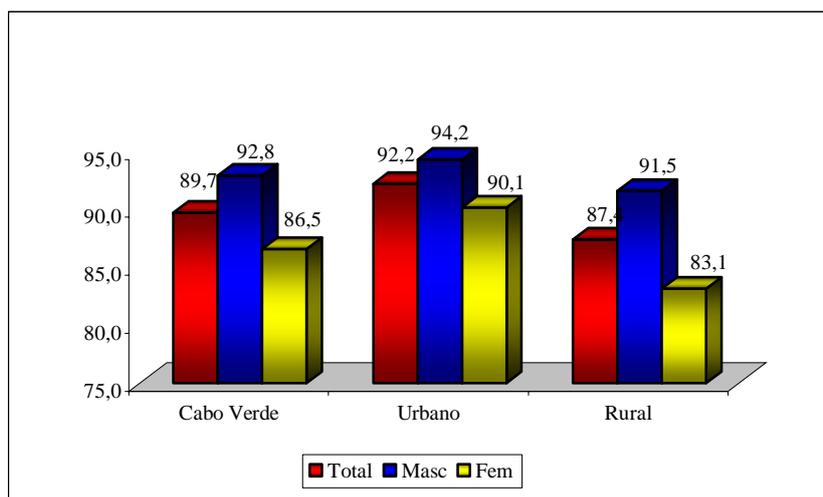
Segundo a UNESCO, as informações sobre o acesso global da população ao sistema educativo permite saber, em um determinado momento ou período, a proporção da população que acede a um determinado nível educativo e, ao mesmo tempo, permite dar conta da proporção daqueles que estão excluídos do sistema formal de ensino. O nosso propósito aqui é analisar o acesso da população aos distintos programas educativos não só no momento actual, mas também ao longo dos diferentes momentos da nossa trajectória histórica.

Taxa de analfabetismo

Pela leitura do gráfico abaixo, podemos constatar que em 1975 mais da metade da população de 15 anos e mais não tinham acesso a nenhum programa educativo.

Como tínhamos visto anteriormente, a percentagem da população analfabeta diminuiu pela metade entre 1975 a 1990 e, em 2006 a taxa de analfabetismo para a população de 15 anos e mais era de 21,1%. Contudo, na faixa etária de 15-49 anos a taxa de analfabetismo diminuía para 11,3%, sendo que havia diferenças significativas entre o sexo feminino (13,5%) e masculino (7,2%) e entre o meio rural (12,6%) e meio urbano (7,8%).

Gráfico 3-Taxa de alfabetização de adultos (15-49 anos). QUIBB 2006.



Quanto ao acesso da população aos diferentes níveis de ensino pode-se concluir que, a nível geral o nível de estudo da população cabo-verdiana é ainda muito débil, não obstante o aumento da percentagem da população com acesso aos diferentes níveis de ensino.

Segundo os últimos dados estatísticos do QUIBB 2006, mais da metade da população tem o ensino básico, apenas 11,5% tem o ensino secundário completo e um número muito reduzido (2,4%) é que possui o ensino superior completo.

A situação torna-se mais dramática ao analisar o acesso aos níveis de estudos pós o ensino obrigatório entre os diferentes concelhos do país. Os concelhos com maior acesso ao ensino pós obrigatório são: Praia, São Vicente, Santa Cruz, São Domingos e

Ribeira grande, todos com taxa de escolarização superior a média nacional (56%) em ambos os sexos. Com taxa de acesso intermediário temos o caso de Santa Catarina, na ilha de Santiago. Os restantes concelhos possuem valores inferiores a média da nacional em ambos os sexos (GEP/ME, 2004; pág. 79).

Tabela 35
Indicadores da evolução da qualificação
da população em Cabo Verde (%).

	1975	1980	1990	2000	2006
Taxa de analfabetismo	60%	52%	30%	25,2%	21,1%
% da população com o ensino básico	84,8% (EBE) e 2,2% (EBC)	73,4% (EBE) e 14,3% (EBC)	-	55,6%	51,1%
% da população com ensino secundário	12,5% (inclui o ensino superior)	6,7%	-	18,6%	11,5%
% da população com ensino superior	-	1,2%	-	1,1%	2,4%

Fonte: Censo 1970, 1980, 2000 e QUIBB 2006. OBS: Os dados de 1975 e 1980 referentes ao ensino básico, secundário e superior inclui apenas os diplomados. Também nota-se a influência dos efectivos de exército e quadros coloniais da administração nos dados de 1970, sobretudo a nível secundário e superior

Ainda que, o número de alunos matriculados no ensino básico tenha aumentado entre 1990 a 2000, o quadro subsequente (tabela N°36) mostra que no ano 2000 havia cerca de 12% de crianças entre os seis e 14 anos (dentro da faixa etária de ensino obrigatório) que nunca foram para escola e; 12,8% que já tinham abandonado a escola, isto é, ainda existem um número não desprezível de crianças que são excluídos do sistema de ensino. Não existem diferenças significativas entre os sexos.

Tabela 36

População em idade escolar que estão excluídos do sistema de ensino.

Faixa etária	Frequentava	Não Frequentava	Nunca frequentou
6-9 anos	81,5	7,5	11
10-14 anos	93,7%	5,3	1,0
15-19	53,2	45,1	1,8
20-24	13,2	83,9	2,9

Fonte: Censo 2000

7.7. Acesso aos meios de comunicação e NTIC

Assim como o nível de estudo da população, o acesso aos meios de informação e comunicação permitem conhecer o nível sociocultural de uma determinada sociedade e as oportunidades que esta mesma sociedade oferece aos seus cidadãos para acederem aos bens culturais. Segundo Marchesi (2000b, pág. 147), o uso habitual do computador pelos alunos é um factor importante para o desenvolvimento da aprendizagem e um instrumento importante para a integração no mercado de trabalho. Por isso, afirma que a ausência do conhecimento de informática é um critério de desigualdade educativa.

Para Castells (2000a, pág. 371), na era de informação em que vivemos:

“la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnologia (neste caso, de comunicação e informação)(...) define en buena medida su destino”.

Ainda afirma que:

“la tecnología de la información, y la capacidad de usarla y adaptarla, son los factores decisivos para generar y acceder a la riqueza, el poder y el saber en nuestro tiempo.” (Castells, 2000; pág. 121).

San-Segundo (2005) argumenta que o nível de acesso a tecnologias de informação e de comunicação diferencia as sociedades em desenvolvidas e não desenvolvidas e, dentro de uma mesma sociedade diferencia regiões, sectores e indivíduos. Para Giddens (cif. por Castells, 2000a, pág. 487) o acesso aos meios de comunicação e informação;

“(…) se ha desarrollado de forma desigual y refleja la distancia que hay entre las sociedades desarrolladas y los países del Tercer Mundo”.

Ao comparar o acesso aos meios de comunicação e informação a nível mundial, consta-se que a desigualdade entre o continente africano em relação aos países desenvolvidos é “abismal” para usar a expressão de Castells (2000a).

Os dados do último relatório do desenvolvimento humano sobre a difusão e criação das tecnologias, publicado pelo PNUD (com dados referentes a 2003), mostra que na África Subsariana haviam 9 linhas telefónicas básicas e 54 telefones móveis para cada mil habitantes, enquanto a nível de OCDE havia 567 linhas de telefones básicas e 644 telefones móveis para cada 1000 habitantes. Segundo Castells (2000, pág. 121) “hay más líneas telefónicas en Manhattan o Tokio que en toda a África Subsariana”.

Em 2006, apenas 2,6% da população africana eram usuários de Internet, o que correspondia a 2,3% de usuários de internet a nível mundial, enquanto 36,4% da população europeia e 68,6% da população Norte Americana tinham acesso a Internet, correspondendo a 28,2% e 21,8% dos usuários a nível mundial, respectivamente (Estatística Mundial de Internet; www.exitoexportador.com). Ademais, em 2002, os

países da OCDE gastaram em investigação e desenvolvimento (I+D) 2,5% do seu PIB. (PNUD, 2005).

A importância dos NTIC na aquisição de conhecimentos, informações, métodos de aprendizagem, conteúdos curriculares torna-o importante em diferentes contextos sociais, incluindo o sistema educativo e um factor de diferenciação social e escolar.

Neste caso específico, os alunos desprovidos de acesso às NTIC podem estar em situação de desvantagem em relação àqueles que tem acesso. Ou seja, as NTIC podem aumentar, ainda mais, a desigualdade educativa em função da origem social dos alunos.

Em Cabo Verde havia em 2003, 156 linhas telefónicas básicas e 116 telefones móveis para cada 1000 habitantes. Quanto ao investimento em I +D, era de 131 por cada milhão de habitantes (PNUD, 2005). E a nível de acesso a NTIC apenas 1,9% do agregado familiar tinha computador sem ligação a Internet e 2,1% tinha computador com acesso a Internet (censo 2000).

Em Setembro de 2005 havia, em Cabo Verde 25.000 usuários de Internet, o que corresponde a apenas 5,2% da sua população. Apesar de este percentual ser superior à média africana (2,6%), deixa-nos a uma distância “ considerável” dos países desenvolvidos (Europa, 36,4%; América de Norte, 68,6%) e atrás de países como São Tomé e Príncipe (12,0%), que a nível do IDH está entre os países de desenvolvimento baixo. (Estatística Mundial de Internet em www.exitoexportador.com).

Pela análise da tabela Nº 37 observa-se que, a percentagem dos agregados familiares que possuíam computador em casa aumentou para 7,7%, quando comparado com os dados de 2005, sendo que 14,0% destas famílias residiam nos centros urbanos e 1,8% nas zonas rurais. Também aumentou o percentual de agregados familiares com acesso à rádio (70,2%), à televisão (61,8%), ao telefone fixo/móvel (67,3%). Contudo, é notória a desigualdade entre o meio rural e urbano no que se refere ao acesso às NTIC, o que reforça a desigualdade no acesso a bens culturais, a riqueza e poder entre quem vive no meio rural e quem vive no meio urbano.

Tabela 37

Acesso a meios de comunicação e informação.

	%Nacional	% urbano	% Rural
acesso a telefone/móvel	67,3	77,8	57,5
acesso a computador	7,7	14,0	1,8
rádio	70,2	71,3	69,2
televisão	61,8	78,9	46,0
aparelhagem	20,0	30,3	10,4
vídeo/DVD	38,7	54,6	24,0

Fonte: QUIBB, 2006.

Quando analisarmos o acesso aos NTIC em função do nível de estudo da população (chefe do agregado) constata-se que o acesso é maior no grupo de agregados, cujo chefe tem nível de estudos médio ou superior. Dos agregados com computador e Internet, 19,1% possui curso médio e 44,7% curso superior.

Ao comparar o acesso as NTIC, particularmente, o acesso ao computador e Internet entre as diferentes ilhas e entre o meio rural e urbano, constata-se que o acesso é maior nas ilhas de São Vicente, Sal e Santiago e no meio urbano, do que nas outras ilhas e no meio rural.

Outro dado interessante sobre o acesso aos meios de comunicação e NTIC é o acesso aos jornais. Num estudo recente realizado pela Direcção Geral da Comunicação e que envolveu um total de 2 240 indivíduos das ilhas de Santiago, São Vicente, Sal e Fogo, um 37% não tinha lido qualquer um dos jornais nacionais e que 69% não tinham lido nenhum dos jornais nas últimas quatro semanas.

Contudo, é preocupante que, apenas 2% dos indivíduos na faixa etária 15- 24 anos tinham dedicado mais de seis horas de leitura de jornais nas últimas quatro semanas. Estes dados vêm confirmar o que já se sabia, que de uma forma geral o nível de leitura da população cabo-verdiana é bastante baixo.

7.8. Gasto público em educação

A análise do gasto público em educação com relação ao PIB, ao longo de um determinado período permite ver, segundo Marchesi (2000) a importância que um determinado país atribui ao sector da educação, seus avanços e retrocessos, em comparação com outros sectores.

Para UNESCO (2004, pág. 22): “el gasto público en educación constituye un buen indicador del compromiso contraído por los gobiernos a favor de la mejora de la calidad de la educación”. E ao mesmo tempo, permite analisar a qualidade da educação.

Para Carnoy (2006, pág. 20), em quase todos os países do mundo se gasta anualmente uma grande quantidade de dinheiro em educação. Deste gasto, uma parte é assumida directamente pela família, nomeadamente na compra dos livros, dos materiais escolares, dos uniformes, em transportes escolares, no pagamento de taxas e propinas, em tempo investido em actividades escolares e, outra parte assumida pelos contribuintes, quer tenham ou não filhos em idade escolar. A esta segunda parte corresponde o volume total dos investimentos (gastos) que o estado faz anualmente em educação. Nesta óptica, não só interessa a análise do gasto público em educação, mas também como é gasto este dinheiro, em que sector, qual é o nível de gasto por estudante para poder garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Segundo Carnoy (2006, pág. 270), são vários os factores que determinam o gasto público em educação, nomeadamente, a composição demográfica da população, a percepção pública dos benefícios económicos e sociais da educação, a percepção da educação pública em relação a privada, um maior grau de eleição do tipo da educação e uma maior participação das famílias na tomada de decisões escolares.

Em Cabo Verde, no ano lectivo 2004/05 cerca de cento e sessenta mil estudantes estavam matriculados num estabelecimento de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino superior. A maior parte dos alunos frequentavam uma escola pública. A estes há que acrescentar os estudantes dos cursos de formação profissional, da formação de adultos e, principalmente os estudantes universitários no exterior.

Assim, o gasto público em educação foi de, aproximadamente, sete mil milhões de escudos cabo-verdianos, o que equivale a 7,3% do Produto Nacional Bruto (PIB).

Este indicador aumentou de 4,0% em 1990 para 7,3% em 2002-04. Este aumento é resultado de um maior peso da educação no orçamento do estado.

O gasto público em educação em 2004 foi superior ao dos países com maior índice do desenvolvimento humano, como por exemplo Portugal com 5,9% do PIB, Espanha com 4,5% ou Brasil com 4,1%.

Devido a importância que os sucessivos governos atribuíram ao sector da educação enquanto “motor” do desenvolvimento, os investimentos públicos neste sector sempre foram elevados quando comparado com outros sectores do desenvolvimento.

Tabela 38

Gastos públicos em educação em % de PNB.

	1988	1990	1991	1998	2001	2002-04
Cabo Verde	2,9	4,0	3,6	4,4		7,3%
Brasil	2,7	2,5			4,2	4,1
Portugal	4,8	5,1	4,6%		6,1	5,9%
Angola	s/d	4,9		3,1	3,4	s/d
Guiné-Bissau	2,8	s/d		s/d	2,3	s/d
Moçambique		4,1		2,7	2,5	s/d
S.Tomé e príncipe	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
Espanha	3,2	4,4	4,3%	5,0 (1996)	s/d	4,5%

Fonte: UNESCO- Informe mundial de educação 1991, 2000 e 2005, 2006.

Contudo, observa-se que a maior parte dos investimentos disponível para o sector da educação destinava-se ao ensino básico, enquanto que o compromisso com a educação pré-escolar/infantil era insignificante.

Segundo a tabela N°39, entre 1974 a 2005 mais da metade do orçamento do sector da educação foi para o ensino básico (excepto em 1981 em que 49% foi destinado ao EB), chegando a representar 72,3%, em 1999.

Em 1981, o ensino secundário representava apenas 11,2% do total dos gastos públicos em educação, percentual que aumentou para 25,9% dos gastos públicos em educação em 1999 e, 36% em 2005.

Tabela 39

Evolução de despesas por etapa educativa.

	1974	1981	1985	1990	1999*	2005
Alfabetização e educação extra-escolar	-	-	3,2%	-	0,3%	-
Ensino pré-escolar	-	-	-	00	0,4%	2%
Ensino básico	50,3% (EBE); 19,1% (EBC)	49% (EBE); 17,8% (EBC)	56% (38,9% EBE e 16,8% EBC)	55,74	72,3%	52%
Ensino Secundário	13,9% (ESG); 5,1% (EST)	8,2% (ESG); 3,0% (EST)	13,4% (10,6% ESG e 2,8% ESC)	16,67	25,9%	36%
Ensino superior	-	-	-	2,87%	1,0%	10%

Fonte:* despesa pública de educação, UNESCO, Instituto de estatística (<http://stats.uis.unesco.org/unesco>)

Em 2005, as despesas com educação representaram 6,8% do PIB e 25,4% das despesas do orçamento do estado. Quanto à distribuição das despesas por etapa educativa pode-se observar na tabela N°39 que em 2005, 52% do orçamento para o sector da educação foi para o ensino básico, 36% para o ensino secundário, 10% para o ensino superior e apenas 2% para a educação pré-escolar.

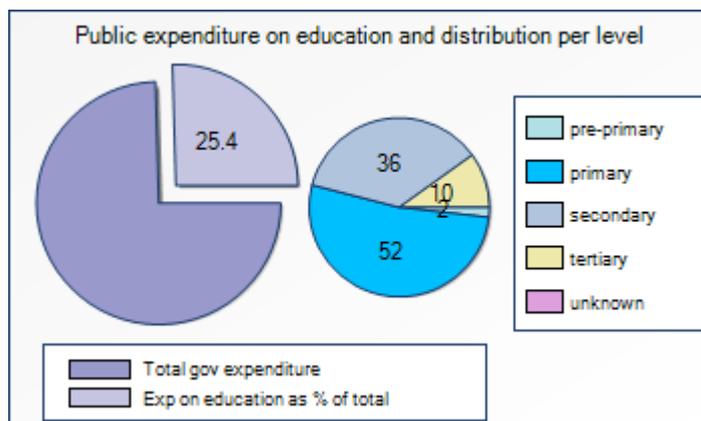
Apesar de ser cada vez mais os argumentos a favor da importância da educação pré-escolar/infantil sobre a integração na escola e no percurso escolar dos alunos, este nível de educação continua a merecer pouca atenção dos responsáveis pelas políticas educativas. Isto, tomando como referência o percentual dos gastos públicos em educação destinados a este sector. Como pode-se observar no gráfico precedente,

apenas 2% do total das despesas da educação foi disponibilizado para a educação pré-escolar/infantil em 2005.

A maior parte do gasto público em educação continua sendo destinado ao ensino básico (52%), apesar de ter-se registado uma ligeira diminuição dos gastos neste sector. O ensino secundário representa actualmente 36% do total dos gastos, o que significa um aumento de, aproximadamente 10% quando comparado com o ano 1999.

Também os gastos com o ensino superior aumentaram de forma expressiva, passando de 1% em 1999 para 10% em 2005. Este aumento justifica-se, em parte, pela criação da comissão instaladora da Universidade de Cabo Verde que passou a consumir uma boa parte do orçamento da educação.

Gráfico 4- Despesa pública em educação e por nível de ensino em 2005.



Fonte: Estatísticas da UNESCO, 2006.

7.9. Computadores nas escolas

Segundo González Pérez e Orlando E. (2001, pág. 119), a incorporação dos computadores na educação realizou-se, enquanto disciplina de ensino de informática; enquanto instrumento administrativo para resolver problemas relacionados com planificação, organização e controle de trabalho educacional e; enquanto meio técnico de suporte no processo de ensino aprendizagem das outras disciplinas.

Em Cabo Verde, o uso de computadores nas escolas é ainda bastante limitado, quer como disciplina de ensino de informática, quer como instrumento educativo ou como ensino assistido por computador. A isto acrescenta-se a elevada desigualdade entre o meio rural e meio urbano e entre os diferentes grupos sociais e escolas no acesso às NTIC.

Se a nível do ensino de informática e administrativo tem-se verificado alguns avanços nos últimos anos, o mesmo não se pode dizer quanto ao uso dos computadores enquanto suporte técnico no processo ensino aprendizagem.

A nível do pré-escolar/infantil e do ensino básico apenas em algumas escolas privadas os alunos tem acesso ao uso do computador, apesar do plano curricular desses níveis de ensino não incluírem a disciplina “ utilização de computadores”. Pode-se afirmar que no ensino básico o uso dos computadores entre os docentes e os membros da direcção é muito incipiente, embora recentemente se introduziu o uso de computadores na gestão de algumas escolas do ensino básico. Apesar disso, menos de 10% das escolas primárias dispõe de instalações de informática (PNUD, 2004, citado pelo Câmaras Canárias, Governo de Canárias e PROEXCA, 2005; pág. 28).

No ensino secundário a utilização dos computadores nas escolas é maior, quando comparado com a educação pré-escolar/infantil e ensino básico, porque o ensino de informática está integrado no plano curricular desse nível. Contudo, como vimos no capítulo anterior, a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário limitam a inscrição do número de alunos nesta disciplina por causa da falta de recursos materiais e de salas de informática. Por isso, em muitos estabelecimentos o ensino de informática se restringe aos alunos do terceiro ciclo, especialmente aos alunos do 12ºano. Mesmo nestes casos, as horas lectivas são reduzidas e, normalmente um computador é compartilhado por dois ou mais alunos.

Outro aspecto a ser apontando relativamente ao uso dos computadores nas escolas é que a qualidade dos computadores e dos softwares, assim como a formação e capacitação do pessoal administrativo limitam muito a eficácia e qualidade dos resultados esperados a nível da organização, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino secundário.

A utilização do computador no processo ensino/aprendizagem é também muito limitado pelas mesmas razões, acima apontadas.

Segundo o estudo sobre as NTIC em Cabo Verde realizado pela Câmaras Canárias, Governo de Canárias e PROEXCA havia um computador para cada 210 alunos. Do total de 48 349 alunos distribuídos por 26 estabelecimentos de ensino, apenas 21% dos alunos de 7 estabelecimentos não tinham acesso a novas tecnologias de informação porque não estavam disponíveis para o sector pedagógico. Apenas quatro dos 26 estabelecimentos estavam conectados a rede do governo (Câmaras Canárias, Governo de Canárias e PROEXCA, 2005; pág. 29).

Este estudo evidencia também as desigualdades no acesso a NTIC entre os principais estabelecimentos de ensino secundário do país. Enquanto que as escolas de Praia e Mindelo concentravam 49% dos computadores disponíveis, as escolas de interior de Santiago, Maio, São Nicolau, Boavista não ofereciam equipamentos informáticos aos alunos (pág. 29). Para se ter uma ideia melhor dessa desigualdade, constata-se que em São Vicente havia um computador para cada 154 alunos, na Praia um computador para cada 231 alunos, na escola técnica de Santa Catarina 1 computador para cada 552 alunos e em Santo Antão 1 computador para cada 677 alunos

Segundo uma outra pesquisa sobre o uso das NTIC no ensino secundário em Cabo Verde, realizada por Sá Nogueira em 2006, apesar de todos os liceus possuírem computadores havia um elevado rácio em relação a utilização de computadores por professores. O mesmo estudo constata também que várias escolas não tinham ligação a Internet.

Outro dado interessante do referido estudo é que dos professores que utilizavam o computador a maioria não tinha acesso a computador em casa. Por isso, utilizavam o computador da escola e/ou um cybercafé para poderem ter acesso ao computador. Também conclui que na maioria dos casos o computador era utilizado para o

processamento de texto e, em poucos casos era utilizado enquanto instrumento para facilitar o processo ensino/ aprendizagem.

Segundo a tabela N°40, pode-se observar que nas instituições do ensino superior em Cabo Verde havia um total de 281 computadores, dos quais 171 destinavam-se ao uso pelos alunos e 110 para os serviços de administração. O que demonstra que, a nível do ensino superior há um deficit elevado na oferta de equipamentos e infra-estruturas informáticos à comunidade educativa. Em média havia um computador para cada vinte e um alunos.

Tabela 40

Computadores nas instituições de Ensino Superior.

Institutos de Ensino Superior	Ilha	Nº de Alunos	Computador p/ ensino	Computadores p/Administração
ISE	ST	907	15	19
ISECMAR	SV	320	30	34
Jean Piaget	ST	960	62	29
ISCEE	ST/SV	119/116	10 e 14	2 e 3
IP	ST	766	0	16
INIDA	ST	40	10	5
IESIG	SV	410	30	2
Total		3638	171	110

Fonte: NOSI, Relatório 2004

Segundo o estudo sobre as NTIC em Cabo Verde, referenciado anteriormente, uma das principais dificuldades para o uso das novas tecnologias de informação em Cabo Verde é o alto custo das telecomunicações e dos serviços de Internet. Os custos são extremamente elevados (com uma das taxas mais elevadas do mundo), o que limita o acesso da maioria da população às NTIC, principalmente aos serviços de Internet e telefone fixo.

7.10. Integração de alunos com necessidades especiais

Segundo o relatório final da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca - Espanha em Junho de 1994, ao referir-se às crianças com necessidade educativas especiais deve-se incluir não só as crianças com deficiências e incapacidades, mas também aqueles que:

- Possuem problemas na sala de aula;
- Que vêm obrigados a repetir;
- Que são obrigados a trabalhar e/ou vivem na rua, na pobreza ou distante das escolas,
- Que são vítimas de guerra ou conflitos armados;
- Que são vítimas de maus-tratos físicos, emocionais e abusos sexuais.

Assim, ao falarmos da integração dos alunos com necessidades educativas especiais estamos a referir-nos à integração e participação nos programas educativos e nas escolas de alunos portadores de algum tipo de deficiência e/ou pertencentes a uma categoria social desfavorecida. Estamos a reportar-se a participação e representação destes alunos nos programas de educação especial, nos centros de formação profissional e na inserção no mercado de trabalho.

A integração das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no sistema educativo normal é um princípio e um direito compartilhado pela comunidade internacional e nacional. O debate à volta deste tema centra-se na criação de condições que garantem essa integração e facilite o desenvolvimento e a participação quer dos alunos com NEE, quer dos seus companheiros de classe.

O debate teórico em torno da integração desses alunos divide entre aqueles que defendem um conceito de educação segregada, de tradição mais antiga, onde o sistema escolar garante o acesso a educação de crianças com necessidades educativas especiais em centros educativos segundo as suas peculiaridades e necessidades específicas, ou seja em centros de "educação especial" e aqueles que defendem uma educação integrada, de tradição mais recente, onde os alunos atrás referidos frequentam uma

escola comum, mas com condições materiais, didáticas e pedagógicas que dão respostas específica e diferenciada a cada situação(López Torrijo, 2001; Casanova, 2004; Moliner, 2008).

Segundo López Torrijo (2001, pág. 102), os defensores do primeiro conceito argumentam que a escola segregada pressupõe:

“la existencia de profesionales especializados y experimentados, la adaptación del edificio y además materiales educativos y rehabilitadotes, la concentración de recursos, el trato adecuado a las necesidades del niño”.

Enquanto os defensores da educação integrada consideram:

“(...) que solo una escuela normal podía producir la integración social: tanto da parte de sus hijos, como de sus compañeros y futuros conciudadanos”.

Casanova (2004) argumenta que no caso dos alunos com NEE, a escolha de um ou outro modelo educativo, acima exposto, depende do modelo de sociedade ou sistema geral pretendido. Afirma que *"si se desea una sociedad cohesionada, com positivos niveles de convivencia, dificilmente se conseguirá com um modelo educativo segregado..."*, (Casanova, 2004; pág. 29), pois considera imprescindível a escola integrada e integradora.

Apesar das críticas a escola integrada, principalmente a de que ela baixa o nível educativo e a qualidade de ensino, a autora supracitada apresenta uma série de vantagens deste modelo de ensino em relação ao modelo segregado, dos quais destacamos:

- Os grupos homogêneos não favorecem a educação dos diferentes;
- Existem várias críticas sólidas sobre os resultados das escolas especiais e sobre as dificuldades de integração posterior;
- A segregação em nenhum caso favorece a integração;

- Para a sociedade é mais difícil incorporar futuramente a estes alunos, sobretudo a nível laboral.

Recentemente, os trabalhos teóricos sobre o modelo de atenção educativa despendido às crianças portadoras de algum tipo de incapacidade centra-se no conceito mais amplo que o conceito de integração que é o da educação inclusiva, ou seja, uma educação que:

"implica que todos los niños de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, prendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales" (UNESCO, UNICEF e Fundación HENENI, 2003; pág.11).

Pelo exposto acima, acreditamos que ao analisar a integração dos alunos com necessidades educativas especiais na escola (sobretudo através da integração em escola normal), estamos a abordar um dos aspectos fundamentais da eficácia social visto que:

"(...) el acceso a las escuelas y los establecimientos educativos ordinarios es elemento integrante de la igualdad de oportunidades" (UNESCO, 1995; pág. 27).

No caso concreto de Cabo Verde, a actual LGSE a educação especial tem por objectivo;

- a) Proporcionar uma educação adequada a crianças e jovens deficientes com dificuldades enquadramento social;
- b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectual dos deficientes;
- c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem, reactivamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio familiar, preparar o deficiente para a vida activa.

E sobre a educação de crianças deficientes estabelece que:

- a) A organização especial organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às características de cada grupo;
- b) O Ministério de Educação providenciará em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a escolaridade...”

Dada a importância da escolarização de crianças com necessidades educativas especiais e o seu impacto sobre uma educação universal, equitativa e para todos é necessário analisar essa integração, não apenas do ponto de vista da legislação existente, mas também do que ocorre na prática, a nível nacional e regional.

Conforme o censo 2000, havia em Cabo Verde 13.948 indivíduos portadores de deficiência, sendo que 55% residiam no meio rural e 45%, no meio urbano. Por faixa etária, 18,4% tinham menos de 15 anos e 12,4% tinham entre 15 a 24 anos, o que significa que teoricamente estavam em idade escolar, sendo que os primeiros em idade de escolaridade obrigatória. Quanto ao nível de instrução, 46% dos portadores de deficiência não tinham qualquer nível de instrução, 40% tinham o ensino básico ou equivalente, o que vem confirmar que muitos das crianças com NEE não tem acesso a educação.

A integração de alunos com necessidades especiais em Cabo Verde é limitada por factores de varia ordem, nomeadamente, condições sociais, materiais e humanas. O Ministério da Educação, através do anuário estatístico 2003/04 reconhece que:

“apesar do quadro jurídico contemplar medidas legislativas apropriadas, a sua concretização e materialização prática continuam a ser deficitárias, por razões de vária ordem, nomeadamente a carência de recursos materiais, financeiros e humanos” (ME/GEP- Anuário 2003/04, pág. 113).

Situação que vai ao encontro da conclusão do estudo realizado pela UNESCO/ME Espanha (1995, pág. 28), segundo o qual, apesar da existência de leis de ensino obrigatório, muitos países tinham dificuldades de aplicar na prática as referidas leis, principalmente devido a falta de recursos financeiros.

A par disso, as dificuldades que as crianças com NEE encontram no acesso, na permanência e obtenção de sucesso no sistema educativo estão relacionados, por um lado, a situação sociocultural e económica das famílias e, por outro, com falta e/ou ausência de estabelecimentos de ensino especializados; falta de professores com formação especializada; falta de formação de professores de centros ordinários de ensino, falta de recursos didácticos e pedagógicos e ausência de participação das famílias.

Assim, para garantir uma maior inclusão das crianças com NEE no sistema escolar, UNESCO, UNICEF e Fundación HENENI (2003) consideram necessárias algumas medidas, tais como:

- 1º Uma mudança profunda na cultura escolar que procura respostas homogéneas para alunos com diferentes capacidades, interesses, motivação e estilo de aprendizagem;
- 2º Desenvolvimento de uma educação inclusiva, que assegura o acesso a todos os alunos, incluindo aqueles que possuem necessidades educativas especiais, visto que estes alunos podem transformar-se numa fonte que favorece o processo de ensino aprendizagem;
- 3º Um maior compromisso do estado, da sociedade e do sistema educativo com esta causa.

7.11. Considerações

Temos argumentado e afirmado sempre que for pertinente que a educação, quer dizer, o sistema de ensino deve ser analisado e compreendido a partir da sua relação dinâmica com a estrutura social, ou seja, considerando um conjunto de variáveis que condicionam ao mesmo tempo, o acesso a uma educação equitativa e de qualidade para todos e o funcionamento do sistema educativo.

A estrutura demográfica da população, a desigualdade social analisada em função da distribuição de rendimentos e incidência de pobreza, a relação da população com a actividade económica, a participação da mulher no mercado de trabalho, o nível de estudo da população, o acesso a NTIC, o gasto público em educação, o uso de computadores nas escolas, a integração dos alunos com NEE são algumas variáveis que

permitem compreender o contexto social e cultural de uma determinada formação social e, o seu maior ou menor grau de abertura para promover a eficácia social do sistema educativo.

Da análise dessas variáveis podemos concluir que:

- A elevada taxa de natalidade, a presença de uma população bastante jovem e uma distribuição desequilibrada da população entre as ilhas exercem uma forte pressão sobre os recursos educativos, provocando assim desigualdade de oportunidades no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis de ensino. A desigualdade é maior a nível do ensino pré-escolar, ensino secundário e técnico/profissional e menor a nível do ensino básico.
- A população residente na diáspora contribui de forma indirecta para o financiamento do sistema educativo, através da transferência de divisas e bens (recorde-se que em 2007 a transferência de dinheiro representou 34% do PIB) e, de forma directa, através da melhoria das condições de vida dos seus familiares e aportando de materiais escolares.
- A desigualdade social em Cabo Verde vem aumentando de forma lenta, mas contínua nos últimos 15 anos. Este dado é preocupante se consideramos que são vários os estudos que apontam a desigualdade social como um dos factores que melhor explica as desigualdades educativas.
- A participação na actividade económica demonstra que existe desigualdade no acesso ao mercado de trabalho em função do género e nível educativo. Também conclui-se que o acesso ao mercado de trabalho por parte dos jovens é mais difícil quando comparados com outros grupos, apesar de estes estarem mais preparados profissionalmente e possuírem maior nível educativo.
- A análise do nível de educação da população evidencia o baixo nível de estudo da população cabo-verdiana (somente 2,4% com ensino superior) e a desigualdade de oportunidades no acesso aos níveis de ensino mais altos, principalmente o nível superior. A elevada taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos e mais, não obstante a redução verificada nas últimas décadas, demonstram os desafios que ainda persistem quanto a alfabetização de jovens e adultos.

- O acesso as NTIC é ainda bastante deficiente e desigual, sobretudo entre o meio rural e urbano e entre os grupos sociais mais favorecidos e os mais pobres. O uso das NTIC é maior nos centros urbanos e nos estratos sociais com maior nível sociocultural, dando-lhes vantagens no acesso a riqueza, ao poder e conhecimento.
- O percentual elevado do investimento público em educação em relação ao PIB comprova a importância que o país confere ao sector da educação. Entretanto, o ensino básico é o nível educativo que mais absorve os investimentos.
- O uso de computadores nas escolas pelos alunos é ainda muito incipiente e limita-se ao 3º ciclo do ensino secundário, apesar da sua introdução no plano curricular e enquanto instrumento de ensino.
- As condições sociais, financeiras, materiais e pedagógicas são os principais constrangimentos que dificultam o acesso a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

**Capítulo VIII: A EFICÁCIA SOCIAL DO ACTUAL SISTEMA
DE ENSINO- ANÁLISES ESTATÍSTICAS**

8.1. Educação pré-escolar/ infantil

De acordo com a Lei Geral do Sistema Educativo, a educação pré-escolar é de carácter facultativo e destina-se a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade oficial de entrar no ensino básico (6 anos).

A educação pré-escolar passou a desempenhar um papel importante no âmbito do sistema educativo cabo-verdiano quando se estabeleceu que, o acesso ao ensino básico é aos 6 anos de idade para as crianças que frequentaram a EPE e de 7 anos para aqueles que não frequentaram a EPE. Essa importância é devido as implicações dessa normativa sobre a trajectória escolar das crianças e, conseqüentemente sobre a equidade educativa.

Actualmente podemos agrupar a educação pré-escolar no país em dois grupos, por um lado, a educação pré-escolar de carácter público, que engloba na sua maioria instituições pertencentes a autarquias locais e, por outro, a educação pré-escolar privada, que reúne as instituições pertencentes a entidades privadas com fins lucrativos e aquelas de carácter cooperativo e sociais, pertencentes a entidades religiosas, a associações e ONGs.

A maioria dos jardins-de-infância são públicos e admitem crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, embora existem aquelas que recebem crianças com idades inferiores a três anos, como é o caso das instituições privadas com fins lucrativos e pertencentes a associações e ONGs.

A universalização do acesso ao ensino pré-escolar, a sua institucionalização, a melhoria das condições didáctico/pedagógicas das infra-estruturas existentes e construção de outras e a formação dos educadores, orientadores e monitores de infância são as principais metas a serem alcançados a nível do pré-escolar

EPE público

- **Sobre Jardins-de-infância**

Os dados estatísticos disponíveis evidenciam uma tendência positiva nos últimos anos, no que se refere a quantidade de jardins-de-infância existente, ainda que não se possa afirmar o mesmo em termos da qualidade de tais centros.

Segundo ME/GEP, em 2004/05 havia um total de 460 jardins-de-infância, dos quais 371 tinham infra-estruturas adequadas e 88 inadequadas. O número de jardins representava uma taxa de cobertura a nível nacional de 56%, apesar da desigual distribuição entre ilhas e municípios.

Entretanto, quanto a qualidade dos jardins-de-infância, a Carta Social de Cabo Verde, publicada pelo Ministério de Trabalho e Solidariedade (2004, pág.62) afirma que do total de 411 Jardins-de-infância:

“apenas cerca de 6% de jardins-de-infância funcionam em complexos, ou seja, edifícios construídos de raiz para efeito” e que, “(...) cerca de 283 estão instalados em casa individual/moradia, o que corresponde a 69% do total”.

Quer dizer, a maioria dos estabelecimentos da EPE não possuía condições adequadas para o funcionamento e atenção integrada das crianças que frequentam os respectivos centros. Por isso, questiona-se os critérios utilizados pelo GEP para considerar que uma infra-estrutura é adequada ou não para a educação pré-escolar/infantil, visto que, segundo PROMEF (1998, pág. 40):

“(...) a educação infantil possui características muito peculiares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados.”.

Para se ter uma ideia melhor sobre as condições físicas e pedagógicas dos jardins-de-infância, consideramos pertinente reproduzir a descrição sobre as condições do funcionamento de alguma delas. Embora a transcrição não seja estatisticamente representativa de todos os jardins-de-infância do país, estamos convictos que espelham a situação da maior parte.

Jardim-de-infância de Saltos Baixo, uma zona rural no interior da ilha de Santiago.

“O Jardim acolhe 49 crianças, funciona em dois espaços (...) o outro espaço funciona das 13:00 às 17:30, numa garagem cedida por um particular. O estado das instalações não pode ser avaliado sequer como minimamente funcional 23 crianças num espaço de 12m². A situação das paredes e do teto colocam em risco permanente a vida dessas crianças e da monitora. As condições higiénicas são lamentáveis. O mobiliário é composto por pequenas cadeiras e um quadro preto” (ME/DGEBS, 2004; pág. 6).

Jardim-de-infância de “Casa Lata”, no Bairro de Casa Lata, na Cidade da Praia (subúrbio).

“(...) Está rodeada por construções inacabadas. É uma construção de blocos rebocados, coberta com pranchas de “losalite”. Está composta por uma sala pouco luminosa, que conta com uma porta de entrada e duas janelas. Tem um WC e um lavatório e um espaço exíguo.... Não tem água canalizada, nem electricidade. As paredes apresentam fissuras e a pintura é muito antiga... a 5 metros da entrada (do jardim) está situado um enorme contentor de lixo sem tampa” (ME/DGEBS, 2004; pág. 8).

3- Jardim de Achada Grande Trás, um dos bairros da cidade da Praia.

“É uma construção de alvenaria, coberta com pranchas de “losalite”, composta por uma sala espaçosa e luminosa... Não tem água canalizada, nem WC. As paredes precisam de pintura.

Possui uma cozinha inacabada, com uma janela e uma porta em mau estado... Possui pequenas cadeiras, na sua maior parte sem costas, três mesas e três estantes voltados para a parede para protegê-los porque o espaço é utilizado frequentemente para actividades recreativas da comunidade” (ME/DGEBS, 2004; pág. 10).

Pelas citações acima, podemos notar que as condições físicas e pedagógicas dos jardins-de-infância são muito precárias, principalmente no caso daqueles localizados nas zonas rurais e/ou nos bairros pobres dos centros urbanos. Em geral os centros de EPE possuem as seguintes características: localizam-se em espaços destinados a outros fins (garagens e/ou salas alugadas), os espaços físicos são de pequena dimensão e sem condições de segurança e sanitárias básicas (casas de banho, água, electricidade), apresentam falta de materiais didácticos e pedagógicos, falta de espaço de lazer, falta de meios audiovisuais (televisão, reprodutores de CDs, Computadores).

Quanto a distribuição dos jardins-de-infância por ilha, a maior parte (281) estava localizada na ilha de Santiago, 55 na ilha de Santo Antão, 44 na Ilha do Fogo, o que evidencia o peso da estrutura populacional sobre os recursos educativos.

Pelos dados da Carta Social de Cabo Verde, acima referenciado, constata-se que a maioria dos jardins pertence a autarquias locais (246), seguido das organizações e confeições religiosas (58), outras entidades com fins lucrativos (37) e ONGs (34). (MTS, 2004, pág. 59).

▪ **Sobre os alunos**

A nível da educação pré-escolar/infantil que compreende crianças na faixa etária entre os 4 a 6 anos, devido a decisão do governo de “suspendê-la” logo após a independência nacional, por razões já apontadas, utilizaremos dados referentes ao período a partir do ano lectivo 83/84.

Em 1983/84, estavam matriculados no ensino pré-escolar um total de 1.973 crianças, o que representava apenas 11% do total da população com idade entre 4 e 5 anos, relegando assim para a exclusão a um número significativo de crianças.

De uma análise mais atenta dos dados, pode-se comprovar que a exclusão escolar era maior nas zonas rurais quando comparado com as zonas urbanas e, também nas ilhas e/ou concelhos “periféricos”, visto que dos 13 jardins existentes e sob a responsabilidade do Instituto Cabo-verdiano de Solidariedade 4 localizavam em Mindelo (São Vicente), 4 na cidade da praia e 1 em S. Jorge (Santiago) e os restantes na vila de Santa Maria (Sal), na cidade de São Filipe (Fogo), na vila da Ribeira Brava (S. Nicolau) e na ilha da Brava. (UNESCO, 1985; pág. 17).

Segundo a tabela N°41, no ano lectivo 1990/91 estava inscrito na educação pré-escolar/infantil um total de 7.392 crianças. O número de inscritos aumentou para 21.163 do total de crianças em idade legal de acesso a educação pré-escolar, no ano lectivo 2002/2003. A população estudantil na EPE foi de 21.358 crianças em 2005/06.

Tabela 41

Evolução do número de
alunos matriculados no pré-escolar.

Ano	Nº alunos	Nº de jardins
83/84	1.973*	13
1988/89	2.500 a)	12
1990/91	7.392	138
1994/95	12.894	-
1999/00	19.810	-
2002/03	21.163	419
2003/04	21.003	-
2004/05	21.569	460
2005/06	21.358	465

Fonte: ME/GEP- Anuário estatístico 03/04, 04/05 e estatística 2006;

a) UNESCO 1989; * UNESCO 1985.

Em 2001/02 o número de crianças em idade de 0-5 anos, idade teórica de frequentar a EPE aumentou para um total de 64.213 crianças, o que significa que a população escolar na EPE triplicou em relação a 1990/91. Desses, um 51,8% residiam no meio urbano e 48,2% no meio rural.

Pela tabela seguinte (Nº42) pode-se observar que mais da metade destas crianças (56,2%) residiam na ilha de Santiago, 12,9% em São Vicente, 11,1% em Santo a Antão, 10,2% no Fogo. As restantes ilhas não ultrapassavam os 3% da população acima referida.

Tabela 42

Distribuição de crianças entre os 0-5 anos segundo ilha, sexo e meio de residência.

ILHA/Meio de Residência	TOTAL CV					
	Masculino		Feminino		Total	
	Efectivo	%	Efectivo	%	Efectivo	%
S. Antão	3.698	11,1	3.523	11,4	7.221	11,2
S. Vicente	4.324	12,9	4.256	13,8	8.580	13,4
S. Nicolau	844	2,5	729	2,4	1.573	2,4
Sal	996	3,0	989	3,2	1.985	3,1
B. Vista	261	0,8	179	0,6	440	0,7
Maio	514	1,5	451	1,5	965	1,5
Santiago	18.809	56,3	17.306	56,2	36.115	56,2
Fogo	3.407	10,2	2.990	9,7	6.397	10,0
Brava	540	1,6	397	1,3	937	1,5
Urbano	17.004	50,9	16.263	52,8	33.267	51,8
Rural	16.389	49,1	14.557	47,2	30.946	48,2
Total	33.393	100,0	30.820	100,0	64.213	100,0

Fonte: INE; IDRF 2001/02

Comparando estes dados com os da taxa de cobertura do EPE referentes ao ano lectivo 2002/03 nota-se que, as ilhas com maior número de população em idade da educação pré-escolar são as que registavam menores taxas de cobertura. Isto porque as Câmaras Municipais, principais responsáveis para a criação das condições de acesso à EPE (sobretudo a nível de infra-estruturas) não possuem recursos financeiros suficientes para garantirem uma maior oferta de espaços (jardins de infância) à maioria das crianças em idade da EPE.

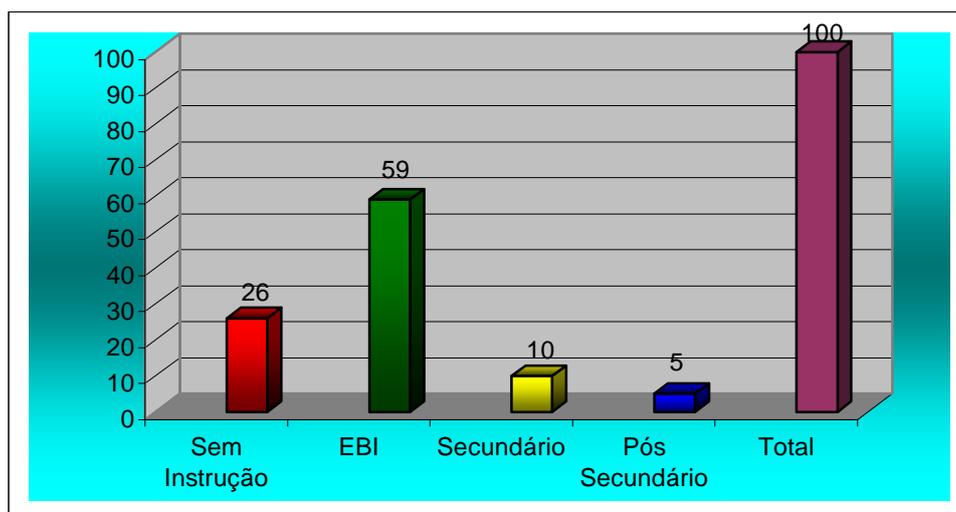
Tabela 43

Distribuição da população de 0-5 anos por nível de instrução do chefe de agregado.

Nível	Efectivos	%
Sem Instrução	11.689	26
EBI	25.941	59
Secundário	4.315	10
Pós-Secundário	2.039	5
Total	43.984	100

Fonte: construção própria com base nos dados de INE; IDRF 2001/02

Gráfico 5- Nível de instrução do chefe de agregado familiar das crianças em idade de frequentar a EPE.



Fonte: construção própria com base nos dados de INE; IDRF 2001/02

Quanto ao nível de instrução do chefe de agregado familiar das crianças em idade de frequentarem a educação pré-escolar o gráfico acima aponta que, 26% dos chefes eram analfabetos, 59% tinha o ensino básico, 10% o ensino secundário e apenas 5% tinham o ensino pós secundário (ensino médio e superior).

Não menos importante é o facto de 12.285 do total das crianças de 0-5 anos são pobres e 15.404 são muito pobres, isto é 44% das crianças em idade de frequentar a EPE eram pobres ou muito pobres. Como a EPE não é obrigatório e a sua frequência

implica custos, pressupõe-se que estas crianças possuem menos oportunidades de acesso a este nível de ensino do que as crianças de origem social mais favorecidas ou não pobres.

No ano lectivo 2004/05 (tabela 44), os dados do ME/GEP apontam para um total de 21.569 crianças inscritos no pré-escolar. Destes 34% das crianças estavam na faixa etária 0-3 anos e 66% na faixa etária 4-6 anos. O que significa que o acesso ao ensino pré-escolar/infantil aumenta gradualmente desde os primeiros anos (0-3 anos) e atinge o seu valor máximo nas idades próximas a frequência do ensino básico.

Tabela 44

Crianças matriculadas no ensino pré-escolar/infantil
por sexo e idade, ano lectivo 2004/05.

	MF	M	F
0-2 anos	738	369	369
3 anos	2.756	1.372	1.384
4 anos	7.855	3.976	3.879
5 anos	9.896	4.963	4.833
6 anos +	324	169	155
Total	21.569	10.849	10.720

Fonte: ME/GEP 2003/04

Quanto ao acesso por género, as diferenças são mínimas embora haja mais crianças de sexo masculino matriculadas (10.849) do que crianças do sexo feminino (10.720) na EPE. O que demonstra uma certa paridade em termos de sexo.

Segundo os dados do ME-GEP, a taxa de cobertura nacional a nível da EPE passou de 17%, no ano lectivo 1990/91 para 35% em 1996 e depois para 70,8%, no ano lectivo 2004/05. Contudo a taxa líquida de escolarização era de 55% (estatísticas da UNESCO, 2006). Entretanto, existem variações no ritmo de crescimento da taxa de cobertura entre as diferentes regiões do país.

De acordo com a tabela seguinte, a taxa de matrícula no pré-escolar/infantil aumentou significativamente, nos últimos quinze anos.

Tabela 45

Evolução da taxa de cobertura

Pré-escolar: 1990/91-2004/05.

Ano lectivo	F	MF
1990/91	15%	17%
1991/92	19%	20%
1992/93	23%	24%
1993/94	28%	29%
1994/95	30%	31%
1995/96	32%	33%
1996/97	34%	35%
1997/98	37%	38%
1998/99	46%	47%
1999/00	51%	51%
2000/01	53%	53%
2001/02	52%	54%
2002/2003	57%	56%
2004/05		70,8% *

Fonte: ME/GEP-2003/04 e *QUIBB 2006

Os dados do anuário estatístico 2003/04 mostram ainda que os concelhos com maior número de população são aqueles onde a taxa de cobertura da educação pré-escolar é menor. É por isso, que ilhas como Sal, Boa Vista, Maio e Brava apresentam uma taxa de cobertura superior a 70% e Santo Antão, São Nicolau, Fogo e os concelhos de interior de Santiago com uma taxa inferior a 49%. São Vicente e a cidade da Praia na ilha de Santiago por serem os dois principais centros urbanos do país apresentam uma taxa superior a 55% mas inferior a 65% (GEP/ME 2004).

Tabela 46

Crianças de 3-6 anos que frequentaram alguma vez a escola
ensino segundo nível de instrução do chefe de agregado.

Nível de instrução	Frequentou		Não frequentou	
	Efectivos	%	efectivos	%

Sem Instrução	5.296	82,5%	1.125	17,5
EPE	5	62,5	3	37,5
Alfabetização	1.437	79,3	376	20,7
EBI	12.155	79,2	3.196	20,8
Secundário	3.98	87,9	441	12,1
Ensino Médio	187	89,5	22	10,5
Ensino Superior	792	100	0	0,00
Total	23.070	100	5 163	100

Fonte: Construção própria com dados do INE/QUIBB 2006

As maiores desigualdades no acesso ao ensino pré-escolar/infantil registam-se entre as regiões/ilhas e, sobretudo entre as zonas urbanas e rurais.

Apesar do rápido desenvolvimento verificado após a libertação do sector educativo na década de noventa e, conseqüentemente, da implicação do sector privado, municipal e ONGs as disparidades na cobertura entre as regiões e na qualidade do ensino não foram eliminadas.

Também existem desigualdades no acesso em função da situação socioeconómica dos pais. Segundo a tabela N°46, o número de crianças com idade de 3 a 6 anos que nunca tinham frequentado um estabelecimento de ensino é de 17,5% quando os pais não possuem nenhum nível de instrução, 37,5 para os pais com EPE, 20,7% para alfabetização, 20,8% para o ensino básico, 12,1% para o ensino secundário e 10,5% para o ensino médio. No caso dos pais com ensino superior não se registou nenhum caso de crianças nesta faixa etária que nunca frequentou um estabelecimento de ensino (QUIBB, 2006).

▪ **Sobre os educadores, monitores e orientadores**

Segundo os dados estatísticos do Ministério de Educação, no ano lectivo 2005/06 havia um total de 950 docentes, dos quais 21 eram educadores de infância, 88 monitoras e 841 orientadores.

Apesar do anuário estatístico 2004/05 não dispor de dados sobre a formação dos docentes do EPE pode-se afirmar, com base no relatório da Carta Social de Cabo Verde

e da nossa experiência de que, a grande maioria dos educadores, orientadoras e monitoras não possuem formação pedagógica exigida e apresentam um baixo nível de escolaridade.

Enquanto em países como Espanha, a LOXSE estabeleceu que a educação infantil deverá ser leccionada por mestres com a especialização na área, em Cabo Verde o número de profissionais com formação especializada a leccionar na educação de infância é muito reduzido, para não dizer inexistente. Por isso, o questionamento sobre a qualidade e o tipo de educação oferecida é inevitável.

Tabela 47

Nível de instrução do pessoal de Jardins-de-infância segundo nível de instrução.

Nível de instrução	Efectivos	%
Sem Instrução	41	3
Alfabetização	55	4
EB	586	42,4
Secundário incompleto	517	37,5
Secundário completo	138	10
Médio	25	1,8
Licenciado/Mestrado	17	1,3
Total	1.380	100

Fonte: construção com base nos dados do MTS 2004

Como se pode observar pela tabela acima, o nível de formação do pessoal dos jardins-de-infância é muito baixo, especialmente se consideramos que se trata de uma população escolar que exige um elevado nível de conhecimentos científicos, pedagógicos e sobre os processos de aprendizagem e crescimento das crianças. Um 42,4% tem o EB, um 37,5% possui o ES incompleto, um 10% ES completo e apenas 1,3% possui ensino superior.

Neste sentido, é justo questionar até que ponto a frequência da EPE com este perfil dos professores contribui para a posterior integração escolar dessas crianças? Se o ensino oferecido contribui para uma melhor socialização da criança, numa fase em que

o seu carácter, os conhecimentos, às atitudes da personalidade são frágeis e estão em formação?

Como consequência, o deficit na formação profissional das orientadoras de infância, associada às deficientes condições de funcionamento (espaço físico) são factores que acabam determinando que num número expressivo dos jardins-de-infância a componente pedagógica não atinja os níveis mínimos exigidos. Coincidindo com a UNESCO (2007, pág. 15), segundo a qual, o pessoal das escolas pré-escolares são pouco qualificadas e que os serviços oferecidos às crianças não respeitam as normas educativas e sanitárias mínimas e os custos aplicados são proibitivos para as famílias.

Educação pré-escolar privada

Como vimos anteriormente, a educação pré-escolar é de carácter facultativo e destina-se a crianças com idade compreendida entre os três anos e a idade de ingressar no ensino básico.

A responsabilidade da oferta da EPE é das autarquias locais e de instituições oficiais (jardins de infância pública) e de entidades privadas sob a forma comercial ou cooperativa (jardins de infância privadas). Ao estado, lê-se Ministério da Educação, cabe apenas fomentar e apoiar as iniciativas de carácter público ou privado e de acordo com as suas possibilidades.

Tabela 48

Distribuição de Jardins-de-infância pública e privada por ilha.

	Jardins-de-infância privados					Jardins-de-infância públicos		
	ONG	Associação comunitária	Confissões Religiosas	Empresas	Total	Autarquia local	Adm. Pública	Total
Santo Antão	8	1	3	0	12	36	1	37
São Vicente	3	1	7	6	17	1	6	7
S. Nicolau	1	0	5	0	6	4	1	5
Sal	1	0	2	1	4	2	2	4
Boa Vista	2	0	3	0	5	2	2	4
Maio	3		1	0	4	7	0	7
Santiago	17	9	18	30	74	156	4	160
Fogo	0	1	16	0	17	30	1	31
Brava	0	0	1	0	1	8	3	11
Total	34	12	58	37	141	246	20	266

Fonte: MTS, Carta Social 2004.

Segundo a tabela precedente, do total de 411 jardins-de-infância existentes no país em 2004, 266 eram públicos, sendo que 246 pertenciam as autarquias locais e 20 aos serviços de administração pública e 141 eram de domínio privado, 34 pertenciam a ONGs, 12 a associações comunitárias, 58 a organizações e entidades religiosas e 37 a entidades com fins lucrativos.

A oferta da EPE privada, particularmente aquelas que pertencem a entidades com fins lucrativos localiza-se nos quatro principais centros urbanos do país: Praia e Santa Catarina (Santiago), Mindelo (São Vicente) e Sal. A procura por esses estabelecimentos é maior nestes centros urbanos porque concentram um percentual maior da população que, devido ao seu nível sociocultural e económico inscreve os filhos nos jardins privados, onde o custo de frequência é elevado. Em muitos casos, o preço praticado pelas instituições privadas é dez vezes superior ao praticado nas instituições públicas e/ou sem fins lucrativos.

A procura pelos estabelecimentos de EPE privado, justifica-se pelo facto de oferecerem um programa didáctico e pedagógico que vai ao encontro das necessidades do desenvolvimento integral das crianças e por facilitar a sua posterior integração na vida escolar.

A qualidade das instalações e a formação dos educadores e monitores de infância, assim como uma maior variedade de actividades extracurriculares, nomeadamente cursos de informática, de línguas (inglês e francês), transporte escolar, serviços de cantina, artes plásticas, música, desportos, são outros aspectos que determinam a procura dessas instituições.

8.2. Ensino básico

O marco de acção de Dakar define como um dos seus principais objectivos da educação para todos o acesso de todas as crianças, sobretudo os mais desfavorecidos, a uma educação básica gratuita, obrigatória e de qualidade e que concluem-na (Unesco, 2000).

Como vimos anteriormente, de acordo com a lei de base do sistema educativo cabo-verdiano, o ensino básico é obrigatório e gratuito e ingressam nele todas “*as crianças que completem os seis anos de idade até 31 de Dezembro*” (LBSE, art. 17º,2) do ano lectivo em questão. Cabe ao Estado garantir as condições para que todas as crianças em idade de frequentar o ensino básico, tenham acesso a este nível de ensino.

De uma forma global, pode-se afirmar que o nível do acesso aproxima-se da universalização do acesso apesar de, por um lado, ainda existirem um percentual importante de alunos em idade da escolaridade obrigatória que estão excluídos do sistema educativo e, por outro, um percentual expressivo abandonam os estudos antes de concluírem o ensino básico.

A principal meta a nível do ensino básico prende-se com a melhoria dos indicadores de eficiência interna como, a diminuição da taxa de reprovação e abandono escolar; a melhoria da qualificação do corpo docente e das condições de trabalho; a diminuição das desigualdades regionais, entre as escolas do meio rural e urbano e em

função do status socioeconómico; a melhoria das condições didáctico/pedagógicas; a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Actualmente temos o ensino básico público, presente em todas as localidades do país e o ensino básico privado, que limita-se as escolas existentes na cidade da Praia.

- **Sobre Escolas**

O número total das salas de aulas no ano lectivo 2004/05 é de 1.807, dos quais 94% (1.699) eram públicas, 4% (72) eram cedidas e 2% (32) eram alugadas. A esses, soma-se os alunos das escolas do ensino básico privado existentes no país.

Cerca de 52% das salas de aula do ensino básico estavam localizadas na ilha de Santiago, o que se justifica pelo peso que esta ilha representa na estrutura demográfica do país (mais da metade da população reside em Santiago).

Segundo a tabela seguinte, o número de salas de aula no ensino básico passou de 1.404 salas, no ano lectivo 1993/94 para 1.807 salas, no ano lectivo 2004/07. Apesar desse aumento, ainda continua existindo algum desequilíbrio na distribuição, equipamento e qualidade das infra-estruturas, com alguns municípios com excesso de salas enquanto, outros possuem um deficit. A variação na estrutura da população em idade escolar, a dispersão territorial de algumas localidades e a ausência de uma política educativa eficaz quanto a distribuição das escolas são alguns dos factores que explicam esta situação.

Em 2002/03 o rácio aluno/turma a nível nacional era de 48,7 alunos. A isto acrescenta-se o facto de um número elevado das escolas e pólo escolar funcionarem em condições precárias e com falta de materiais fundamentais para um bom desenvolvimento de processo educativo (BAD, 2004; pág.9)

Tabela 49

Evolução do nº de salas de aula
no EB: 1990/91-2004/05.

Ano lectivo	Nº Salas
1993/94	1.404
1994/95	1.404
1995/96	1.599
1996/97	1.647
1997/98	1.702
1998/99	1.720
1999/00	1.756
2000/01	1.796
2001/02	1.782
2002/2003	1.798
2004/05	1.807
2005/06	1.797

Fonte: GEP- Anuário estatístico 2003/04, 2004/05 e estatísticas de 2006.

▪ **Sobre os alunos**

A educação básica é a que acolhe o maior número de alunos matriculados no sistema de ensino e a que apresenta uma situação mais favorável quanto ao acesso, visto que aproxima-se da universalização, principalmente devido a prioridade e os investimentos que os diferentes governos atribuíram a este nível de ensino.

Apesar de nos últimos anos ter-se verificado uma diminuição do número dos alunos inscritos, continua sendo o nível de ensino mais frequentado e que absorve a maior quantidade de recursos públicos destinados ao sector da educação. Cabe aqui recordar que, desde a década de 70 do século passado mais da metade do gasto público em educação foi destinado ao ensino básico.²⁴

²⁴ Ver terceira parte, subcapítulo 1.7

Tabela 50

Evolução do número de alunos matriculados
no ensino básico.

Ano	Nº alunos EBE	Nº alunos EBC	Total
74/75	49.004	3551	52.555
79/80/	52.208*	5 900*	58.108
83/84	47.251	8 507	55.758
1990/91	-	-	69.821
1994/95	-	-	83.946
1999/00	-	-	91.636
2002/03	-	-	87.793
2003/04	-	-	85.138
2004/05	-	-	82.985
2005/06	-	-	81.162

Fonte: GEP/Anuário estatístico 2003/04, 2004/05, estatística 2006 * UNESCO 1985; anuário escolar 1978/79.

Segundo a tabela Nº 50, no ano lectivo 1990/91, o número de crianças matriculados no ensino básico era de 69.821, o que representava uma taxa líquida de 71,5%. Em 1992 havia um total de 75.834 crianças em idade escolar, ou seja, com idades compreendidas entre os 7 e 17 anos.

No ano lectivo 2002/03 havia cerca de 87.793 alunos matriculados no ensino básico, representando uma taxa líquida de 95,1%.

No ano lectivo 2004/05 o número de alunos inscritos no ensino básico diminuiu para 82 985 alunos, dos quais 40.296 (48,6%) eram de sexo feminino e 42.689 (51,4%) do sexo masculino. Estes dados vem confirmando a tendência da redução dos alunos no ensino básico que vinha acontecendo desde o ano lectivo 1999/00, como consequência da diminuição da taxa de natalidade da população.

Do total dos alunos matriculados no ensino básico no ano lectivo 2005/06, 60% residia na ilha de Santiago. O que vem confirmando a forte pressão que a estrutura demográfica da população vem exercendo sobre os recursos educativos nesta ilha.

Tabela 51

Alunos matriculados por concelho no
ano lectivo 2004/05 e 2005/06.

Ilhas	Concelho	2004/05	2005/06
Boa Vista	Boa Vista	617	627
Brava	Brava	1.177	1.148
Fogo	S. Filipe	5.399	5.278
	Mosteiros	1.863	1.820
Maio	Maio	1.284	1.266
Sal	Sal	2.590	2.657
Santiago	Praia	19.860	19.832
	S. Domingos	2.942	2.898
	Santa Catarina	11.046	10.637
	Santa Cruz	7.694	7.456
	Tarrafal	3.829	3.808
	S. Miguel	3.747	3.673
Santo Antão	Ribeira Grande	3.450	3.344
	Porto Novo	3.317	3.139
	Paul	1.528	1.430
S. Nicolau	S. Nicolau	2.384	2.268
S. Vicente	S. Vicente	10.225	9.880
Total		82.952	81.162

Fonte: GEP: Anuário estatístico 2004/05 e estatísticas 2006

Um outro dado importante é conhecer o número de crianças em idade de frequentar o ensino básico (6-11 anos) que é de carácter obrigatório e universal. Segundo os dados do QUIBB 2006, havia um total de 66.143 crianças na faixa etária 6-11 anos, o que representa um 47% de população em idade escolar normal (faixa etária 6-17 anos) que era de 140.700 indivíduos.

Quanto a distribuição dos alunos por anos de estudos, 11.975 estavam no 1º ano, 15.952 no segundo ano, 14.254 no 3º ano, 14.256 no 4º ano, 13.767 no 5º ano e 12.771 no sexto ano.

Tabela 52

Alunos matriculados no ensino básico
segundo ano matriculado e sexo.

Ano	MF	F
1º ano	11.975	5.812
2º ano	15.952	7.324
3º ano	14.244	6.982
4º ano	14.256	6.906
5ºano	13.767	6.893
6º ano	12.771	6.379
Total	82.985	40.296

Fonte: GEP-2003/04

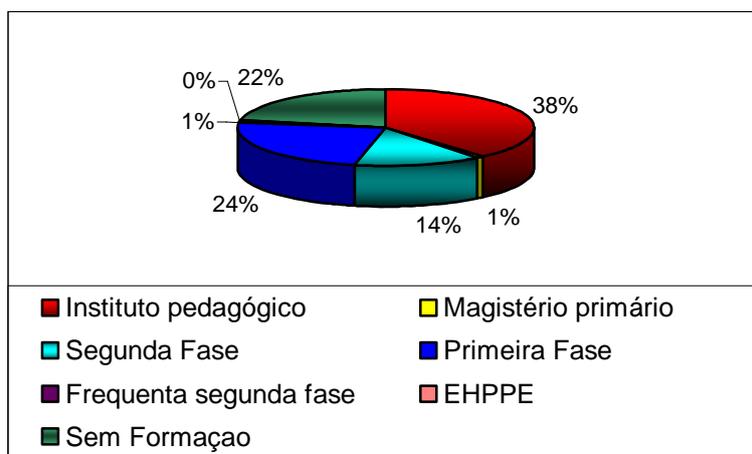
▪ Sobre os docentes

Uma das prioridades da política educativa com o objectivo de alcançar a educação primária universal e melhorar a qualidade da educação, no âmbito da educação para todos é ter professores formados e de qualidade em todas as regiões do país. No ano lectivo 2004/05 o número dos professores no ensino básico era de 3.190, sendo que a maioria (2.107) era do sexo feminino, representando assim 66% do número total dos docentes.

Quanto ao nível de formação dos docentes acima referidos, 38% (1.228) tinha IP, 1% (26) magistério primário, 14% (444) segunda fase, 24% (752) primeira fase, 1% (32) frequentava segunda fase, 1% (4) EHPPE²⁵e (22% (702) sem formação.

²⁵ E.H.P.P.E: Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar destinava-se a formação de professores para o ensino primário (1ª a 4ª classe), particularmente para o meio rural. Ingressava-se com 4ª classe e a formação tinha uma duração de 4 anos.

Gráfico 6-Nível de formação dos docentes.



Fonte: GEP-2003/04

No ano lectivo 2004/05, o número de professores sem formação pedagógica diminuiu em 9% quando comparado com o ano lectivo 2002/03 devido a entrada no sistema de mais 711 professores formados pelo IP e também devido a redução na demanda docente devido à diminuição do número de alunos no ensino básico, que como afirmamos é resultado da diminuição da população em idade escolar.

Segundo os dados do anuário estatístico 2004/05, 52,1% dos professores tinha IP e 2ª fase de formação dos professores (correspondente ao perfil1), 25,9% tinha a 1ª fase de formação dos professores, magistério primário, EHPPE ou estavam a frequentar a 2ª fase (correspondente ao Perfil2) e, os restantes não tinha qualquer formação pedagógica para leccionarem a nível do ensino básico (correspondente ao perfil3).

Os concelhos com professores melhores qualificados, ou seja, com IP ou 2ª fase de formação de professores eram São Vicente (73,3%), Praia (62,3), São Domingos (56,8), Paul (55,3%). Os concelhos com professores menos qualificados ou sem qualificação pedagógica eram São Miguel (39,9%), Santa Catarina (36,6%), Porto Novo (31,4%), Maio (31%) e São Nicolau (30,5%).

Ainda, referindo-se ao número de professores, no ano lectivo 2002/03 para os 87.843 alunos matriculados no ensino básico havia um total de 3.145 professores e, três anos mais tarde, no ano lectivo 2005/06²⁶ para os 81.162 alunos havia cerca de 3.209 professores. Este facto permitiu a redução do rácio aluno/professor.

²⁶ Dados provisórios do GEP/ME disponíveis em Março de 2006.

Outrossim, o número de formandos do IP vem aumentando progressivamente desde o ano lectivo 1995/96, com excepção dos dois últimos anos lectivos a que dispomos de dados. O que, conseqüente teve repercussão na percentagem de professores com formação adequada no ensino básico (Ver tabela 53).

Tabela 53

Evolução dos formandos no Instituto Pedagógico.

Ano Lectivo	MF	M	%M	F	%F
1994/95	206	97	47,1%	109	52,9%
1995/96	157	70	44,6%	87	55,4%
1996/97	163	75	46,0%	88	54,0%
1997/98	453	191	42,2%	262	57,8%
1998/99	424	193	45,5%	231	54,5%
1999/00	460	202	43,9%	258	56,1%
2000/01	518	226	43,6%	292	56,4%
2001/02	574	256	44,6%	318	55,4%
2002/03	827	285	34,5%	542	65,5%
2003/04	1.098	377	34,3%	721	65,7%
2004/05	711	217	30,5%	494	69,5%

Fonte: GEP/ME 2006.

Apesar de que o número de professores com formação adequada (exige-se o IP ou formação equivalente) para leccionar no ensino básico vem aumentando progressivamente nos últimos anos, os dados acima evidenciam que ainda existem um número considerável de professores sem qualquer tipo de formação pedagógica.

A isto acrescenta-se o facto da distribuição dos professores com formação entre as diferentes regiões do país não é equitativa e nem sempre obedece a critérios objectivos. Por exemplo, no ano lectivo 2002/03, enquanto que em São Vicente 77% dos professores tinham formação adequada, no Tarrafal (ilha de Santiago) apenas 12% satisfaziam tais requisitos (BAD, 2004; pág. 10).

A tabela seguinte mostra a distribuição dos professores por concelho/ilha e nível de formação no ano lectivo 2004/05. Em termos gerais observa-se que 56% dos professores leccionavam na ilha de Santiago e que, o número de professores aumentou em muitos concelhos apesar da redução do número de alunos registada em todos os concelhos do país.

Tabela 54

Professores por escola e nível de formação no ensino básico 2004/05.

Escola	IP	Magistério Primário	2ª Fase	1ª Fase	Frequenta 2ª Fase	EHPPE	Sem Formação	Total
Brava	24	1	2	22	0	0	12	61
São Filipe	91	1	15	84	0	0	47	238
Mosteiros	20	1	20	34	0	0	15	74
Santiago	681	7	246	345	32	4	449	1744
Praia	308	0	98	121	16	1	108	652
São Domingos	38	0	33	17	11	0	26	125
Santa Catarina	156	6	30	60	3	1	148	404
Santa Cruz	68	0	62	92	1	1	68	292
São Miguel	47	0	14	26	1	1	59	148
Tarrafal	64	1	9	29	0	0	40	143
Maio	19	0	5	16	0	0	18	58
Boa Vista	14	0	1	16	0	0	2	33
Sal	27	1	12	24	0	0	19	83
São Nicolau	45	5	3	17	1	2	32	105
São Vicente	148	9	124	75	6	0	9	371
Santo Antão	149	2	31	119	3	0	99	403
Ribeira Grande	68	1	20	48	2	0	32	171
Porto Novo	43	1	7	56	0	0	49	156
Paul	38	0	14	15	1	0	18	76
Total	1228	26	444	752	42	6	702	3190

Fonte: Construção própria a partir dos dados do ME/GEP, Anuário estatístico 2004/05

Outro aspecto que chama a nossa atenção é a distribuição dos professores do ensino básico que não tinham qualquer tipo de formação pedagógica. Estes representavam cerca de 26% (449) na ilha de Santiago, 24,5% (99) em Santo Antão, 26% (62) na ilha do Fogo, 6% em Boa Vista e apenas 2,4% (9) em São Vicente,

A nível de concelho, as maiores taxas de professores sem formação pertenciam a São Miguel com 39,8% (59) a Santa Catarina com 36,6% (148), Santa Cruz com 23% (68), Tarrafal com 27% (40), todos na ilha de Santiago.

Ensino básico privado

Segundo Stronquist (2004), uma forma importante da desigualdade em educação reside na desigualdade entre as escolas públicas e privadas porque:

“as crianças que frequentam as escolas privadas tem acesso a Internet, a actividades culturais, lêem livros de melhor qualidade, logo desenvolvem uma vantagem educacional sobre as crianças das escolas públicas.

Schwartzman, (1984) referindo-se ao ensino privado no Brasil afirma que existe:

“uma educação secundária altamente selectiva, onde a boa formação depende de recursos privados reactivamente altos, e que serve de acesso a um sistema de educação superior gratuito. Em contraposição, os que não tem condições de obter um ensino secundário privado de qualidade só têm acesso à educação superior privada, de custos financeiros cada vez maiores e qualidade académica frequentemente discutível”.

Em Cabo Verde, o ensino privado começa a ser instituído oficialmente a partir da década de 90 com a implementação da nova lei geral do sistema educativo, segundo a qual:

“o ensino particular, em alternativa ou complementaridade ao ensino público, visa reforçar a garantia do direito de aprender e de ensinar (Decreto-Lei 103/III/90, art.76º,2).

Segundo o estatuto do ensino privado publicado pelo decreto-lei nº 17/96 de 3 de Junho, os estabelecimentos do ensino privado incluem todos os centros educativos criados por privados, cooperativas e organizações religiosas.

Assim, o ensino privado cabo-verdiano caracteriza-se, por um lado, pelas instituições e ou colégios de “elite” (a minoria) e, por outro, por instituições de ensino privado que recebem na sua maioria os alunos excluídos ou que abandonaram o sistema formal de ensino, sobretudo a nível secundário.

A nível do ensino básico existem actualmente quatro centros privados: Colégio Semear, Colégio a Turminha, Colégio Milá e recentemente a escola Miraflores, todas localizadas na cidade da Praia, ilha de Santiago. As três primeiras escolas pertencem a entidades privadas e abrangem a educação pré-escolar e o ensino básico, enquanto que a última pertence a uma entidade religiosa e abrange para além do ensino básico, a educação pré-escolar e o ensino secundário.

Os alunos que frequentam estas escolas são na sua maioria crianças que tinham frequentado, em anos anteriores, a educação pré-escolar/infantil nas mesmas. Factor que facilita o processo de integração e continuidade no ensino básico.

As instituições do ensino básico privado atendem a uma população cujas condições socioculturais e económicas dos pais são elevadas. São filhos da “classe média”, “média alta” e “alta”, nomeadamente de funcionários públicos, quadros superiores, empregados de empresas privadas, empresários e estrangeiros residentes no país. A maioria dos pais que procuram estes colégios possui uma formação superior e auferem um salário muito superior à média nacional. Situação que contrasta com o daqueles que procuram as escolas públicas, particularmente as escolas rurais e de bairros periféricos dos centros urbanos, onde o contexto sociocultural é mais adverso.

Quanto à distribuição dos alunos, no ano lectivo 2005/06 havia um total de 361 alunos matriculados no ensino básico privado, dos quais 132 eram de sexo feminino e 140 do sexo masculino.

Tabela 55

Alunos matriculados em escolas privadas
no ano lectivo 2005/06.

Ano	EFECTIVOS		
	F	M	TOTAL
1º ano	55	92	147
2º ano	18	25	43
3º ano	22	23	45
4º ano	19	18	37
5º ano	30	11	41
6º ano	24	24	48
TOTAL	132	140	361

Fonte: Modificado com dados do GEP/ME 2007 e Colégio Miraflores

Do total dos alunos, 147 estavam matriculados na 1ª fase, 72 na 2ª fase e 89 na 3ª fase. Estes dados são em termos quantitativos muito inferior ao número de alunos inscritos no ensino básico público, mas tem um grande significado simbólico e sociológico porque as crianças que frequentam o ensino básico privado representam uma classe social específica e privilegiada, cuja tendência vem aumentando.

Tabela 56

Distribuição de alunos por escola e sexo ano lectivo 2005/06.

ANO DE ESTUDO	EFECTIVOS		
	F	M	TOTAL
A Turminha	64	52	116
Semear	61	82	143
Milá	7	6	13
Miraflores	36	53	89
TOTAL	168	193	361

Fonte: Construção própria com base nos dados GEP/ME e Colégio Miraflores

Pela tabela acima nota-se que, a escola com maior número de alunos inscritos é o colégio Semear com 143 alunos, seguido do colégio a Turminha com 116 alunos, Miraflores com 89 alunos e Milá com apenas 13 alunos.

Quanto à qualidade dos centros, as escolas privadas caracterizam-se por possuírem excelentes condições de infra-estruturas e de equipamentos. Possuem uma oferta educativa diversificada, que inclui para além do plano curricular oficial, aulas de línguas estrangeiras (inglês e francês), ensino de informática, música, dança, teatro, artes plásticas. Situação que contrasta com as escolas públicas, tanto do meio urbano como rural, onde muitas vezes as actividades lectivas não chegam a abarcar as três grandes áreas estabelecidas no plano curricular oficial, ou seja, o desenvolvimento pessoal e social, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo.

Os centros privados acima citados oferecem também, serviços de transporte escolar, cantina, biblioteca escolar e reprografia.

Tabela 57

Distribuição de turmas por fase.

Ano	Turma Simples	Turma Composta	TOTA L
1º ano	2	1	3
2º ano	2	0	2
3º ano	2	0	2
4º ano	2	0	2
5º ano	2	0	2
6º ano	2	1	3
Total	12	2	14

Fonte: GEP/ME 2005/06

A tabela N° 57 representa a distribuição de turmas disponíveis por ano. Como pode ver-se, no ano lectivo 2005/06 havia um total de catorze turmas distribuídas por dezasseis salas de aula, o que representa um rácio de 25 alunos por turma e de 22 alunos por sala de aula. O rácio aluno/turma é similar ao verificado no ensino público que é de 26 alunos por turma, enquanto o rácio aluno/sala é inferior aos 46 alunos por sala verificado no ensino público.

Segundo a tabela Nº 58, a maioria dos professores das escolas privadas possui formação pedagógica para leccionar no ensino básico. Por exemplo, dos 7 (sete) professores do colégio semear, 1 (um) tem formação em educação física, 1 (um) em educação musical e 4 (quatro) tem instituto pedagógico, sendo que destes, 2 (dois) estão a frequentar o curso de ciências da educação na universidade Jean Piaget. No colégio Milá, os dois professores possuem IP. Na Turminha também todos os professores possuem formação pedagógica adequada para leccionarem no ensino básico.

Com base no acima descrito, podemos afirmar que do ponto de vista da qualificação dos professores, as escolas privadas do ensino básico oferecem melhores condições do que as escolas públicas. Enquanto nestas, 40% dos professores tinha formação adequada, nas escolas privadas cerca de 94% tinham formação adequada. Entretanto é bom chamar a atenção que, enquanto o ensino básico público está presente em todas as localidades do país, o ensino básico privado limita-se à cidade da Praia (Ilha de Santiago), o que explica em parte esta diferença.

Tabela 58

Formação dos docentes das escolas privadas.

Formação	Escola				
	Turminha	Semear	Milá	Miraflores	Total
Instituto pedagógico	5	4	2		11
Magistério primário	0	0			
1ª Fase	0	1			
2ª Fase	0	0			
Curso médio	0	0			
Outras formações		2			
12ºano/ ano zero	0	0			
EHPPE	0	0			
Inferior a 12ºano / ano zero	0	0			
Total	5	7	2	3	17

Fonte: Construção própria com dados estatísticos das escolas.

No referente a eficácia destes centros, segundo uma das directoras²⁷ a taxa do sucesso escolar tem sido elevado porque a escola oferece um ensino de boa qualidade, baseado num currículo diversificado, estudo acompanhado e atendimento personalizado.

Referente à transição para o ensino secundário público, afirma que tem sido elevado e que os alunos que frequentam o ensino básico privado têm tido um desempenho acima da média quando comparado com os alunos provenientes de ensino básico público.

Entretanto, os melhores resultados escolares dos alunos das escolas privadas resultem do facto de que, estes alunos ao ingressarem nos estabelecimentos de ensino secundário público ver-se-ão em vantagem porque as modalidades educativas são mais favoráveis as suas condições socioculturais de origem, condições reforçadas pela sua trajectória escolar privada.

A título ilustrativo, enquanto os alunos que frequentaram o ensino básico público têm o contacto com a disciplina de Inglês e/ou Francês ao ingressarem no ensino secundário, aqueles que frequentaram o ensino pré-escolar/infantil e básico privado vem tendo contacto com a língua estrangeira desde o pré-escolar/infantil. É obvio que quando ambos frequentarem o ensino secundário na mesma escola, estes obtêm melhores resultados do que aqueles nas disciplinas supramencionadas, que são de carácter obrigatório.

Outro exemplo pode ser encontrado a nível do ensino da língua portuguesa, principalmente pela importância que representa no processo ensino/aprendizagem, num contexto social onde o uso do crioulo é a língua predominante. Ao passo que, na vida quotidiana as crianças usam o crioulo enquanto língua autóctone, na prática escolar predomina o uso do “português” enquanto língua oficial.

Por isso, os alunos das escolas privadas por estarem em contextos socioculturais e educativos que favorecem o uso e a prática da língua portuguesa (praticam o português em casa e na escola) ao ingressarem na escola secundária pública estão em situação de vantagem porque dominam o que Bernstein chama de código linguístico elaborado. Ao contrário dos alunos das escolas públicas e, sobretudo das escolas públicas rurais e dos bairros pobres dos centros urbanos e de algumas ilhas periféricas que, por pertencerem a contextos socioculturais desfavorecidos têm escassas

²⁷ Entrevista informal realizada a uma das directoras do ensino básico privado.

possibilidades de usar e praticar o português (na maioria dos casos, usam e praticam o português apenas dentro da sala de aula). Neste caso predomina o uso do “crioulo” enquanto língua materna e que está próximo do código restrito.

8.3. Ensino secundário

Ao contrário do ensino básico, o ensino secundário não é de carácter obrigatório e gratuito. Está organizado em três ciclos, como tivemos a oportunidade de ver. A não gratuidade, associada à falta de infra-estruturas constitui um dos grandes obstáculos para a universalização deste nível de ensino.

As principais metas para o ensino secundário são: a melhoria das taxas de reprovção e abandono escolar; o alargamento da rede escolar a todos os municípios do país, a melhoria das condições didácticas e pedagógicas; a melhoria da qualificação dos docentes e das condições de trabalho; a diminuição das desigualdades regionais, rural/urbano, condições socioculturais; a integração e utilização de novas tecnologias de informação e comunicação entre os alunos e também no processo ensino/aprendizagem e o financiamento do sistema.

Ensino Secundário Público

- **Sobre os estabelecimentos de ensino.**

Em relação aos estabelecimentos de ensino secundário públicos, concentraremos a nossa análise nas informações sobre o número total dos estabelecimentos, no número das salas de aula e a sua distribuição a nível nacional. Isto devido a impossibilidade de fazer uma análise mais específica e que, incluísse informações sobre o estado das escolas, os materiais didácticos disponíveis, os serviços complementares e a qualidade dos mesmos.

Segundo os dados do ME/GEP, no ano lectivo 2004/05 havia um total de 30 estabelecimentos de ensino secundário público, 3 pólos de ensino e um total de 834 salas de aula.

A maioria dos centros de ensino secundário existente foi construída nos últimos quinze anos. No ano lectivo 1990/91 havia apenas 8 estabelecimentos e um total de 138 salas de aula. Neste período o rácio aluno/turma era de 38 alunos.

Actualmente a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino dispõem de laboratórios, biblioteca, instalações desportivas e salas de informática. Entretanto os recursos disponíveis e a qualidade dos mesmos variam de um estabelecimento de ensino a outro.

- **Sobre os alunos**

Ao contrário do que acontece a nível do ensino básico, o número de alunos matriculados no ensino secundário continua aumentando. Pela tabela seguinte nota-se que o número de alunos matriculados no ensino secundário aumentou de 39.542, no ano lectivo 1999/00 para 51.672, no ano lectivo 2004/2005.

No ano lectivo 1974/75, do total dos 1.767 alunos que frequentavam os dois níveis do ensino secundário (ensino secundário geral e complementar), 1.430 estavam matriculados no ensino secundário geral e apenas 337 alunos no ensino secundário complementar. O que demonstra que o acesso ao ensino secundário era altamente selectivo e desigual, tornando-se assim um privilegio para um grupo restrito de alunos.

A concentração dos estabelecimentos de ensino secundário nos centros urbanos, nomeadamente em São Vicente e Praia (Santiago) e os custos da deslocação e da frequência destes estabelecimentos excluía um número significativo de alunos de outras ilhas do acesso a este nível de ensino, mesmo quando concluía com sucesso o ensino básico complementar.

Tabela 59

Evolução do número de alunos matriculados no ES.

Ano	Nº alunos no ESG	Nº Alunos ESC	Total
74/75	1.430	337	1.767
79/80	1.287 A	413 a	1.700
83/84	1.895a	830a	2.725
1990/91	8.808 (ESG)	760 (EST)	9.568
1994/95	16.176 (ESG)	1.232 (EST)	17.399
1999/00	38.631 (ESG)	911 (EST)	39. 542
2002/03	47.666 (ESG)	1.856 (EST)	49. 522
2004/05			52. 671

Fonte: anuário escolar 78/79 * UNESCO 1985; a UNESCO 1989; ME/GEP – Anuário estatístico 03/04

Segundo a tabela N°59, no ano lectivo 1990/91, o número de alunos matriculados no ensino secundário aumentou para 9.568. O aumento mais significativo verificou-se a nível do ensino secundário geral, que passou de 1.430 alunos inscritos em 74/75 para 8.808 alunos inscritos em 1990/91. Este aumento é resultado, por um lado, do aumento dos alunos que concluíam o ensino básico e, por outro, pela construção/disponibilidade de mais infra-estruturas escolares nas ilhas e municípios que até então careciam de estabelecimentos de ensino secundário.

No ano lectivo 2004/05, estavam matriculados no ensino secundário um total de 52.671 alunos, dos quais 27.623 alunos eram de sexo feminino. Também nota-se que a medidas que aproximamos a níveis mais elevados de escolaridade diminuí consideravelmente o número de alunos matriculados.

Como pode-se observar na tabela seguinte, 49% dos alunos (25.874) estavam matriculados no 1º ciclo, percentual que diminuí para 30% no 2º ciclo (16.292) e 21% no 3º ciclo (10.505). Esta diminuição do número de alunos atinge de forma diferenciada os diferentes grupos sociais, como teremos oportunidade de ver posteriormente.

Tabela 60

Alunos matriculados no ensino secundário,
segundo ano matriculado e sexo 2004/05.

Ano	MF	F
7º ano	14.845	7.516
8º ano	11.029	5.772
9º ano	9.693	5.279
10º ano	6.599	3.94
11ºano	5.388	2.795
12º ano	5.17	2.627
Total	52.641	27.623

Fonte: ME/GEP-2003/04

Apesar dos avanços verificados nos últimos 15 anos após a independência, a “verdadeira” expansão do acesso ao ensino secundário aconteceria na década de 90 e primeiros anos do século XXI, onde o número de alunos matriculados neste nível de ensino passou de 9.586, em 1990/91 para 49.552 no ano lectivo 2002/03.

Contudo, havia ainda um número expressivo de crianças que estavam excluídas do ensino secundário, na medida em que as políticas implementadas não eliminaram por completo as desigualdades de oportunidades de acesso em função da origem social e das regiões. Como mostra os dados do QUIBB 2006, cerca de um 20,9% da população na faixa etária 6-20 anos não frequentaram nenhum estabelecimento de ensino, no ano lectivo 2004/05, embora 98,2% tinham frequentado alguma vez a escola.

A situação socioeconómica (falta de meios) e a necessidade de contribuir para o orçamento familiar são apontadas pelos inqueridos como as razões mais relevantes do abandonado escolar.

Outro dado interessante do QUIBB 2006 é que 18% da população estudantil não tinha concluído o ano lectivo precedente (2004/05) com sucesso, ou seja, não conseguiram os objectivos mínimos determinados para o nível em que estavam matriculados.

Quando relacionamos essa taxa de reprovação com a origem social, observa-se que as maiores taxas de sucesso registam-se nos filhos de pais com ensino médio

(87,8%) e superior (83,9%) e as menores taxas no caso de filhos de pais sem nenhuma instrução (73,7%) e com alfabetização (73,1%). O que vai ao encontro do pressuposto teórico que fundamenta esta investigação, conforme o qual o nível cultural dos pais é uma das variáveis que melhor explica os resultados escolares.

No que se refere a acesso ao ensino secundário por região, no ano lectivo 2002/03 os municípios de Praia, São Vicente, Tarrafal e Santa Cruz possuíam valores de acesso superior a média nacional em ambos os sexos, enquanto os municípios de São Miguel, São Filipe, São Nicolau, Sal, por exemplo, apresentavam valores inferiores a média nacional (ME/GEP, 2004).

▪ **Sobre os docentes**

Referente aos docentes propõe-se fazer uma descrição do professorado do ensino secundário enfatizando as variáveis como sexo, formação, distribuição por ilha e estabelecimentos de ensino.

Gostaríamos também de fazer menção a outras variáveis tais como a antiguidade no estabelecimento, as condições de trabalho, as funções desempenhadas e a satisfação dos professores com as condições de trabalho, mas tal não será possível devido as dificuldades encontradas na recolha de dados, melhor dizendo, devido a inexistência de dados.

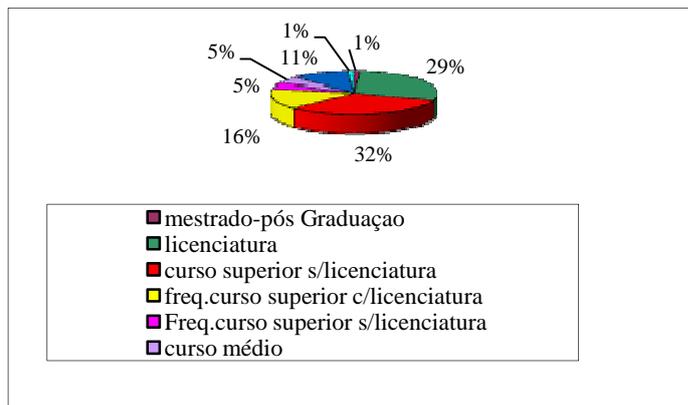
No ano lectivo 2004/05 leccionavam nos estabelecimentos do ensino secundário um total de 2.278 docentes. Destes, os homens representavam 59% (1.340) dos professores, enquanto que as mulheres representavam 41% (938) dos docentes. Estes dados contrastam com a situação da educação pré-escolar/infantil e do ensino básico, onde as mulheres representam a quase totalidade e 66% do corpo docente, respectivamente.

O número de professores do ensino secundário aumentou de 364 no ano lectivo 1990/91 para 2.278 em 2004/05. O que retrata de certo modo o crescimento expressivo deste nível de ensino nos últimos 15 anos.

Pela análise do gráfico seguinte observa-se que, a nível de formação dos professores 29% era licenciados, 33% possuía um curso superior sem licenciatura, 15% frequentava um curso superior com licenciatura e 11% tinha 12ºano de escolaridade. O

que vem corroborar com os progressos obtidos na formação dos professores do ensino secundário.

Gráfico 7- Professores do ensino secundário segundo a formação.



Fonte: Construção própria com dados de ME/GEP, anuário estatístico 2004/05

Quanto a distribuição dos professores por nível de formação entre os diferentes estabelecimentos do país constata-se que, apesar de um certo equilíbrio a nível nacional, as escolas de Brava, Mosteiros e São Filipe, na ilha do Fogo; Porto Novo (na ilha de Santo Antão), Santa Catarina, Santa Cruz, São Domingos e São Miguel (na ilha de Santiago) são as que possuem o maior percentual de professores com no máximo 12º ano de escolaridade, embora alguns se encontrem a frequentar um curso superior que confere ou não o grau de licenciatura ramo ensino.

As escolas secundárias de Boa Vista, São Vicente, Praia, Tarrafal são as que apresentam um maior número de professores com licenciatura ou com um curso superior sem licenciatura.

Se consideramos que o grau de licenciatura é formação adequada para leccionar no ensino secundário, pode-se notar-se que existe uma desigualdade expressiva entre as escolas dos diferentes concelhos.

Evolução das taxas de escolarização

A taxa de transição do ensino básico para o ensino secundário passou de 36,4%, em 1990/91 para 71,0%, em 2002/03, tendo atingido 73,1% em 1997/98. O que significa que se em 1990/91 apenas 36 em cada 100 alunos transitavam para o ensino secundário, no ano lectivo 2002/03 70 em cada 100 alunos transitavam para o ensino secundário. A diferença entre a taxa de transição masculina e a taxa de transição feminina foi de 6,3%, no ano lectivo 2002/03.

Tabela 61

Evolução da taxa de transição do EBI para ES.

Ano lectivo	Masculino	Feminino	Total
1990/91	37,6%	35,2%	36,4%
1994/95	50,1%	57,0%	53,5%
1997/98	70,9%	60,6%	73,1%
2001/02	66,2%	72,8%	69,4% %
2002/03	67,9%	74,2%	71,0%

Fonte: ME/GEP, anuário estatístico 2003/04

A taxa bruta e líquida de escolarização são dois indicadores importantes na análise da eficácia do sistema educativo, quanto ao acesso, frequência e sucessos escolares.

Se por um lado, a taxa bruta refere-se ao número total de alunos inscritos num determinado nível de ensino, independentemente da idade, por outro, a taxa líquida inclui apenas os alunos que teoricamente se encontram em idade oficial de escolarização, que é de 6-12 anos para o ensino básico e de 12-17 anos para o ensino secundário.

Uma taxa bruta elevada significa que há uma retenção de muitos alunos devido a altas taxas de reprovação e, também que muitos alunos entram para o sistema com idade superior a faixa etária que teoricamente deveriam entrar. Ao passo que, uma taxa líquida elevada significa que há maior número de alunos/crianças entrando para o sistema em idade legalmente estabelecida pelo sistema.

Segundo a tabela seguinte, a taxa líquida de escolarização no ensino básico aumentou de 71,5% no ano lectivo 1990/91 para 95,1% no ano lectivo 2002/03. No ensino secundário geral aumentou de 21,2% para 56,1%, no referido período.

Pelos dados disponíveis²⁸ constata-se que a taxa líquida de escolarização no ensino básico tem-se estabilizado a volta dos 95%. O que se explica pelo aumento da taxa de reprovação e /ou abandono escolar verificados nos últimos anos.²⁹

A taxa líquida de escolarização quase que triplicou em uma década. Contudo, quase a metade das crianças em idade teórica de acesso e permanência não tem acesso ao ensino secundário, evidenciando assim a desigualdade no acesso a este nível de ensino. Segundo ME/GEP (2004, pág.79) variáveis como género, região e grupo social são determinantes no acesso, permanência e sucesso ao sistema de ensino, principalmente, a medida que ascendemos na estrutura do sistema.

Tabela 62

Evolução da taxa bruta e líquida de escolarização no ensino básico e secundário.

Nível	90/91		96/97		2002/03		2004/05	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
EB		71,5%		90,8%		95,1%	108*	90%*
ESG	22,8 %	21,2%	42,2 %	38,2%	67,4 %	56,1%	68,7 %	58,5%

Fonte: ME/GEP, anuários estatísticos 2003/04 e 2004/05; * Estatística de UNESCO

²⁸ A taxa líquida de escolarização no ano lectivo 2000/01 foi de 95,5%) e no ano lectivo 2001/02 de 95,1% (Anuário 2004)

²⁹ A taxa de reprovação no ensino básico foi de 23,4% e 21,4% em 2000/01 e 2002/03, respectivamente. Ainda é de destacar que foi de 27,3% (2ºano), 24,4% (4º ano) e 18,6% (6º ano), em 2000/01; e de 23,9%, 22,4% e 17,9%, respectivamente em 2002/03). O abandono escolar foi 2,3% e 2,9% em 2000/01 e 2002/03, respectivamente.

No ensino secundário a taxa bruta aumentou de 22,8% para 68,7%, no período 1990/91 e 2004/05. Por isso, nota-se que houve um aumento de acesso e permanência no ensino secundário das crianças em idade legal, especialmente, entre o ano lectivo 1990/91 e 1999/00. Neste período, a taxa líquida de escolarização passou de 21,2% para 58,5%, um aumento de aproximadamente 37% em quinze anos. Também, no mesmo período, a taxa bruta de escolarização registou um aumento expressivo, passando de 22,8% em 1990/91 para 63,1% em 1999/00. Estes progressos são resultados do aumento do número de estabelecimentos de ensino secundário e da diminuição da taxa de reprovação.

Tabela 63

Taxa bruta e líquida por sexo no ensino básico e secundário em 2005.

Nível ensino	Taxa bruta			Taxa líquida		
	MF	M	F	MF	M	F
EB	108	111	105	90	91	89
ES	68	65	70	58	55	70

Fonte: UNESCO/UIS (estatísticas)

Segundo UNESCO, em 2005 a taxa líquida de escolarização no ensino básico foi de 90% e a taxa bruta de 108%. No ensino secundário a taxa líquida e bruta de escolarização foi de 58% e 68%, respectivamente.

A análise das taxas de escolarização em função do género permite observar que no ensino básico a taxa líquida é de 89% para meninas e 91% para rapazes, enquanto que a taxa bruta varia de 105% para aquelas e 111% para estes.

No ensino secundário, a taxa líquida é de 60% para as meninas e de 55% para os rapazes e a taxa bruta varia de 70% para as primeiras e 65% para os segundos. Observa-se que ao contrário dos outros países africanos, em Cabo verde o acesso e desempenho escolar das meninas são superiores ao dos rapazes.

Ensino secundário técnico

Segundo a LGSE, o ensino secundário técnico tem como objectivo principal a preparação para o ingresso na vida activa e está organizado em dois ciclos (10º ano³⁰ e 11º e 12º ano). No final de cada ciclo o aluno obtêm um certificado ou diploma que lhe permite prosseguir o estudo regular ou ingressar na formação complementar profissionalizante.

Pela tabela nº 64 nota -se que, o número de alunos inscritos no ensino secundário técnico aumentou progressivamente nos últimos quinze anos. Passou de 760 alunos no ano lectivo 1990/91 para 2.086 alunos no ano lectivo 2004/05.

Tabela 64

Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário técnico: 1990/91 a 2004/05.

Ano lectivo	Nº de alunos	Feminino
1990/91	760	356
1991/92	985	453
1992/93	1.084	478
1993/94	1.315	557
1994/95	1.232	585
1995/96	1.273	605
1996/97	1.118	518
1997/98	1.223	613
1998/99	1.209	559
1999/00	911	277
2000/01	1.206	475
2001/02	1.739	685
2002/2003	1.856	732
2004/05	2.086	1.059

Fonte: GEP-ME Anuários estatísticos 2003/04 e 2004/05

³⁰ Inicialmente o 1º ciclo do ensino secundário técnico englobava apenas o 10º ano e só recentemente passou a incluir o 9º ano.

Todavia, quando comparado com o número dos alunos inscritos no ensino secundário geral, conclui-se que esse aumento é insignificante. Em termos percentuais, o número de alunos inscritos no ensino secundário via técnica representava apenas 7% do total dos alunos matriculados no ensino secundário, no ano lectivo 1990/91. Esse percentual diminuiria para 4%, no ano lectivo 2002/03.

Nos últimos anos, registou-se um pequeno aumento na proporção dos alunos do ensino secundário técnico que, passou a representar 4,8% no ano lectivo 2004/05. O aumento da oferta educativa em consequência da entrada em funcionamento de mais um estabelecimento de ensino secundário técnico é o principal factor desse aumento registado.

Contudo, a demanda do ensino secundário técnico continua muito baixo não obstante a construção de mais uma escola técnica, as políticas implementadas *para “retirar o ensino técnico da marginalidade”* e do ensino técnico profissional ser considerado pelo governo a “chave” para entrar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para sair da pobreza e aumentar a coesão social.

Uma das possíveis explicações para a pouca demanda deste nível de ensino é o facto do ensino secundário técnico ser considerado, um ensino de “segunda categoria”, “para os fracos” e/ou “para os pobres”, quando comparado com o ensino secundário geral. Isto porque acaba provocando uma imagem negativa junto dos potenciais candidatos.

Segundo Martinez Usarralde (2001, pág.134), em países como Espanha, Portugal, Itália, Portugal e Grécia, a mentalidade educativa se resiste a cambiar a ideia de que a educação profissional não é uma opção atractiva nem produtiva. O que acabou provocando uma imagem negativa da formação profissional e, conseqüentemente a pouca procura por parte de jovens e adultos.

Afirma que a saída encontrada por estes países para aumentar o acesso ao ensino profissional foi reformar o sistema educativo optando por:

“(…) reforzar los aspectos curriculares y diseñarlos de forma más flexible, facilitar o acceso a la educación superior, apostar fuerte por la comprensividad, cualidad y novedad (...)”.

Também a limitação do acesso devido a falta de escolas técnicas é outro factor que explica o reduzido número de alunos inscritos no ensino secundário técnico. Dos 33 estabelecimentos de ensino secundário existente, apenas 4 são escolas técnicas: escola secundária polivalente Cesaltina Ramos, na cidade da Praia; escola técnica G. Duque Henry, em Santa Catarina; escola industrial e comercial de Mindelo, em São Vicente e escola técnica de Porto Novo em Santo Antão. Destas escolas, os duas primeiras foram inaugurados na década de 90 e a última em 2003. A escola industrial e comercial de Mindelo foi inaugurada antes da independência nacional.

Ensino secundário privado

No ano lectivo 2005/06 havia um total de 20 estabelecimentos de ensino secundário privado, dos quais mais da metade (12) estavam localizados na ilha de Santiago; 4 em São Vicente; 2 na ilha do Sal e 1 em Santo Antão.

Esta distribuição geográfica está relacionada com o perfil daqueles que procuram estas escolas: funcionários públicos que procuram melhorar o nível de estudo e alunos excluídos do ensino secundário formal.

Tabela 65

Escolas privadas por ilha/concelho.

Ilhas	Concelhos	Escolas Privadas
Boa Vista	Boa Vista	-
Brava	Brava	-
Fogo	São Felipe	2
	Mosteiros	-
Maio	Maio	-
Sal	Sal	1
Santiago	Praia	6
	Santa Catarina	1
	Santa Cruz	1
	São Domingos	1
	São Miguel	1
	Tarrafal	2
	Santo Antão	Ribeira Grande
	Porto Novo	1
	Paul	-
São Nicolau	São Nicolau	-
São Vicente	São Vicente	4
Total		20

Fonte: ME/GEP, estatísticas 2006

Segundo a tabela N°66, no ano lectivo 2005/06 estavam inscritos no ensino secundário privado um total de 8.496 alunos dos quais, 4.944 do sexo masculino e 3.552 de sexo feminino. Em relação a distribuição por nível de estudos, 438 estavam matriculados no, 7º ano; 699, no 8º ano; 1.501, no 9º ano; 1.656, no 10º ano, 1.691, no 11º ano e 2.511, no 12º ano.

De uma análise mais atenta destes dados nota-se que, a distribuição dos alunos neste caso é inversa a situação verificada a nível do ensino secundário público. Enquanto que neste, o número de alunos inscritos diminui à medida que ascendemos na estrutura do sistema de ensino, no ensino secundário privado o número de alunos aumenta quando ascendemos na estrutura do sistema educativo.

Na prática manifesta que, o ensino privado tem desempenhado um papel importante enquanto destino dos alunos excluídos e/ou que abandonaram o sistema de ensino público. As informações sobre os alunos do ensino secundário privado que ingressaram, posteriormente no ensino superior poderiam ilustrar melhor a eficácia social do ensino privado e a contribuição destes na melhoria do nível de estudo da população. A indisponibilidade dessas informações impede-nos fundamentar a nossa afirmação.

Tabela 66

Número de alunos inscritos no ensino Secundario privado: ano lectivo 2005/06.

Ano de Estudo	Efectivos			Turmas
	F	M	Total	
7º	253	185	438	18
8º	409	290	699	24
9º	961	540	1.501	40
10º	1.036	620	1.656	44
11º	925	766	1.691	51
12º	1.360	1.151	2.511	59
Total	4.944	3.552	8.496	236

Fonte: ME/ GEP, estatísticas 2006

Apesar de não existirem dados estatísticos sobre o perfil socioculturais e económicos dos alunos que procuram o ensino secundário privado, informações recolhidas junto de alguns responsáveis dos estabelecimentos de ensino privado permite-nos afirmar que são constituídos por:

- Alunos de contexto sociocultural desfavorável que por questão de idade e/ou por abandono não tiveram acesso ou foram excluídos do ensino secundário público.

- Funcionários do sector público e privado, principalmente da administração pública, que procuram aumentar o nível de escolaridade para poderem ingressar no ensino superior e/ou melhorar os salários.

O primeiro grupo é constituído, na sua maioria por jovens na faixa etária entre 12 e 20 anos e, o segundo grupo com indivíduos na faixa etária superior aos 20 anos. Este último constitui o perfil tradicional dos alunos que frequentam o ensino secundário privado, cuja origem se remonta aos chamados “ouvintes” da década de 80.

Entretanto, o perfil tradicional está-se alterando nos últimos anos porque tem-se aumentado a procura do ensino secundário privado por parte dos alunos “excluídos” do ensino secundário público. Neste sentido, se á uma década atrás os alunos que eram “expulsos” do ensino público simplesmente abandonavam os estudos, ultimamente tem-se verificado uma mudança nesse tipo de comportamento. São cada vez mais os que procuram uma escola privada para prosseguir os estudos, após a exclusão do ensino público.

Quanto a infra-estruturas, do total de 135 salas de aulas disponíveis, 80 eram alugadas, 23 próprias e 11 cedidas, o que aponta que a maioria das escolas de ensino secundário privado não possui espaço próprio. Apesar disso, nos últimos anos as condições didático-pedagógicas das escolas privadas melhoraram consideravelmente, ainda que existam escolas com condições de funcionamento deficientes.

Tabela 67

Número de salas disponíveis no ensino secundário privado.

Estado	Cedidas	Arrendadas	Próprias	Total
21	11	80	23	135

Fonte. GEP/ME, estatísticas 2006

No que se refere a formação dos docentes, o art.37º do estatuto do ensino privado afirma que:

“ as habilitações académicas e profissionais a exigir aos docentes das escolas privadas relativamente aos diversos níveis

de ensino são as exigidas aos docentes das escolas públicas (...)”.

Segundo a tabela Nº 68, dos 835 docentes das escolas privadas, 390 tinham licenciatura, 296 tinham curso superior sem licenciatura, 40 frequentavam uma instituição de curso superior, 58 tinham no máximo 12º ano de escolaridade, 13 tinham mestrado e 2 doutoramento. Isto é resultado do facto das escolas privadas recrutarem os seus professores entre os docentes do ensino secundário público, o que tem como consequência directa, a sobrecarga destes, com os respectivos efeitos para o processo ensino/aprendizagem, quer no ensino público ou no ensino privado.

Entretanto, a legislação em vigor (decreto lei nº 2 de 2004) estabelece um limite para a acumulação da carga horária. Os docentes dos estabelecimentos de ensino público têm uma carga horária semanal de 27 horas dedicadas a escola, das quais 22 lectivas e 5 para actividades não lectivas que inclui trabalhos de carácter individual (preparação das aulas, realização de trabalhos de investigação) e prestação de trabalho ao estabelecimento de ensino (actividades extracurriculares, participação em reuniões; participação em seminários, congressos). E podem acumular até um máximo de 30 horas lectivas a nível público e/ou privado.

Tabela 68

Docentes do ensino secundário privado segundo habilitações literárias.

Habilitação	Sexo		
	F	M	Total
Doutoramento	0	2	2
Mestrado	2	11	13
Licenciatura	129	261	390
Curso superior sem licenciatura	82	214	296
Curso médio	4	16	20
Frequência do curso superior	8	32	40
CFPEBC	1	15	16
12 ^a ano/Ano Zero	17	19	36
Inferior a 12 ^o ano/Ano Zero	0	20	20
Outros	0	2	2
Total	243	592	835

Fonte: GEP/ME, estatísticas 2006

O custo de matrícula no ensino secundário privado é mensal e varia em função de escola, ilha/concelho e do nível matriculado. Para o 1º ciclo (7º e 8º ano) varia entre 2000\$00 e 3000\$00, para o 2º ciclo (9ºano e 8ºano), entre 3000\$00 e 4000\$00 e para o 3º ciclo (11º ano e 12º ano) entre 4000\$00 e 5000\$00).

Estes valores são elevados se consideramos que no ensino secundário público (de carácter não obrigatório) o valor da propina, que é considerado pelo governo como uma comparticipação nos custos do ensino, varia entre 1200\$00 anuais para agregados familiares com rendimentos bruto anual de até trezentos mil escudos e, de 12 000\$00 para os agregados com rendimentos superiores a um milhão e oitocentos mil escudos, para o 1º ciclo. No segundo ciclo o valor da propina varia entre 1500\$00 e 15 000 escudos e no 3º ciclo, entre 3 000\$00 e 18 000\$00 para os agregados familiares com menos rendimentos e com maiores rendimentos, respectivamente.

8.4. Ensino médio

Como foi mencionado anteriormente, o **Ensino Médio** é de carácter profissionalizante e tem como objectivo principal a formação dos quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

Actualmente, a principal instituição de formação a nível médio é o Instituto Pedagógico (IP) que destina-se a formação de professores do ensino básico e da educação pré-escolar/infantil. O ensino médio tem a duração de três anos.

O Instituto Pedagógico foi criado em 1994 através da reforma da antiga Escola do Magistério Primário (EMP) e está organizado em três Escolas de Formação de Professores (EFP): a Escola de Formação de Professores da Praia, a Escola de Formação de Professores da Assomada e a Escola de Formação de Professores do Mindelo.

O IP tem como objectivo:

- Promover a formação de profissionais de educação para o Ensino Básico e Educação de Infância com elevado nível de preparação nos aspectos científico, pedagógico, técnico, cultural e pessoal;
- Realizar actividades de pesquisa orientada para elaboração de material didáctico e de complemento da formação;
- Desenvolver projectos de formação e de reconversão de agentes educativos;
- Incentivar o intercâmbio cultural, científico, pedagógico e técnico com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, que visem objectivos semelhantes;
- Participar em projectos de cooperação nacional e internacional; (www.ip.cv)

O IP promove modalidades de ensino a nível da formação inicial, da formação em exercício e da formação contínua.

A formação inicial é oferecida nas suas vertentes do ensino básico e educação de infância, enquanto que a formação em exercício visa melhorar a qualificação dos professores do ensino básico integrado, em simultâneo com a actividade lectiva destes.

A formação contínua tem como propósito, “ reforçar e aperfeiçoar competências pedagógicas dos professores do ensino básico dos diferentes concelhos profissionalizados através dos cursos de **formação em exercício**” (www.ip.cv).

Tabela 69

Evolução dos formandos no Instituto Pedagógico.

Ano Lectivo	MF	M	%M	F	%F
1994/95	206	97	47,1%	109	52,9%
1995/96	157	70	44,6%	87	55,4%
1996/97	163	75	46,0%	88	54,0%
1997/98	453	191	42,2%	262	57,8%
1998/99	424	193	45,5%	231	54,5%
1999/00	460	202	43,9%	258	56,1%
2000/01	518	226	43,6%	292	56,4%
2001/02	574	256	44,6%	318	55,4%
2002/03	827	285	34,5%	542	65,5%
2003/04	1 098	377	34,3%	721	65,7%
2004/05	711	217	30,5%	494	69,5%

Fonte: GEP/ME, estatísticas 2006

Como se pode observar pela tabela N° 69, o número de professores formados pelo IP passou de 206 no ano lectivo 1994/95 para 711 em 2004/05. No ano lectivo 2003/04 regista-se um aumento expressivo do número de formandos, ultrapassando pela primeira vez a barreira dos mil formandos por ano. Outro dado revelador é o facto de que em todos os anos, de que dispomos de dados, a percentagem de mulheres formadas é superior ao dos homens, percentagem que atinge os 69,5% no ano lectivo 2004/05.

O aumento do número de formandos é resultado, por um lado, de uma maior procura do IP pelos alunos que concluíram o ensino secundário e não conseguiram o acesso ao ensino superior e, também pelo aumento de professores que procuram melhorar a sua formação no intuito de melhorar os salários e garantir melhores condições de trabalho. E por outro, devido a implementação de algumas medidas políticas no âmbito da educação para todos, nomeadamente, o aumento da oferta de

formação com a abertura de mais uma escola de formação; o aumento do Orçamento do IP e a execução de novas modalidades de formação, como por exemplo a formação à distância.

Tabela 70

Alunos matriculados por ano, sexo e curso 2004/05.

Tipo formação	F	M	Total
Complemento F. PROF	208	49	257
Formação em exercício	74	36	110
Formação intensiva	44	23	67
Formação inicial	90	41	131
Formação a distância	79	67	146
Total	495	216	711

Fonte: ME/GEP anuário estatístico 2004/05

No ano lectivo 2000/05 estavam matriculados no IP 711 alunos dos quais 69,6% (495) eram de sexo feminino, o que reforça a tese do predomínio das mulheres no ensino básico cabo-verdiano, embora a presença delas nos postos de chefia, como por exemplo, gestoras de pólos, directoras, delegadas, seja pouco representativa quando comparada com a dos homens.

Também é de salientar a importante presença do número de professores na formação em exercício (15,4%) e a distância (20,5%). O que representa um passo importante para uma educação básica e de qualidade para todos, num país arquipelágico onde os professores residentes nas ilhas e concelhos “periféricos” enfrentam sérias dificuldades para deslocarem-se a São Vicente, Praia e Assomada (ilha de Santiago) para frequentarem o instituto pedagógico. Como consequência, aqueles apresentam menor índice de professores com formação pedagógica adequada ao exercício da função docente e oferecem uma educação de menor qualidade.

8.5. Ensino superior

Segundo a UNESCO (2007), a análise do acesso ao ensino terciário evidencia dois tipos de problemas, por um lado, não existe uma idade oficial para a sua frequência, a não ser o requisito de ter concluído o ensino secundário, e por outro, a existência de uma importante mobilidade internacional no acesso ao ensino superior.

Tendo em conta esses factores, a análise do acesso ao ensino terciário deve levar em consideração, quer o percentual da população com acesso ao ensino superior em relação a uma população de referência, quer o acesso ao ensino superior, no país e no exterior.

No caso particular de Cabo Verde, tratando-se de um país onde tradicionalmente a frequência do ensino superior, principalmente o ensino universitário é efectuada no exterior, não é difícil deduzir que o acesso a este nível de ensino é muito limitado. Ao analisar os dados referentes ao volume de matrícula nas instituições de ensino superior conclui-se que, a situação de acesso a educação superior em Cabo Verde é ainda desigual e com pouca representação.

Contudo, para promover o acesso ao ensino superior, a aposta foi a implementação de políticas de bolsas de estudos para cursos superiores em vários países, nomeadamente, Portugal, Cuba, Brasil, EX-URSS, Alemanha, França, Estados Unidos, para citar os principais. As bolsas de estudos eram financiadas em parte pelo governo cabo-verdiano e, em parte por países terceiros.

É importante ressaltar que aos estudantes bolseiros, juntam-se aqueles que frequentam as instituições de ensino superior no exterior por “conta própria”, principalmente em países como Portugal e Brasil.

Entre 1975 e 1993/94 foram atribuídas, segundo os dados da direcção de bolsas de estudos publicados no anuário estatístico de educação 93/94, um total de 1.724 bolsas de estudos. Dos estudantes que obtiveram tais bolsas, 38,1% (657) estudaram em Portugal, 26,7% (460) em Cuba, 17,1% (306) no Brasil 6,4% (111) na CEI, 2,4% (42) na Alemanha, 1,5% (26) em França, 1,4% (24) nos EUA, e os restantes distribuídos por diferentes países africanos, europeus e asiáticos.

A partir do ano 2000 verifica-se uma diminuição considerável na atribuição de bolsas de estudo para o exterior, ao mesmo tempo que verifica-se um aumento do número de bolsas de estudos para a frequência de uma instituição superior no país. Assim, se entre o ano lectivo 2000/01 e 2002/03 o número de bolseiros para estudar fora do país diminui de 391 para 126, já o número de bolseiros no país aumentou de 126 para 310 alunos.

Tabela 71

Evolução de número de bolseiros.

Ano	Nº bolseiros	Estudantes no exterior
79/80	688 1ºPND	-
1989	180 Gep88/89	-
1990/91	-	-
2001/01	-	618*
2001/02	-	1.215*
2002/03	126 GEP 2004	1.313 GEP 2004

Fonte: Construção a partir dos dados do ME/GEP 2004/05 e Tolentino, 2007.

No ano lectivo 2004/05 foram atribuídas um total de 467 bolsas de estudos, das quais 242 para o exterior e 225 para os alunos que frequentavam uma instituição do ensino superior no país.

Esta ocorrência é resultado, por um lado, de uma política que procura direccionar os apoios em matéria de bolsas de estudo á aqueles estudantes que decidem frequentar um estabelecimento de ensino superior no país e que, ao mesmo tempo, responsabiliza as famílias na comparticipação dos custos de educação, sobretudo a nível superior, e por outro lado, pela diminuição das bolsas de estudos disponibilizadas pela cooperação bilateral, que nos últimos anos diminuíram consideravelmente.

Tabela 72

Bolsistas no exterior e no país por nível de formação.

País	Bacharel	Licenciatura	C.Licenciatura	Mestrado	Doutorado	Total
Portugal	-	136	5	10	1	152
Canárias	-	5	-		-	5
Espanha	-		-	6	-	6
Rússia	-	6	-		-	6
Brasil	-	25	-	12	2	39
Cuba	-	10	-	-	-	10
Canadá	-	1	-	1	-	2
Senegal	-	15	-	-	-	15
China	-	1	-	2	-	3
Marrocos	-	4	-	-	-	4
Nacional	35	190	-	-	-	225
Total	35	393	5	31	3	467

Fonte: ME/GEP: Anuário 2004/05

O acesso a formação de nível superior no país é recente e inicialmente resume-se a instituições de ensino superior (IES).

Em 2000, havia em Cabo Verde, o Instituto Superior de Educação (ISE), criado em 1995, o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), criado em 1996, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), criado em 1998, o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) criado em 1992 e a Escola Internacional de Arte (M-EIA) promovido pela ONG Atelier Mar em 2005.

A partir do ano 2000 surgiram no país novas instituições de ensino superior de domínio privado, nomeadamente, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UNUPIAGET) instituída em 2001, o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG) inaugurado em 2002 e, recentemente, o Instituto Superior das Ciências Jurídicas e Sociais e a Universidade de Cabo Verde (UNICV) que passou a integrar os institutos públicos enquanto unidades associadas e cuja, comissão instaladora foi criada

pelo decreto-lei de 24 de Julho de 2004. Tolentino (2007, pág. 266) numa análise crítica, afirma que:

“o ensino superior em Cabo Verde emergiu sob a pressão de necessidades conjunturais e do interesse privado, tendo crescido sem visão universitária, nem estratégia de defesa consistente do interesse público, nem plano de longo prazo”.

Ainda afirma que, tais instituições funcionam isoladamente, sem mecanismos formais de coordenação e interacção.

A tabela N° 73 mostra a evolução dos alunos matriculados no ensino superior no país e por instituição entre 1996-2005.

Tabela 73

Evolução dos efectivos do ensino superior nacional por instituição

Instituições	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2004/05
ISE	270	313	451	497	357	585	719	1250
ISECMAR	50	75	107	107	98	290	330	577
ISCEE	113	81	148	175	184	218	177	299
INIDA	-	-	-	22	22	22	0	48
JEAN PIAGET	-	-	-	-	56	695	741	1 248
IESIG	-	-	-	-	-	-	248	464
M-EIA	-	-	-	-	-	-	-	25
TOTAL	433	469	706	801	717	1 810	2 215	3 911

Fonte: ME/GEP, anuário estatístico 2004/05

Pela análise da tabela acima observa-se que:

- O número de alunos inscritos no ensino superior no país aumentou de 433, no ano lectivo 1996/97 para 2.215, no ano lectivo 2003/04.

- Até o ano lectivo 2000/01 o ISE (público) era a instituição com maior número de alunos inscritos;
- Até 2000/01 a maioria da oferta do ensino superior conferia o grau de bacharelato e estava vocacionada para a formação dos professores do EB e ES.
- A partir do ano lectivo 2001/2002 a maioria dos alunos inscritos no ensino superior estavam matriculados numa instituição pública, embora a instituição com maior número de alunos matriculados era privada, no caso, a universidade Jean Piaget de Cabo Verde;
- No ano lectivo 2004/05 registou-se um crescimento expressivo do número de estudantes inscritos no ensino superior, atingindo um total de 3.911 alunos.

Os dados do censo 2000 e QUIBB 2006 permite-nos ter uma visão geral sobre o acesso da população ao ensino superior nas últimas três décadas. Segundo estes dados, do total da população inquerida apenas 1,1% da população possuía ensino superior em 2000.

Em 2006 o percentual da população com nível de instrução superior aumentou para 2,4%, sendo que 5% no meio urbano e 0,3% no meio rural. Contudo, estes índices são insignificantes quando comparado com os dados sobre o acesso ao ensino superior em outros países, nomeadamente, da CPLP e da OCDE onde as taxas de ensino superior ultrapassam os 50% (UNESCO, 2006).

Corpo Docente

Pela tabela Nº 74 observa-se que havia um total de 485 docentes leccionando nos institutos superiores e universidades públicas e privadas. Contudo, o facto de ser uma prática comum que um mesmo docente leccione em duas ou mais instituições (sobretudo a acumulação entre um instituto público e um privado) acaba sobrevalorizando o número total dos docentes do ensino superior.

De acordo com a mesma tabela, dos 485 docentes das instituições do ensino superior, 37 eram doutores, 121 mestres, 4 com pós-graduação, 313 licenciados e 10 com o grau de bacharel.

Por instituição, a Universidade Jean Piaget é a que possui o maior número de professores com doutorado (16), seguido de ISE com 13 e IESIG com 6. A nível de mestrado, primeiro temos o ISE com 49 mestres, seguido da Universidade Jean Piaget com 34, IESIG com 15, e ISECMAR e ISCEE com 12 e 11 mestres respectivamente.

Segundo estes dados o ISE e a Universidade Jean Piaget são as instituições de ensino superior com docentes melhores qualificados, apesar de reconhecermos que o percentual dos professores doutores e mestres estão muito aquém dos parâmetros aceitáveis a nível internacional.

Tabela 74

Professores por formação, segundo instituição

Instituições	Doutorado			Mestrado			Pós- graduação			Licenciado			Bacharel			Total		
	T	F		T	F		T	F		T	F		T	F		T	F	
ISE	13	6		49	17		0	0		87	40		0	0		149	63	
ISECMAR	1	0		12	3		0	0		46	14		2	0		61	17	
ISCEE	0	0		11	4		4	1		29	14		1	1		46	20	
INIDA																		
UNIPIAGET	16	2		34	13		0	0		105	47		6	6		161	68	
IESIG	6	3		15	7		0	0		39	16		0	0		60	26	
M-EIA	1	0		0	0		0	0		7	7		0	0		8	7	
TOTAL	37	11		121	44		4	1		313	138		10	7		485	201	

Fonte: ME/GEP anuário estatístico 2004/05

8.6. Formação profissional

A formação profissional é vista pelos políticos como uma alternativa ao emprego e à integração dos jovens que abandonam a escola, antes de concluírem um determinado ciclo educativo. Para os directores e professores, o ensino profissional e técnico implica custos elevados para o desenvolvimento curricular, formação e capacitação dos professores, equipar as salas de aula. Enquanto que para os pais e alunos o ensino

técnico e profissional continua sendo uma educação de “segunda categoria” (UNESCO, 2005b; pág. 4).

Segundo UNESCO (2005b, pág. 5), apesar da formação técnica profissional oferecer capacitação, não significa que garante o emprego. É necessário que o mercado de trabalho esteja preparado para receber os estudantes capacitados, ou seja, é necessária uma estrutura social e laboral com capacidade para absorver esses alunos.

Um dos grandes problemas relacionados com a formação técnico/profissional reside no facto de esta gozar de um escasso prestígio social, particularmente em países que privilegiam a formação superior em detrimento da formação técnico/profissional (Cabo Verde é um exemplo, como teremos oportunidade de ver posteriormente), contribuindo assim para:

“distorsionar la configuración de La escala laboral presentando-se en varios países La paradójal circunstancia de preparar a un mayor número de profesionales de nivel superior que AL personal técnico encargado de apoyar La labor de los primeros” (UNESCO/OREAL, pág.3).

Outro problema da formação técnico/profissional está no financiamento da construção e equipagem dos estabelecimentos de ensino. Pelas suas características e especificidades, as áreas de formação e cursos exigem instalações, equipamentos e gastos elevados, o que faz com que o custo final de construção, manutenção e gestão corrente sejam muito elevados.

Para Martinez Usarralde (2001), um dos problemas na análise dos sistemas de formação profissional reside na sua amplitude porque existe uma multiplicidade de modalidades e instituições dedicadas a formação profissional.

Em Cabo Verde, segundo o regime jurídico geral de formação profissional e regulamentação complementar aprovado em 2003, a formação profissional tem como finalidade:

- a) O desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, melhorando as suas capacidades de gestão e de desempenho socioprofissional;

- b) A adequação entre o perfil de formação ou nível de formação e o posto de trabalho, tendo em conta as capacidades do trabalhador, a evolução das funções a desempenhar e as expectativas futuras de mobilidade profissional;
- c) A criação de condições para que as acções de formação profissional possam incluir na sua organização, actividades de prestação de serviços à comunidade que poderão contribuir para a sustentabilidade das entidades formadoras;
- d) A modernização e o desenvolvimento integrados das organizações, da sociedade e da economia, favorecendo a melhoria da produtividade e da competitividade;
- e) O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento.

A formação profissional está estruturada nas seguintes dimensões:

- - **Formação inicial**, cujo objectivo é preparar o formando para a sua inserção no mercado de trabalho;
- - **Formação em exercício**, destina-se a “melhorar”, “reciclar”, “aperfeiçoar” as competências daqueles que já estão no mercado de trabalho;
- - **Formação contínua**, cuja finalidade é preparar o trabalhador para as mudanças tecnológicas, organizacional do mundo de trabalho e melhorar a sua qualidade.

A LBSE estabelece no seu art. 53º que o ensino profissional desenvolve-se em centros específicos, empresas ou serviços. Já o regime jurídico estabelece que a formação profissional pode ser realizada por entidades públicas ou privadas, ou seja, os estabelecimentos de ensino, os centros de formação (público, privado, participada), empresas, associações profissionais, empresariais e culturais, autarquias locais.

A formação profissional está estruturada em cinco níveis de formação:

Formação profissional de Nível I:

Requisito mínimo de entrada: 6º ano de escolaridade ou equivalente

Duração: de 600 a 1000 horas;

Formação profissional de Nível II:

Requisito mínimo de entrada: 8º ano de escolaridade ou equivalente, curso técnico-profissional nível I

Duração: de 600 a 1000 horas (incluindo estágio)

Formação profissional de Nível III:

Requisito mínimo de entrada: 10º ano de escolaridade (via técnica) ou equivalente, curso técnico profissional II

Duração: de 1200 a 1500 horas (incluindo estágio)

Formação profissional de Nível IV:

Requisito mínimo de entrada: 12º ano de escolaridade (via geral) ou equivalente, Duração: de 1200 a 1800 horas (incluindo estágio)

Requisitos mínimos de entrada: 12º ano de escolaridade (via técnica) ou equivalente, curso técnico profissional nível III

Duração: de 900 a 1500 horas (incluindo estágio)

Formação profissional de Nível V:

Requisito mínimo de entrada: 12º ano de escolaridade ou equivalente curso técnico profissional IV

Duração: de 1800 a 2400 horas (incluindo estágio).

O financiamento da formação profissional é garantido pelo Estado, autarquias locais, entidades empregadoras, formados e instituições nacionais e internacionais. Contudo, criou-se o fundo de financiamento à formação profissional, cujo objectivo é financiar cursos e acções de formação profissional de reconhecido interesse nacional,

regional ou local. (decreto regulamentar nº 17/2005 de 26 de Dezembro, art. 2º,c e art3º).

Estabelecimentos e centros de formação

A formação profissional teve nos últimos anos uma evolução positiva quanto aos centros de formação, apesar dessa evolução não ser equitativa entre as diferentes ilhas. Em 2001, 43,2% (25) dos estabelecimentos e centros de formação profissional localizavam-se na cidade da Praia (ilha de Santiago), 36,5% (17) em São Vicente e apenas 6 na ilha do Sal. Não foram identificadas nenhuma estrutura de formação nas ilhas de Maio, Boavista, S. Nicolau, Fogo, Brava e nos concelhos de Tarrafal, São Domingos e Santa Catarina (ilha de Santiago), o que demonstra a desigualdade existente no acesso ao ensino profissional entre as ilhas Segundo IEFP (2001, pág. 5).

Tabela 75

Estabelecimentos e centros de formação por concelho

	R ^a Grand e	Paúl	Porto Novo	SV	Sal	SC	Santa Cruz	Praia	Tota l
Escola Técnica			1	1		1		1	4
Centros de adulto	1	1	1		1				4
Centro Juventude				2	1			1	4
Oficinas de formação				7	1			1	9
CFP				2		1	2	1	6
Instituto de FP								2	2
Pequenos centros de formação	1			1				3	5
Salas de formação	1		2	17	6	1		25	52
Total	3	1	4	30	9	3	2	34	86

Fonte: IEFP, 2001

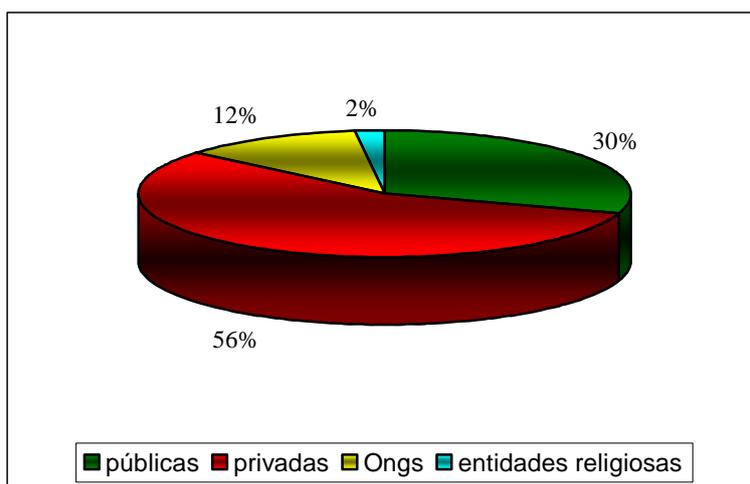
Actualmente existem estruturas de formação profissional em quase todas as ilhas. Na Ilha de Santiago temos os centros de formação profissional da Praia, Variante

(concelho de São Domingos) e os centros de emprego de Assomada (Concelho de Santa Catarina) e de Santiago (Concelho de Santa Cruz). Em São Vicente temos o centro de emprego do Mindelo; em Santo Antão temos o centro de emprego de Porto Novo; para a região de Fogo e Brava, temos o centro de emprego de Fogo; temos o centro de emprego para a região de Boa Vista e Maio e por último o centro de emprego da ilha do Sal.

Tipo de estruturas de formação

Segundo o gráfico seguinte, a maioria (56%) das estruturas de formação profissional existentes em 2001 eram de domínio privado, 30% eram públicas, 12% pertenciam a ONGs e 2% a entidades religiosas.

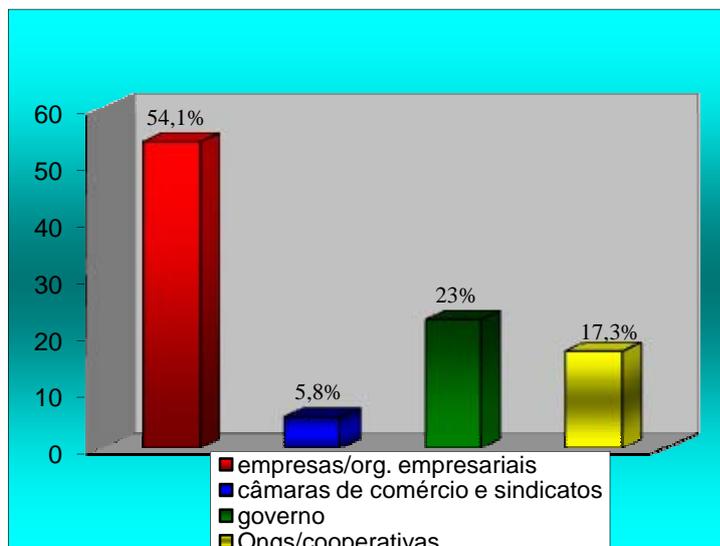
Gráfico 8- Tipo de estruturas de formação.



Fonte: IEFP, 2001.

Quanto ao financiamento, o governo enquanto entidade responsável na promoção de formação profissional participava com apenas 23% dos cursos destinados a esta modalidade de formação. Assim, são as empresas as principais responsáveis pelo financiamento da formação profissional para suprir a falta de mão-de-obra qualificada. O que contrasta com a importância que o governo atribui a formação profissional no reforço da competitividade das empresas e da qualificação da mão-de-obra.

Gráfico 9- Responsáveis pela formação profissional.



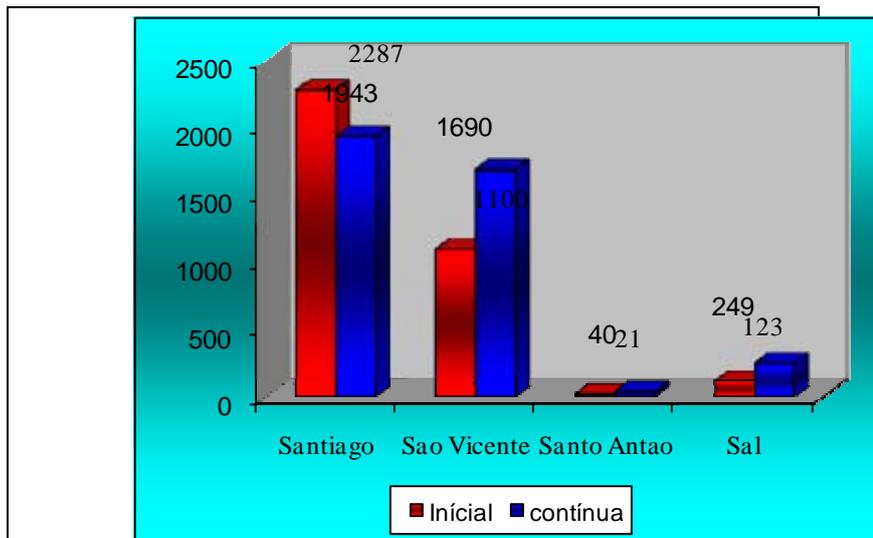
Fonte: IEFP, 2001.

Formandos por ilha e tipo de formação

A maioria dos formandos concentrava-se nas ilhas de Santiago (Praia), São Vicente e em menor proporção na ilha do Sal, em consequência da desigual distribuição dos centros de formação profissional entre as diferentes ilhas/concelhos.

Como se pode observar pelo gráfico seguinte, existe a nível nacional o predomínio da formação inicial sobre a formação contínua, com exceção das ilhas de Santo Antão e Sal. Na ilha de Santiago o número de inscritos na formação inicial (2.287) é superior ao número de inscritos na formação contínua (1.943), enquanto que em S. Vicente a situação é inversa, pois há mais inscritos na formação contínua (1 690) do que na formação inicial (1.100).

Gráfico 10- Número de formados por tipo de formação e ilha.



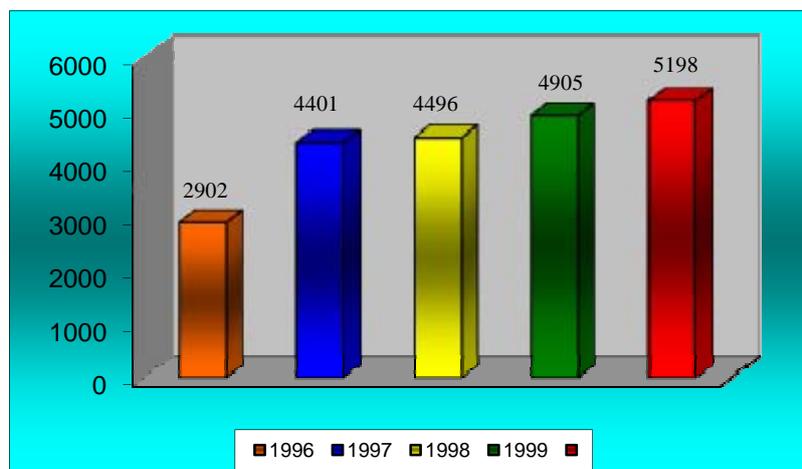
Fonte: IEFP, 2001.

Evolução do número de formandos 1996-2000

Pelo gráfico nº 11, observa-se que o número de formandos aumentou progressivamente entre 1996 e ano 2000, passando de 2.902 para 5.198, no respectivo período.

A explicação para este aumento está relacionada, por um lado, com a existência de mais centros de formação e, por outro, com o aumento do número de alunos que concluem o ensino secundário e procuram uma oferta a nível de formação profissional, após não conseguirem ingressar no ensino superior.

Gráfico 11- Evolução do Número de formandos por tipo de formação e ilha.



Fonte: IEFP, 2001.

Ao analisar a formação profissional, não podemos deixar de colocar uma questão importante: quem são os jovens que procuram a formação profissional?

Devidas as dificuldades encontradas na recolha de dados actualizados sobre a formação profissional a nível nacional utilizaremos dados do inquérito ao seguimento dos formandos do programa de aprendizagem realizado pelo IEFP (2000) e dados disponibilizados pelos centros de formação profissional da Praia e de Variante (São Domingos), referentes ao no ano lectivo 2006/07. Também utilizaremos alguns dados referentes ao ensino secundário técnico.

De acordo com IEFP (2000) entre 1998 e 2000 frequentaram um curso de formação profissional um total de 843 jovens. Destes, 57,4% eram de sexo masculino e 42,6% eram de sexo feminino. Quanto ao nível de escolaridade, nota-se que um percentual significativo (67,5%) possuía apenas o ensino básico, o que pressupõe que tinham abandonado o sistema formal de ensino após a conclusão do ensino obrigatório. 24,6% tinham 9º de escolaridade, 7,4% tinham 4ª classe do ensino básico e 0,7% apenas eram alfabetizados.

No âmbito laboral, observa-se que 26,2% estavam empregados, 42,5% estavam desempregados e os restantes eram domésticas (mulheres que trabalham em casa) e estudantes (15,4%), o que subentende que a maioria dos formandos provem de famílias com baixo nível de capital sociocultural e económico, embora o referido inquérito não oferece explicitamente tais informações.

Ao analisar as razões que levaram os jovens a inscreverem-se nesta modalidade de ensino, 71, 5% o fizeram por interesse, 17,7% pela disponibilidade de vaga, 8,2% por manter ocupando e apenas 1,3% porque recebiam bolsas de estudo e por outro motivo, respectivamente.

Todavia, a não especificação a que tipo de interesse se referia, dificulta a possibilidade de fazer uma análise mais profunda dos factores que levaram os jovens a inscreverem-se num curso de formação profissional. Neste sentido, o problema que se coloca é se os interesses que levaram os formandos a inscreverem nos respectivos cursos é de âmbito educativo (obter mais conhecimentos), de âmbito laboral ou de ambos.

Os dados sobre a situação educativa e perante o emprego dos formandos acima descritos, oferecem pistas contraditórias. Se por um lado, a maioria tem baixo nível

educativo o que pressupõe que podiam ter interesse em continuar e/ou retomar os estudos com vista a melhorar o nível de conhecimento, por outro, a natureza e objectivos dos cursos, associados a elevada taxa de desemprego entre os formandos reforçam a ideia de que são interesses de âmbito laboral. Os cursos estão voltados para o mercado de trabalho e a promoção do auto emprego. Efectivamente, 61,5% dos formandos conseguiram um emprego após a formação. Entre os desempregados após a formação, 26,9% eram do sexo masculino e 47,5% eram mulheres (IEFP, 2000, pág. 20).

Segundo os dados do Centro de Formação Profissional da Praia- CFPP (2006), os cursos oferecidos tem como público-alvo jovens na faixa etária entre 16-24 anos. São em grande parte jovens desempregados e/ou à procura do primeiro emprego, sem qualquer formação profissional e que inscrevera nesta modalidade de ensino devido às dificuldades encontradas para continuarem os estudos no sistema formal de ensino.

Em 2006, receberam formação no CFPP um total de 243 formandos, dos quais 137 na formação inicial e 106 na formação contínua.

Quanto a distribuição por género, a percentagem dos formandos do sexo masculino é superior ao do sexo feminino. Quanto ao nível de instrução, a maioria dos formandos possuíam ensino secundário completo. Situação que contrasta com o perfil dos formandos do inquérito realizado pelo IEFP em 2000 e, citado anteriormente, onde 67,5% possuíam o ensino básico.

A nível de formação por áreas de preferência, 37% elegeram a construção civil, 26% educação de infância, 15% na área de informática, electrónica e telecomunicações, 12% administração e gestão. Apenas 2% elegeram o turismo, o que contrasta com o facto de este sector ser considerado pelo governo, como o motor do desenvolvimento nacional. (CFPP, 2006) e também por ser o sector da economia que mais cresce.

Tabela 76

Alunos formandos por curso, nível e horas de formação.

Designação do Curso	Nível	Nº de horas	Nº de Formandos	Designação do Curso	Nº H
Electricidade – Auto <i>(transitado de 2005)</i>	III	1 467	16	Contabilidade para Micro-Empresários	30
Mecânica –Auto <i>(transitado de 2005)</i>	I	1 000	14	Fiscalidade para Micro-Empresários	30
Bate chapa/Pintura <i>(transitado de 2005)</i>	II	1 000	15	Marketing para Micro-Empresários	30
Monitoras de Infância <i>(transitado de 2005)</i>	II	1 000	18	Formação de Instrutores de Condução Automóvel	221
Administração & Finanças	IV	1 440	20	Iniciação à Informática	50
Pastelaria & Culinária	II	1 000	13	Photoshop, Autocad, Desenho Técnico e 3D Studio MAX	234
Canalização	II	1 000	21	Técnicas de Vendas e Negociação	60
Manutenção de Equipamentos Industriais e Hoteleiros	II	1 016	20		
Total			137		

Fonte: CFPP, Relatório 2006

No Centro de Formação Profissional de Variante (CFPV), situado no município de São Domingos, na ilha de Santiago, no ano lectivo 2006/07 inscreveram um total de 305 formandos, dos quais 56% era de sexo masculino e 75% tinha como nível de instrução o 12º ano.

Todavia, de acordo com os dados cedidos pelo centro havia 241 alunos inscritos e que estavam à espera de uma oportunidade de formação. Destes 80% tinha o 12º ano, o que significa que, cada vez há mais jovens que ao concluírem o ensino secundário procuram o ensino profissional. Muitos inscreveram-se porque tiveram dificuldades e/ou falta de oportunidades para o acesso ao ensino superior universitário.

De facto, a situação sociocultural e económica é a principal razão que impede o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente obriga estes jovens a procurar o ensino

profissional como opção alternativa. Já que na perspectiva dos mesmos, a formação profissional representa uma segunda oportunidade de qualificar-se para entrar no mercado de trabalho.

No referido centro foram realizados cursos na área de informática (inicial e contínua) e mecânica automóvel. Igualmente, estava programado cursos nas áreas de iniciação profissional, mecatrónica nível I e III, manutenção e instalação de sistemas informáticos, bate chapa e pintura em estufa.

Tabela 77

Alunos inscritos por sexo 2006/07.

	Nº de inscritos	%
Feminino	134	44%
Masculino	171	56%
Total	305	100%

Fonte: CFPV, 2006/07

Ao referir-se à formação profissional em Cabo Verde também é fundamental analisar a qualidade da formação oferecida nas diferentes instituições e centros de formação técnico e profissional.

Uma das variáveis que, a nosso ver, melhor expressa a qualidade da formação oferecida é os recursos humanos. Segundo uma pesquisa realizada pelo IEFP em 2000, os quadros qualificados, nomeadamente os dirigentes, os técnicos superiores e os técnicos médios representavam apenas 4,5%, 6,6% e 7,1%, respectivamente, do total do pessoal ao serviço das estruturas e modalidades de formação profissional. Nos centros de formação (uma das principais instituições de formação pública) os dirigentes e técnicos superiores representavam 17,9% e 15,6% do pessoal, respectivamente.

Relativamente a formação pedagógica dos formadores constata-se que em 50% dos centros apenas alguns formadores tinham formação pedagógica, em 36,4% a maioria tinha esse tipo de formação e em 9,1% dos centros nenhum formador possuía a referida formação (IEFP, 2000; pág. 14).

O estudo recente intitulado “ *El sector de la educación y formación en Cabo Verde*” realizado por PROEXCA e Câmara Canárias em 2005, com relação à problemática da formação dos professores afirma que, não existem normas ou

exigências mínimas para os formadores e que por isso, a grande maioria não possui formação pedagógica. Ainda acrescenta que alguns formadores afirmam não estarem qualificados para as actividades que desempenham.

Outro aspecto que retrata a qualidade da formação profissional oferecida é os recursos formativos, designadamente a qualidade dos equipamentos e espaços, os recursos disponíveis.

Segundo o IEFP (2004, pág. 58), os centros de maior dimensão possuem os equipamentos necessários para o bom desempenho da prática educativa, enquanto que nos centros de pequena dimensão e noutras entidades, os espaços e equipamentos são inadequados. Também conclui que os recursos destinados a inovação e adaptação às mudanças tecnológicas são escassos e que são poucos os centros que promovam iniciativas inovadoras a nível de formação.

Aos problemas acima mencionados, acrescenta-se a circunstância da não existência de um sistema de coordenação, informação e intercâmbio de recursos e materiais entre as diferentes estruturas de formação.

O número significativo de formandos que finalizam uma determinada formação sem atingir um nível adequado e a elevada taxa de abandono são factores que influenciam a qualidade de formação oferecida.

8.7. A educação de adultos

A educação de adultos constitui um dos seis objectivos definidos no marco de acção de Dakar em 2000. A comunidade internacional propõe aumentar em 50% o número de adultos alfabetizados, até 2015, especialmente as mulheres. Ao mesmo tempo propõe facilitar a todos os adultos o acesso equitativo à educação básica e a educação permanente. Neste contexto, caberia aos governos nacionais desenvolver e diversificar a educação de adultos e integra-las em estratégias nacionais de educação.

Segundo a UNESCO (2004, pág.1) cerca de 800 milhões de adultos em todo o mundo são analfabetos, isto é, carecem de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, instrumentos de aprendizagem básicos para tomar decisões com um bom conhecimento da causa e participar plenamente no processo de desenvolvimento das

sociedades. Dos analfabetos, as mulheres e a população residente no meio rural constituem a maioria. As pessoas analfabetas vivem na sua maioria nos países da África subsariana, Ásia e América Latina.

Aos analfabetos acrescenta-se, os indivíduos que adquirem competências insuficientes em leitura e escrita, depois de terem passado um bom período na escola e/ou que perderam esses conhecimentos com o passar do tempo – os chamados analfabetos funcionais.

De acordo com a UNESCO (2005b) para diminuir o analfabetismo, os planos curriculares dos programas de alfabetização de jovens e adultos devem basear-se nos interesses e no meio sociocultural (língua materna, experiência de vida) dos educandos. Os programas devem ter em conta questões relacionadas com a idade, sexo, meio de residência para uma maior definição do tempo lectivo, pois muitos adultos desempenham outras funções que podem influenciar na frequência dos cursos.

Um outro aspecto, não menos importante para o sucesso de um programa de alfabetização é a situação dos alfabetizadores. Estes, normalmente, não recebem um salário regular, não possuem um emprego seguro, possuem escassas possibilidades de formação e o apoio profissional permanente é reduzido (UNESCO, 2005b; pág.33). Por isso, uma maior atenção a estes problemas pode determinar o sucesso ou insucesso das políticas e práticas de alfabetização de adultos. É necessário criar incentivos a nível salarial, de formação e profissionalização dos alfabetizadores.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação também podem contribuir para aumentar a possibilidade da alfabetização dos jovens e adultos, desde que seja reduzida a elevada desigualdade existente no acesso a NTIC.

Para Ettore Gelpi (2001, pág. 93), “un desarrollo extraordinario de la tecnología de la información transforma la educación de adultos...”, principalmente através da educação à distância.

Em Cabo Verde, com o objectivo de diminuir o número da população sem competências básicas de leitura e escrita, introduziu-se na LGSE de 1990 o subsistema de educação de adultos.

Segundo a LGSE, a educação de adultos está dividida em alfabetização, pós alfabetização e, aprendizagem e acções de formação profissional, cujo objectivo é a capacitação para o exercício de uma profissão. Cabe à Direcção Geral da Alfabetização

e Educação de Adultos (DGEAE) a coordenação das acções e o planeamento das actividades de educação básica de adultos e de formação profissional.

O objectivo principal da educação de adultos é reduzir a elevada taxa de analfabetismo entre a população na faixa etária 15-49 anos, particularmente entre as mulheres e os residentes em zonas rurais, casos em que a taxa de analfabetismo supera a média nacional.

Apesar dos esforços e das políticas educativas implementadas, os últimos dados mostram que a taxa de analfabetismo ainda constitui um problema porque 21,1% da população de 15 anos e mais são analfabetas (QUIBB, 2007).

Tabela 78

Taxas de alfabetização. Taxas de alfabetização.

Faixa etária	Cabo Verde	Urbano	Rural
Taxa de alfabetização (15 anos e mais)	78.9	84.7	73.7
Feminino	71.9	79.4	65.2
Masculino	86.5	90.5	82.9
Taxa de alfabetização de adultos (15-49 anos)	89.7	92.2	87.4
Feminino	86.5	90.1	83.1
Masculino	92.8	94.2	91.5
Taxa de alfabetização juvenil (15-24 anos)	96.9	97.3	96.5
Feminino	97.2	98.0	96.6

Fonte: INE – QUIBB, 2006

De acordo com a tabela Nº 79 pode-se constatar que, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais é mais elevada no meio rural do que no meio urbano e entre a população feminina do que entre a população masculina.

A taxa de analfabetismo é mais significativa na população de maior faixa etária, tendo em conta que na faixa etária 15-24 anos é inferior a 4%. Isto demonstra que o

aumento do acesso a educação nas últimas décadas teve impacto positivo sobre a exclusão educativa.

Pela tabela seguinte observa-se que, no ano lectivo 2004/05 havia um total de 366 círculos de educação de adultos, dos quais 78 eram de 1ª fase, 101 de 2ª fase, 46 eram compostas e 141 de 3ª fase.

Tabela 79

Círculos de educação de adultos por concelho e fase, 2004/05.

Concelho	1ª Fase	2ª Fase	Composta	3ª Fase
Boa Vista	3	3	2	5
Brava	0	2	-	5
Fogo	8	12	-	14
Mosteiros	2	5	-	5
S. Filipe	6	7	-	9
Maio	2	2	-	5
Sal	0	0	4	4
Santiago	49	60	17	72
Tarrafal	4	7	4	11
Santa Catarina	11	13	-	6
Santa Cruz	8	11	7	10
Praia	12	14	-	18
S. Domingos	1	2	6	10
S. Miguel	13	13	-	17
S. Antão	9	15	10	20
R. Grande	2	6	2	8
Paúl	2	3	8	5
Porto Novo	5	6	-	7
S. Nicolau	0	0	10	4
S. Vicente	7	7	-	12
Nacional	78	101	46	141

Fonte: DGAEA, Relatório 2005/06

A maioria dos círculos de alfabetização estava localizado na ilha de Santiago, o que justifica pelo facto da maioria da população analfabeta residir nesta ilha. Pelos

centros de alfabetização passaram um total de 4.922 inscritos, dos quais, 65,1% eram mulheres.

Quanto a distribuição de inscritos por fase, 1.196 estavam matriculados na 1ª fase, 1 386 na 2ª fase e 2.340 na terceira fase. A acção de formação foi realizada por 427 animadores, dos quais 110 na 1ª fase, 123 na 2ª fase e 145 na 3ª fase.

Segundo o relatório da DGEAE (2006), no ano lectivo 2005/06 foram realizadas as seguintes actividades: ensino básico de adultos, ensino recorrente, formação profissional (micro projectos, ensino a distância), Animação Comunitária /Informação, Educação e Comunicação (IEC), animação bibliotecária.

Na educação básica de adultos inscreveram-se um total de 4.040 indivíduos, dos quais 64% era do sexo feminino, seguindo assim a tendência verificada no ano anterior, onde a maioria dos adultos inscritos eram mulheres. Um dado importante é o facto de 36,6% dos inscritos terem abandonado a formação antes da sua conclusão.

Havia um total de 95 círculos de cultura e 1.031 (25,5%) formandos, na 1ª fase, 102 círculos de cultura e 1.242 (30,7%) formandos, na 2ª fase e 118 círculos de cultura e 1.767 (43,7%) formandos, na 3ª fase.

No ensino recorrente, que compreende o primeiro ciclo do ensino secundário (7º e 8º ano) havia 24 turmas com um total de 897 formandos e 45 professores. As turmas estavam localizadas na ilha de São Vicente, na cidade da Praia e no município de São Domingos (ilha de Santiago).

A nível da formação profissional foram realizadas formações à distância, formação presencial e realização de micro projectos.

Na formação à distância, inscreveram-se ao longo do ano **4.723**. Destes, **3.551** foram avaliados com sucesso e receberam certificados de conclusão do curso, **451** desistiram e **174** reprovaram.

Quanto aos micro-projectos de formação profissional presencial, segundo o relatório, a maioria não teve início devido às dificuldades de financiamento.

Referente a Animação Comunitária /Informação, Educação e Comunicação (IEC) o relatório da Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos diz que:

“ as acções desenvolvidas este ano, tiveram a ênfase nos temas relacionados com a saúde reprodutiva; doenças sexualmente

transmissíveis-SIDA, planeamento familiar; violência doméstica exercida quer sobre as mulheres, quer sobre as crianças; gravidez precoce; paternidade irresponsável; higiene pública e individual; protecção do ambiente; educação sanitária; gripe das aves; entre outras.” (ME/DGAE, 2007; pág. 6).

A nível da biblioteca móvel o mesmo relatório afirma que:

“ Este ano apesar de esforços realizados em alguns concelhos, não conseguiram satisfazer as expectativas, pois as dificuldades em termos de aquisição de recursos fundamentais, como sejam fundos bibliográficos, combustíveis e acessórios para as viaturas e outros não foram vencidas totalmente” (ME/DGAE, 2007; pág. 6).

8.8. Considerações

Da análise das informações estatísticas sobre a equidade e qualidade do actual sistema de ensino podemos apresentar algumas conclusões parciais:

- - O acesso a educação pré-escolar aumentou significativamente nas duas últimas décadas, atingindo uma taxa de cobertura nacional de 56%, no ano lectivo 2004/05. Contudo, no que refere a qualidade dos jardins-de-infância, apenas 6% funcionava em instalações destinadas ao funcionamento da EPE. 69% funcionavam em garagens das casas particulares.
- - A quase totalidade dos jardins não possui condições didáctico-pedagógicas e sanitárias que garantem o desenvolvimento integral das crianças.
- - Desigualdade de oportunidades no acesso entre o meio urbano e rural, entre as ilhas
- - O nível da qualificação das educadoras, orientadoras e monitoras de infância é baixíssimo, sendo que 80% não concluiu o ensino secundário (42,4% possui o

ensino básico e 37,5% possui o ensino secundário incompleto) e nenhuma com ensino superior.

- A EPE privada (com fins lucrativos) localizada principalmente na cidade da Praia e destinada aos filhos de pais com nível sociocultural e económico elevado possui excelentes condições didáctico-pedagógicas e os docentes possuem formação adequada. Ao contrário da EPE pública, oferecem cursos de inglês, informática, artes plásticas.
- O ensino básico obrigatório e gratuito é generalizado, embora ainda existe crianças em idade escolar fora do sistema de ensino.
- O nível de formação dos docentes é bom, mas ainda existe 22% sem qualquer formação pedagógica. Outro problema relacionado com os docentes é que a sua distribuição não é equitativa entre as ilhas e entre as escolas do meio rural e urbano. Por exemplo, no ano lectivo 2002/03 em São Vicente os professores formados representavam 77%, no concelho de Tarrafal (interior da ilha de Santiago) os professores formados representavam apenas 12%.
- O ensino básico privado, que vem aumentando no país, destina-se a filhos de grupos com status sociocultural e económico elevado, nomeadamente filhos de quadros superiores, funcionários públicos, empregados de empresas privadas, empresários.
- As escolas privadas oferecem melhor qualidade de ensino devido ao nível de formação dos professores, rácio aluno/turma, as condições didáctico-pedagógicas das escolas e as actividades extracurriculares.
- A nível quantitativo verificou-se um aumento considerável do número de alunos matriculados no ensino secundário, sobretudo devido a pressão exercida pela universalização do ensino básico. Entretanto, a nível da qualidade e equidade não se pode fazer a mesma afirmação visto que, não obstante os avanços registados, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir um sistema de ensino de qualidade e para todos
- 80% dos alunos estavam matriculados no 1º ciclo, no ano lectivo 2004/05.
- A taxa de insucesso escolar (reprovação e abandono escolar) é preocupante.

- Desigualdade no acesso, permanência e conclusão do ensino secundário, sobretudo entre as regiões e grupos sociais.
- Apesar do aumento do número de professores com formação pedagógica adequada, devido ao incremento de alunos inscritos no ensino médio e superior, a existência de professores sem formação é elevada.
- A demanda do ensino técnico/profissional tem registado um acréscimo, nos últimos anos, principalmente por parte dos jovens que finalizam o ensino secundário e não conseguem ingressar no ensino universitário.
- A oferta também aumentou com a entrada em funcionamento de novas instituições de formação. Contudo, a distribuição a nível nacional é bastante desigual, pois a maioria das entidades de formação técnico/profissional estão localizados na ilha de Santiago e São Vicente.
- Apesar da expansão da oferta educativa no ensino técnico/profissional, o nível de formação dos formadores, a qualidade de equipamentos e instalações, os recursos disponíveis para a prática educativa e para a inovação e adaptação, as mudanças tecnológicas são os principais factores que condicionam a qualidade da formação oferecida a nível do ensino técnico/profissional.

QUARTA PARTE:
**EFICÁCIA SOCIAL (QUALIDADE
E EQUIDADE) DO SISTEMA DE
ENSINO – TRABALHO EMPÍRICO**

Capítulo IX: METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO

9.1. Variáveis consideradas

No inquérito aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário consideramos as seguintes **variáveis independentes e dependentes**.

Como variáveis independentes se incluem as características individuais do aluno, as características sóciofamiliares, as características escolares e o acesso a NTIC.

A variável característica individual do aluno inclui o sexo, a idade, a área e ilha de residência. A variável características sóciofamiliares, refere-se ao nível de estudo dos pais, assim como a profissão e o rendimento, a trajectória escolar dos irmãos (se frequentaram ou estão a frequentar o ensino superior, irmãos no ensino secundário, se estes já reprovaram ou abandonaram o ensino antes de concluir o ensino secundário)

A variável características escolares inclui questões como o nível em que está matriculado, o estabelecimento de ensino que frequenta, se é repetente, número de vezes que reprovou, nível reprovado, se alguma vez tinha abandonado a escola.

A variável acesso a NTIC inclui questões relacionadas com o acesso ao computador, a Internet, a televisão e rádio em casa e na escola.

Como variáveis dependentes incluem-se os resultados escolares dos alunos, nomeadamente, a taxa de reprovação e de abandono escolar conforme se vê na tabela nº

Tabela 80

Variáveis utilizadas no inquérito aos alunos.

Variáveis independente		Variáveis dependente
Características pessoais	Características familiares	Taxa de Reprovação Taxa de Abandono escolar
Sexo Idade Meio de residência Município	Escolaridade, Rendimentos e profissão dos pais Irmão com nível superior	
Características escolares: Nível matriculado, estabelecimento de ensino		
Acesso as NTIC: Acesso a Televisão, computador e Internet		

No inquérito aos docentes e responsáveis políticos definimos como variáveis as características dos docentes (sexo, idade, tipo de formação académica, qual era o vínculo contratual com a instituição e anos de experiência docente); a percepção e a valorização da igualdade de oportunidades (que aspectos positivos e negativos, factores que influenciam o acesso ao ensino, que medidas para uma maior igualdade de oportunidades) e a qualidade de ensino (aspectos positivos e negativos da qualidade, políticas para melhorar a qualidade, opinião sobre as políticas do ME e da CPE referentes a qualidade do ensino).

Tabela 81

Variáveis utilizadas no inquérito
aos docentes e responsáveis políticos.

Variáveis
1. Características dos docentes: Sexo Idade Formação Académica, Tipo do vínculo Ano de serviço
2. Opinião e valorização da equidade
3. Opinião e valorização da qualidade

9.2. Explicação das amostras

Fazem parte deste estudo as seguintes amostras:

1. **Amostra A** – Amostra estratificada aplicada aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

- Tamanho da população: 51.957
- Tamanho da amostra: 2.214

Os dados que serviram de base para a definição da amostra foram as estatísticas do Ministério da Educação sobre o número dos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino secundário no ano lectivo 2004/2005, por ser os últimos dados disponíveis na altura da realização do inquérito.

A população objecto deste estudo é constituída por 51.957³¹ alunos, que no ano lectivo 2004/05³² estavam matriculados nos 33 estabelecimentos (incluindo os da igreja e pólos) de ensino secundário públicos existentes no país.

Estes estavam distribuídos por um total de 1.415 turmas, o que corresponde a um rácio aluno/turma de 36,7 alunos. Quanto ao género, 27.628 eram alunas e 24.329 eram alunos, o que significa que o número de alunas matriculadas no ensino secundário era superior ao número de alunos.

³¹ Incluí os alunos do ensino técnico, dos estabelecimentos pertencentes da igreja e dos pólos de ensino secundário de Picos (Santa Catarina), João Teves (Santa Cruz), Cova Figueira (Fogo) e Tarrafal (São Nicolau). Os pólos educativos são extensões dos estabelecimentos de ensino secundário, cujo objectivo é facilitar o acesso ao ensino secundário (a nível do 1º e 2º ciclo) dos alunos residente em outras freguesias.

³² O inquérito para a realização deste estudo foi realizado em 2005, no momento da realização do TIT.

Tabela 82

Alunos matriculados no ensino secundário por escola e nível matriculado.

Escola	7ºAno	8ºAno	9º Ano	10ºAno	11ºAno	12ºAno	Total Escola
ES E. Tavares	181	134	108	95	88	64	670
ES Mosteiros	252	206	100	154	0	0	712
ES São Filipe	779	548	557	288	238	360	2.770
Liceu S. Catarina	1.787	1.222	1.054	540	434	398	5.435
Liceu D. Ramos	799	762	506	387	375	461	3.290
S. Santa Cruz	889	614	747	504	282	213	3.249
Liceu Tarrafal	713	536	467	386	195	278	2.575
ES Pedro Gomes	843	450	315	238	290	257	2.393
E.S Palmarejo	450	592	444	167	323	259	2.235
ES Cónego Jacinto	599	365	250	152	262	308	1.936
ES Regina Silva	598	428	449	299	0	0	1.774
ES São Domingos	397	414	285	289	212	177	1.774
ES Const. Semedo	463	340	289	170	158	162	1.582
ES Padre Moniz	531	487	270	207	74	0	1.569
Liceu de S. Felipe	779	548	557	288	238	360	2.770
ES Maio	213	189	143	100	0	0	645
ES Boa Vista	108	95	77	63	47	31	421
ES Olavo Moniz	574	356	256	167	155	170	1.678
ES S.Nicolau	405	238	192	127	90	86	1.138
Liceu Ludgero Lima	224	0	237	264	479	389	1.593
ES Augusto Pinto	812	411	299	129	228	366	2.245
ES Jorge Barbosa	683	900	523	278	0	0	2.384
ES Suzete Delgado	666	573	478	330	274	306	2.627
ES Porto Novo	540	440	259	103	121	140	1.603
ES Paúl	327	152	179	114	0	0	772
Total	14.260	10.394	8.320	5.529	4.513	4.554	47.570*

Fonte: ME/GEP anuário estatístico 2004/05. * Não inclui o EST e estabelecimentos da Igreja.

Segundo a tabela Nº 82, o estabelecimento de ensino com maior número de alunos é o Liceu de Santa Catarina (actual liceu Amílcar Cabral) com um total de 5.435 alunos, seguidos do Liceu Domingos Ramos (Cidade da Praia) com 3.290 alunos e Escola Secundária de Santa Cruz com 3.249 alunos, todos localizados na ilha de Santiago. O que põe em evidencia mais uma vez, a pressão da estrutura populacional

sobre os recursos educativos, especialmente a nível das infraestruturas do ensino secundário. Dos 33 estabelecimentos de ensino secundário existentes no país, 14 estavam localizados na ilha de Santiago.

Também, pode-se observar que alguns estabelecimentos não ofereciam ensino a nível do 3º ciclo, o que pressupõe que os alunos que frequentavam esses estabelecimentos tinham que deslocar-se, posteriormente a outros concelhos e/ou ilhas para frequentarem o ensino secundário.

Quanto a distribuição da população por nível de estudo, segundo a tabela N° 83, 14.294 estavam matriculados no 7º ano, 11.047 no 8º ano, 9 839 no 9º ano, 6.740 no 10º ano, 5.072 no 11º ano e 4.965 no 12º ano.

Tabela 83
Alunos matriculados no ES, por nível, sexo e turma
no ano lectivo 2004/05.

Ano	F	M	Total	Turmas
7º	7.390	6.904	14.294	354
8º	5.727	5.320	11.047	286
9º	5.497	4.342	9.839	267
10º	3.719	3.021	6.740	202
11º	2.639	2.433	5.072	162
12º	2.656	2.309	4.965	144
Total	27.628	24.329	51.957	1.415

Fonte: ME/GEP, anuário estatístico 2004/2005

Para a realização da investigação utilizamos a amostra aleatória estratificada, em que a escolha da amostra se distribui em diferentes grupos da população, em função da proporção dos indivíduos em cada estrato. Como variáveis de eleição das unidades amostrais elegemos as seguintes: estabelecimento de ensino, nível matriculado e consequentemente, a idade, o número de turmas e sexo.

A amostra total estimada foi de 2.214 alunos, o que corresponde a 4% do total dos alunos matriculados no ensino secundário no ano lectivo 2004/05. O nível de confiança é de 95%, com um erro amostral de 5%.

Foram seleccionados um total de 18 estabelecimentos de ensino secundário público e em cinco ilhas diferentes, nomeadamente as ilhas de Santiago (11), São Vicente (3), Santo Antão (2), Fogo (1) e Sal (1).

Em seguida apresentaremos tabelas explicativas da distribuição da amostra, com base nos diferentes critérios utilizados e também o número total de população, para cada estabelecimento de ensino.

Tabela 84

Distribuição de amostra por escola.

Escola	Total amostra	%
E.S. Palmarejo	99	4.5
Domingos Ramos	228	10.3
L. Várzea	78	3.5
Pedro Gomes	122	5.5
R. Silva	56	2.5
C. Semedo	52	2.3
ES S. Domingos	66	3.0
ES S. Cruz	210	9.5
ES S. Miguel	48	2.2
ES. Tarrafal	136	6.1
L.S.C	532	24.0
ES S. Felipe	104	4.7
Olavo Moniz	58	2.6
ES J. Leite	102	4.6
L. L. Lima	48	2.2
ES J. Barbosa	102	4.6
ES Porto Novo	41	1.9
E.S. S. Delgado	132	6.0
Total	2214	100%

Pela tabela N°84 pode-se observar que não obstante os critérios utilizados para a selecção das amostras (n° de alunos por estabelecimento, n° de turmas, sexo), a selecção dos alunos que faziam parte da amostra geral entre os diferentes estabelecimentos de

ensino, reproduz a influência que a estrutura sócio demográfica exerce sobre as políticas educativas em matéria de construção dos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, sobre a distribuição da população escolar entre as diferentes ilhas.

Do total dos 2.214 alunos que fizeram parte da amostra, 73,4% residiam na ilha de Santiago, dos quais 24% estudava no Liceu de Santa Catarina (actual Liceu Amílcar Cabral), o maior do país. Ainda constata-se que 28,8% dos alunos pertenciam aos seis estabelecimentos do ensino localizados na Cidade da Praia, onde segundo os dados do QUIBB 2006 residiam cerca de ¼ da população cabo-verdiana.

São Vicente é a segunda ilha em número de alunos para a referida amostra, com um 11.4% de alunos. A ilha de Santo Antão aportou 7.9% de alunos inqueridos, a Ilha de Fogo 4,7% e a Ilha do Sal 2.6%.

2. Amostra B – amostra aplicada aos docentes do ISE e do IP.

- Tamanho da população: 122
- Tamanho da amostra: 80 docentes

Esta amostra está constituída pelos docentes do ISE e do IP. Neste caso utilizamos a amostra por conveniência ou intencional em que “ *selecciona os indivíduos seguindo determinados critérios, procurando que a amostra resultante seja o mais representativo*” da população estudada. (Carrasco e Caldereno Hernández, 2000).

Segundo, Cea D´ancona (1996), neste tipo de amostragem a selecção das unidades ou elementos da amostra baseia-se em critérios subjectivos e tem como vantagem, a simplicidade e economia do desenho amostral, a facilidade na sua administração e não necessita de uma lista da população. Este tipo de amostragem apresenta como inconveniente a dificuldade encontrada no processo de generalização dos resultados da investigação.

A escolha dos docentes do IP e do ISE para a realização desta investigação se deve ao facto de ambas instituições estarem vocacionadas para a formação dos docentes. Enquanto o IP tem por objectivo a formação de professores para o ensino pré-

escolar e básico, o ISE tem como objectivo a formação de professores para o ensino secundário.

Esta vocação permite por um lado, que esses docentes estejam em contacto permanente e diário com os professores e/ou futuros professores dos diferentes níveis do ensino, tendo em conta que muitos dos alunos dessas instituições são professores que pretendem melhorar a sua formação. E por outro lado, por constituírem um corpo de “especialistas” com conhecimentos especializados sobre o funcionamento do sistema educativo e que, através da prática pedagógica, do conhecimento que possuem da realidade educativa e dos seus aspectos positivos e negativos, do contacto permanente e próximo dos principais intervenientes do sector educativo, podem influenciar a definição de políticas que promovem a igualdade de oportunidades e eficácia do sistema educativo.

A população total é de 122 docentes, sendo que 80 eram docentes do ISE e 42 eram docentes do IP. Dos docentes do ISE, 9 tinham o grau de doutor, 12 mestres e 59 licenciados: Quanto ao tipo de vínculo dos docentes em relação a instituição, a maioria dos casos era de contracto em regime de tempo parcial. (ME/GEP, 2004; pág. 96).

Foram distribuídos um total de 80 questionários aos docentes das duas instituições porque no momento da aplicação dos questionários muito dos docentes leccionavam em ambas instituições. Os questionários foram entregues no ISE (pólo da Praia e Mindelo) e IP (pólo da Praia, São Vicente e Assomada).

Dos 80 questionários distribuídos aos docentes obtivemos um retorno/ resposta de 50 questionários, o que corresponde a uma taxa de resposta de 64%, em relação ao total dos questionários distribuídos

3. Amostra C – amostra aplicada aos responsáveis políticos pelo sector da educação.

- Tamanho da população: 28
- Tamanho da amostra: 25
- Material de recolha de informações: questionários de questões abertas com algumas questões fechadas
- Respostas obtidas 16
- Respostas válidas 16

A população total é de 28 indivíduos, sendo que 17 são Delegados de Educação, 7 membros da Comissão Parlamentar para o sector da educação; 1 Ministra, 1 Secretário-Geral da Educação, 2 Directoras Gerais.

Esta amostra está constituída pelos directores gerais do ensino pré-escolar e básico e do ensino secundário geral, pelos delegados do ministério da educação nos municípios e pelos membros da comissão especializada do parlamento para o sector da educação.

Para a obtenção das informações optamos por aplicar questionários aos 25 elementos da amostra. Contudo, o índice de resposta não foi total, dado que nem todos responderam aos questionários.

Dos 25 questionários distribuídos, a maioria (16) responderam aos questionários, o que significa uma resposta na ordem de 64%. Das respostas obtidas, 10 eram de delegados, 4 eram de parlamentares e 2 de Directoras Gerais.

É importante ressaltar que entre os questionários não devolvidos ou sem respostas, não obstante as várias tentativas, se encontra o da Sra. Ministra da educação, que alegadamente não entregou por razões de “agenda política” e do Secretário de Estado da educação, por incumbir de responder o questionário “ *à directora do pré-escolar e básico para responder, se possível até o dia 16/08/07*”.

No quadro que se segue apresentamos o resumo geral das populações e amostras com os quais trabalhamos.

Tabela 85

Distribuição geral das populações e amostras.

	Amostra	População	Respostas válidas	% Respostas
Alunos	2.214	51.957	1.940	87.56%
Docentes	80	122	50	62.5%
Responsáveis Políticos	29	29	16	64%

9.3. Desenho do material de investigação: construção e validação dos questionários.

Construção dos questionários.

O instrumento básico para a recolha das informações utilizado nesta investigação é o questionário.

Foram elaborados:

- Questionários de questões fechadas, aplicados aos alunos das escolas secundárias.
- Questionários de questões fechadas (com algumas questões abertas) aplicados aos docentes do ISE e do IP.
- Questionários de questões abertas (com algumas fechadas) aplicados aos responsáveis políticos pelo sector da educação.

Questionários aos alunos do ensino secundário:

A aplicação dos questionários de questões fechadas aos alunos das escolas secundárias públicas se deve às vantagens que este tipo de questionário oferece no processo de standardização das informações recolhidas, tendo em conta o tamanho da amostra e os objectivos da investigação. Ademais das outras vantagens oferecidas, no processo de registo de dados recolhidos e na comparação entre as respostas.

Assim, para cada pergunta os alunos dispunham de várias opções de respostas possíveis, onde sinalizavam qual ou quais das opções apresentadas correspondiam a sua situação ou opinião.

A estrutura do questionário está constituída pelas seguintes dimensões:

- **Variáveis socioeconómicas** – que agrega por um lado, as características pessoais/individuais dos alunos inqueridos, nomeadamente o sexo, a idade, a área e ilha de residência, e por outro lado, as características familiares dos alunos, nomeadamente o nível de escolaridade, a profissão e o rendimento do pai e da mãe, o número de irmãos que possuem um diploma de ensino superior ou estão a frequentar um estabelecimento de ensino superior.
- **Variáveis escolares:** incluem o nível em que o aluno estava matriculado, o estabelecimento de ensino frequentado, se era repetente ou não, nível reprovado.
- **Acesso as NTIC** – Neste item procurou-se saber se o aluno tinha acesso a computador, Internet, televisão e rádio em casa e na escola.
- **Resultado escolar** -refere-se ao percurso escolar do aluno e o seu rendimento: se é repetente, reprovou mais de uma vez, se possui irmão que também já reprovou, se abandonou a escola e se possui algum irmão que abandonou a escola, antes de concluir o ensino secundário.

Questionários aos docentes do ISE e do IP

Neste caso optamos por integrar num mesmo questionário perguntas fechadas, onde os docentes podiam escolher entre as opções apresentada/as que expressasse/em melhor a sua opinião e perguntas abertas, onde podiam expressar, justificar, fazer comentários com suas palavras sobre os diferentes itens. Somos conscientes das

dificuldades que esse tipo de perguntas apresenta no momento da categorização e codificação das respostas.

O questionário aplicado aos docentes do ISE e do IP encontra-se estruturado em três partes:

- **Variáveis relacionados com o perfil dos docentes**, que agrega as características individuais e profissionais dos docentes inqueridos, nomeadamente sexo, a idade, formação académica, experiência docente e tipo de vínculo com a instituição.
- **Variáveis sobre a igualdade de oportunidades (equidade)**: incluímos nesta variável categorias relacionadas com a percepção dos docentes sobre a igualdade de oportunidades; opinião sobre as instituições que consideram actuais responsáveis e aquelas que deveriam ser responsáveis pela política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo; aspectos considerados positivos e negativos no que diz respeito a igualdade de oportunidades; factores que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades; percepção sobre a taxa de reprovação e o abandono escolar nos diferentes níveis de ensino e as possíveis políticas a serem implementadas para reduzir as referidas taxas.
- **Variáveis sobre qualidade** – aspectos positivos e negativos da qualidade, políticas para melhorar a qualidade de ensino, opinião sobre as políticas do Ministério da Educação e da Comissão Parlamentar da Educação na melhoria da qualidade de ensino.

Outro aspecto importante considerado na elaboração do questionário foi tê-lo organizado de modo que, as opiniões e valoração dos docentes sobre a igualdade de oportunidades e qualidade de ensino fossem apresentadas em apartados específicos para cada um dos três níveis de ensino (pré-escolar, básico e secundário).

A estruturação do questionário em função das variáveis igualdade de oportunidades e qualidade de ensino, por um lado e com base nos diferentes níveis de ensino, por outro, facilitaria a recolha e a qualidade das informações tendo em conta as especificidades e a situação de cada um dos respectivos níveis de ensino.

Do nosso ponto de vista, não é a mesma coisa falar da igualdade de oportunidades e qualidade a nível da educação pré-escolar/infantil, de carácter facultativo, do que no ensino básico que é obrigatório, ou no ensino secundário que não é obrigatório.

Questionários aos responsáveis políticos

Inicialmente, pretendíamos recolher as informações junto dos responsáveis políticos para o sector da educação através da realização de entrevistas em profundidade. O objectivo era complementar a abordagem extensiva ou quantitativa (questionário aos alunos e a docentes) com uma abordagem compreensiva ou qualitativa.

Devido às dificuldades encontradas para a realização das entrevistas, decidimos aplicar questionários de perguntas abertas (introduzindo algumas perguntas fechadas), não obstante sermos conscientes das dificuldades que este tipo de questionário implica no processo de registo, tubulação, categorização, codificação e análise das informações recolhidas.

Apesar de tais dificuldades, o uso das perguntas abertas nos permitiria recolher informações úteis que expressassem a reflexão, a valorização e opinião dos responsáveis políticos pelo sector da educação sobre a simbiose da eficácia social e equidade do sistema educativo.

A estrutura do questionário aos responsáveis políticos pelo sector da educação é idêntica ao do questionário aplicado aos docentes do ISE e do IP. A diferença entre os dois questionários reside no tipo de perguntas. Enquanto que, no caso dos docentes aplicamos um questionário de perguntas fechadas e abertas, no caso dos responsáveis políticos, utilizamos questionário de perguntas abertas (com excepção de algumas perguntas).

Validação dos questionários

Antes da aplicação definitiva dos questionários procuramos provar a sua validade através da realização de pré-teste, que consiste na aplicação prévia dos questionários em uma pequena proporção. Para a realização do pré-teste escolhemos uma pequena amostra dos indivíduos, cujas características eram semelhantes ao da população de estudo.

No caso dos questionários aos alunos, o pré-teste foi realizado com alunos de duas turmas da escola secundária Constantino Semedo na ilha de Santiago, onde trabalhávamos como docente.

No caso dos questionários aplicados aos docentes do ISE e do IP e aos decisores políticos pelo sector da educação, o pré-teste foi realizado com cinco professores do ISE, com o objectivo de avaliar a adequação e possíveis erros.

Dos resultados do pré-teste, procedemos a revisão de alguns aspectos, especificamente a elaboração de novas perguntas e a correcção/eliminação de algumas perguntas.

9.4. Aplicação dos questionários

Questionários aos alunos do ensino secundário

As informações foram recolhidas com base na aplicação dos questionários aos alunos das escolas secundárias seleccionadas entre os meses de Maio e Junho de 2005. Para a aplicação dos questionários contactámos a direcção da escola para apresentar os objectivos da investigação e analisar a disponibilidade para colaborar/participar na realização dos inquéritos.

Com a colaboração dos subdirectores pedagógicos, seleccionamos as turmas onde seriam aplicados os questionários. Nesta fase, a ajuda dos subdirectores pedagógicos foi muito importante porque, enquanto responsáveis pela coordenação da área pedagógica do estabelecimento, mantinham contacto directo com os professores, o que facilitou o acesso aos mesmos.

A segunda etapa foi contactar os professores e combinar a possibilidade e o horário para a aplicação dos questionários. A nossa condição de professor de ensino secundário e universitário associado à colaboração dos subdirectores pedagógicos facilitou e de que maneira a colaboração dos professores, tendo em conta que um número significativo dos professores eram colegas, alunos e/ou ex-alunos meus. A selecção dos alunos a serem entrevistados realizou-se na turma e de forma aleatória, até completar o número total de indivíduos previstos em cada nível e estabelecimento de ensino secundário.

A totalidade dos questionários foi aplicada com a presença do investigador ou de um professor na turma, diminuindo assim o número de erros e dúvidas de resposta às perguntas.

Como pode-se ver no quadro seguinte, do total de 2.214 questionários aplicados, 2.190 alunos responderam, sendo que destes, apenas 1.940 foram válidos para a análise. Isto porque alguns alunos não devolveram os questionários e também porque entre os questionários recebidos alguns foram eliminados porque não foram preenchidos correctamente.

Tabela 86

Distribuição dos resultados de aplicação dos questionários aos alunos.

População	Questionários aplicados	Questionários recebidos	Questionários válidos
51.957	2.214	2.190	1.940

Questionários aos docentes e responsáveis políticos.

Foram aplicados questionários com perguntas fechadas e abertas aos docentes do ISE, do IP e decisores políticos para o sector da educação.

As informações que pretendíamos foram recolhidas com base na aplicação de questionários de perguntas fechadas e abertas aos docentes do ISE e IP, e questionários de perguntas abertas (com algumas questões fechadas) aos responsáveis políticos para o sector de educação.

Com a aplicação dos questionários pretendíamos recolher junto dos docentes e dos responsáveis políticos a valorização e opinião, por um lado, sobre a igualdade de

oportunidades no acesso, permanência e conclusão e, por outro, sobre a qualidade do ensino a nível da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Solucionado o tema de abrangência do estudo e do universo de pesquisa e após a elaboração do questionário tivemos de deslocar-se por duas vezes a Cabo Verde. Em Junho e Julho de 2006, para a aplicação dos questionários e em Novembro do mesmo ano para concluir a aplicação e recolha dos questionários.

Em Junho, após a aplicação do pré-testes e as respectivas correcções dos questionários, fizemos o primeiro contacto com os docentes e responsáveis políticos pelo sector da educação, no sentido de aplicarmos os questionários. Para tal, contamos com o apoio e a colaboração das instituições implicadas e a nossa experiência enquanto ex-docente do ISE.

Posteriormente, distribuímos os questionários aos docentes. É importante referir-se que no pólo do ISE na Praia e no pólo de IP em Assomada, os questionários foram entregues pessoalmente aos docentes na referida instituição ou no local de trabalho (principalmente, no caso dos docentes que tinham contrato a tempo parcial ou prestação de serviços).

No caso do pólo do ISE e IP em Mindelo (São Vicente), do pólo de IP na Praia, os questionários foram distribuídos através das respectivas direcções dos centros. Quanto aos responsáveis políticos é importante ressaltar que é um grupo disperso territorial e institucionalmente e, por isso, a distribuição dos questionários implicava uma maior engenharia.

Optamos por enviar os questionários por correio, após um primeiro contacto com o respectivo delegado de educação. O contacto foi realizado pessoalmente, no caso dos residentes na Ilha de Santiago e por telefone, no caso dos residentes em outras ilhas.

Devido as dificuldades encontradas na distribuição e sobretudo no retorno dos questionários, não obstante os esforços empreendidos durante a primeira deslocação a Cabo Verde, tivemos que realizar mais uma viagem para concluir a distribuição e/ou recolha dos questionários, como foi mencionado anteriormente.

Consideramos importante ressaltar o facto de que as dificuldades encontradas na aplicação dos instrumentos de recolha das informações se devem, por um lado, aos custos de deslocação e dispersão territorial (principalmente no caso dos delegados de educação), e por outro, devido a pouca tradição, para não dizer “cultura de

investigação” existente no país e da “desconfiança política” que uma pesquisa dessa natureza provoca.

Resumindo, foram distribuídos um total de 80 questionários aos docentes e 25 questionários aos responsáveis políticos, dos quais obtivemos um retorno de 50 questionários, no primeiro caso e 16 questionários, no segundo caso. O que corresponde a uma taxa de retorno de 62,5% e 64%, respectivamente, em relação ao total dos questionários distribuídos.

Tabela 87

Distribuição dos resultados de aplicação dos questionários,
aos docentes e responsáveis políticos.

	População	Questionários aplicados	Questionários recebidos	Questionários válidos
Docentes	122	80	50	49
Responsáveis políticos	29	25	16	16
Total	151	105	66	65

9.5. Tratamento dos dados

Após a recolha de dados, procedeu-se ao processamento das informações obtidas com o objectivo de fazer a análise e as interpretações necessárias para esclarecer o problema da investigação.

Como no processo da recolha de informações utilizamos por um lado, questionários de perguntas fechadas e semi-abertas e, por outro lado, questionários de perguntas abertas, o primeiro passo para a análise dos dados (após o processamento das informações no computador), foi separar as informações quantitativas das informações qualitativas.

O passo seguinte foi decidir o tipo de tratamento a ser dado a essas informações. No caso das informações quantitativas, utilizando o pacote estatístico SPSS construímos quadros estatísticos e gráficos com a finalidade de sintetizar os seus

resultados e, a partir daí proceder ao processo da análise e interpretação das informações.

Na análise dos dados quantitativos, após o processo de recolha de dados construiu-se uma matriz de dados para posterior processamento das informações recolhidas. De seguida, procedeu-se a análise exploratória onde procuramos fazer uma análise prévia dos dados para comprovar se existem erros de gravação, incoerências entre as perguntas, casos atípicos ou valores perdidos que pudessem provocar defeitos importantes na base de dados. Após a comprovação se iniciou a análise de dados propriamente dita, nomeadamente a distribuição de frequências e representações gráficas. Posteriormente, procedeu-se a análises bivariáveis através da correlação, prova de Qui-quadrado e tabelas de contingências e, também a análise multivariáveis (regressão).

Quanto às informações qualitativas, estas podem ser analisadas de duas formas diferentes: ser transformadas em dados numéricos (processo de quantificação) ou ser analisadas como informações não quantificadas. No nosso caso, optamos por transformar as informações qualitativas em dados quantificados (processo de quantificação).

Determinado o critério a ser implementado na análise dos dados qualitativos, iniciamos o processo de redução das informações através do processo de categorização, no sentido de “ *buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo*” (Bisquera Alzina, 2002; pág. 358), ou seja, encontrar uma tipologia comum de respostas.

Como havia várias perguntas de carácter aberto, o primeiro passo foi analisar detalhadamente um número reduzido de perguntas, no sentido de encontrar uma tipologia das respostas e, conseqüentemente, a definição das respectivas categorias de respostas. A cada categoria foi atribuído um código (codificação), permitindo-nos assim, agrupar todas as respostas idênticas e/ou semelhantes numa mesma categoria. Uma vez terminado o processo de categorização e codificação, recorreu-se a técnicas informáticas para o tratamento da informação.

O tratamento estatístico das informações teve como suporte o programa informático SPSS, através do qual foram realizados os procedimentos descritivos

(análise univariada), nomeadamente, elaboração de quadros e gráficos e os procedimentos explicativos (análise multivariada), através da tabela de contingência, definições de correlações, Qui-quadrado e regressão.

Para finalizar, é importante chamar a atenção pelo facto de que, nos gráficos das respostas dos docentes e responsáveis políticos o somatório das respostas ultrapassa os 100%. Isto porque os respectivos gráficos foram construídos a partir da quantificação das informações obtidas através das perguntas abertas e de respostas múltiplas, o que significa que para uma mesma pergunta, um mesmo docente podia apontar mais de uma resposta.

Capítulo X: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS

Afirmamos anteriormente que para a realização deste estudo utilizamos três amostras, sendo que o primeiro é um inquérito aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário, o segundo questionários aos docentes do ISE e IP e por último, a aplicação de questionários aos decisores políticos.

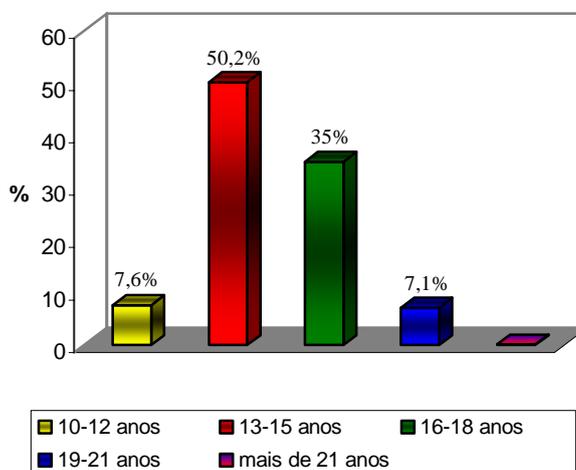
Neste capítulo, apresentaremos os resultados do inquérito aos alunos do ensino secundário, onde procuramos conhecer o perfil e a situação sociocultural e económica dos alunos, o acesso as novas tecnologias de informação pelos alunos e analisar repetência e abandono escolar em relação a distintos grupos sociais.

Este estudo é resultado da análise dos 1940 questionários válidos, do total de 2214 aplicados aos estudantes de 18 estabelecimentos de ensino secundário das ilhas de Santiago, Santo Antão, São Vicente, Sal e Fogo.

10.1. Perfil dos inqueridos

Idade

Gráfico 12- Idade dos alunos inqueridos.



Quanto à idade dos alunos inqueridos, 8% estão na faixa etária 10-12 anos, 50,2% entre 13-15 anos, 35% entre 16-18 anos, e 7% tem 19 anos ou mais.

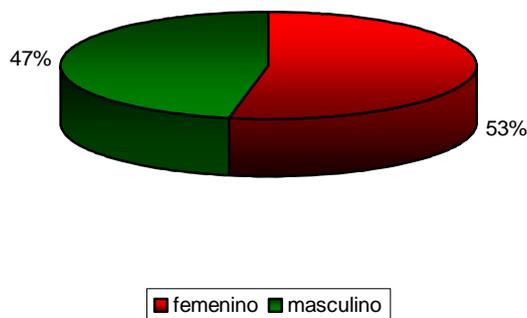
A pouca presença dos alunos com idades entre 10-12 anos evidencia o facto de que, apesar de teoricamente ser possível o acesso ao ensino secundário aos 12 anos, poucos são os alunos que o conseguem. Isto deve-se, por um lado, ao facto de que

pouco dos alunos inqueridos tinham frequentado a educação pré-escolar³³ e, por outro, ao facto dos alunos terem reprovado pelo menos uma vez no ensino básico.

A pouca representatividade dos alunos com idade superior a 19 anos e sobretudo, superior a 21 anos é resultado do efeito da imposição legal estabelecida pelo art.3º do decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro, que limita o acesso e permanência no ensino secundário.³⁴

Género

Gráfico 13- alunos inqueridos por sexo.



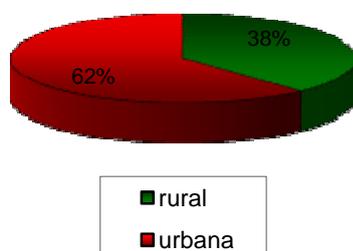
Em relação ao género há uma maior presença das alunas (53%) em relação aos alunos (47%), seguindo assim a tendência verificada a nível do ensino secundário e da própria estrutura da população cabo-verdiana, onde o percentual de mulheres é ligeiramente superior ao dos homens. Segundo os dados do censo 2000 do total de 434.625 residentes a população feminina era de 223.995, o que representava 51,5%, enquanto a população masculina era de 207994 (48,5%).

³³ As crianças que frequentam a educação pré-escolar entram para o ensino básico com seis anos, enquanto aqueles que não frequentaram a educação pré-escolar entram para o ensino básico com a idade mínima de sete anos.

³⁴ Ver o sub capítulo sobre as condições de acesso e permanência no ES da terceira parte.

Área de residência

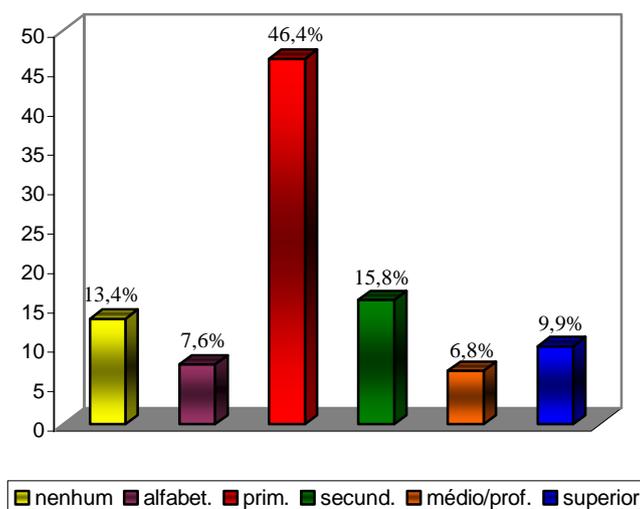
Gráfico 14- Alunos inqueridos segundo a área de residência.



Quanto a área de residência, 62% dos alunos viviam nas áreas urbanas e apenas 38% nas áreas rurais. De facto as oportunidades de acesso ao ensino secundário é maior no meio urbano do que no meio rural. A isto, acrescenta-se o facto da maioria dos estabelecimentos de ensino secundário estarem localizados nos centros urbanos, o que acaba beneficiando os alunos do meio urbano em detrimento daqueles que residem no meio rural, que muitas vezes percorrem vários quilómetros e em condições precárias, para frequentarem uma escola secundária.

Situação socioeconómica

Gráfico 15- Nível de escolaridade do pai.



Pela análise dos dois gráficos nº 15 e nº16, constata-se a seguinte situação:

- 13% dos pais e 18% das mães não possuem nenhum nível de instrução,
- 46% dos pais e 48% das mães possuem no máximo o ensino básico;
- 16% dos pais e 14% das mães possuem o ensino secundário;
- 7% dos pais e 10% das mães possuem o ensino médio/profissional e;
- Apenas 4% dos pais e 5 % das mães, possuem o ensino superior.

A diferença entre o nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos inqueridos não é significativa, embora a formação dos pais ser superior ao das mães. Para comprovar se a diferença é estatisticamente significativa realizamos uma tabela de contingência acompanhada do índice Qui-cuadrado de Pearson. Constatamos que as duas variáveis estão relacionadas significativamente ($X^2= 1284,901$; sig.< 0,01), isto é, uma análise inferencial bivariada.

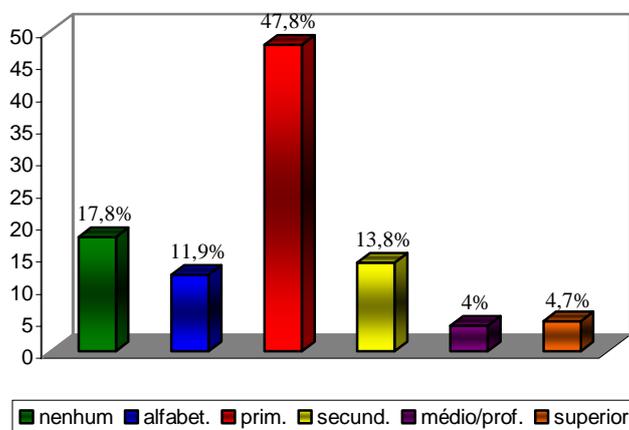
Ao comparar estes dados com o nível de instrução da população do Censo 2000³⁵ constata-se que há uma sub – representação dos filhos de pais com baixo nível de escolaridade. Os pais com maior nível de escolaridade residem em zonas urbanas como a cidade da Praia, do Mindelo e Sal.

Segundo os dados do QUIBB 2006, publicados pela INE, 27% da população não tinha nenhum nível de instrução, 6,9% tinha alfabetização, 51,1% tinha o ensino básico 11,5% tinha ensino secundário, 1% tinha o ensino médio³⁶ e 2,4% tinham o ensino superior.

³⁵ A referência ao censo de 2000 se justifique pelo facto de ser o último estudo onde podemos encontrar informações específicas sobre a educação. Por esta razão, alertamos ao leitor pelo uso frequente desses dados ao longo da tese).

³⁶ O **Ensino Médio** “tem uma natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento”. Tem a duração de pelo menos 3 anos.

Gráfico 16- Nível de escolaridade da mãe.

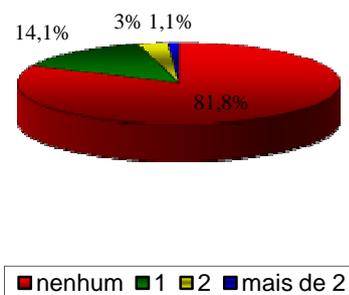


Uma outra variável analisada é o número de irmãos que possuem ensino superior universitário ou que estão a frequentar um estabelecimento de ensino universitário. Esta variável permite-nos também analisar o nível sociocultural do agregado familiar.

De acordo com o gráfico seguinte, 18% dos alunos inqueridos tinham pelo menos um irmão a frequentar um instituição de ensino superior e/ou universitário ou que possuíam um diploma de curso superior.

Este facto demonstra que a formação académica do agregado familiar (pelo menos dos irmãos) aumentou nos últimos anos. Contudo, podemos observar que um número significativo dos alunos (82%) não tinham nenhum irmão a frequentar um estabelecimento de ensino superior ou com um diploma de ensino universitário. Isto evidencia o elevado grau da desigualdade no acesso ao ensino superior, que atravessa os diferentes períodos sócio históricos do país e, que ainda continua a existir.

Gráfico 17- Nº de irmãos com curso superior.

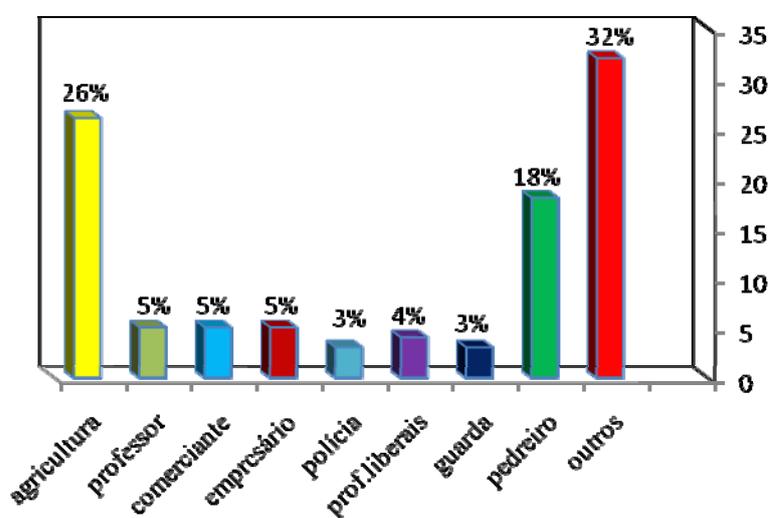


10.2. Categorias sócio profissionais dos pais

Quanto a categorias socioprofissionais dos pais, indicado pela profissão observa-se que há uma maior presença dos filhos de agricultores, criadores de gado e pescadores (26%), e de pedreiros (18%). Um número significativo dos inqueridos respondeu a opção outros.³⁷

O aumento do percentual dos filhos de trabalhadores manuais no sistema escolar é resultado do processo da “massificação” do acesso ao ensino básico, cuja base foi as reformas políticas implementadas a partir do início da década de noventa. Entretanto, o aumento do acesso à educação não contribuiu para a eliminação das desigualdades de oportunidades educativas e a melhoria da qualidade do ensino, principalmente ao nível do ensino secundário.

Gráfico 18- Profissão dos pais



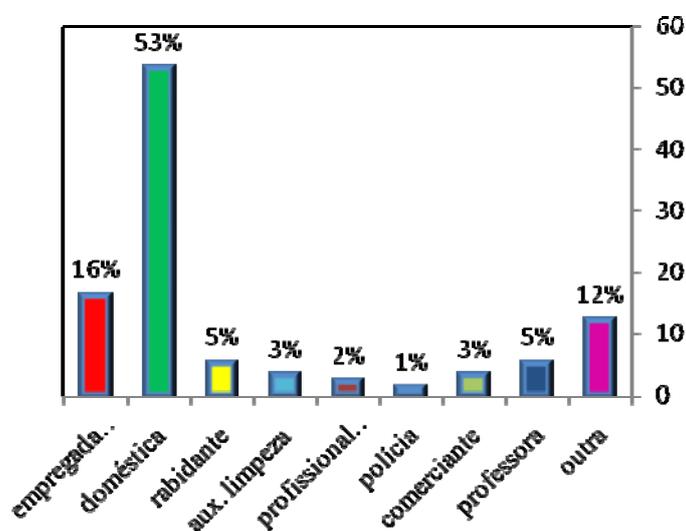
Pelo gráfico n° 19 pode-se observar que maioria (53%) das mães pertencia a categoria socioprofissional de domésticas, ou seja, que trabalhavam em casa, 16% eram

³⁷ Devido a dificuldade de abranger todas as categorias profissionais, optamos pela categoria “outra”. Assim 32% dos alunos escolheram a opção outra, no caso da profissão dos pais e, 13 % no caso da profissão da mãe.

empregadas domésticas e um 13 % responderam a opção outras. Nota-se ainda que os inqueridos oriundos de mães com status socioeconómico elevado são insignificantes.

Apenas 5% das mães eram professoras e 3% eram filhos de comerciantes. Isto se deve ao facto de que, a presença das mulheres numa situação laboral relevante é pouca expressiva devida as diferenças laborais existente entre homens e mulheres, no acesso ao mercado de trabalho cabo-verdiano.

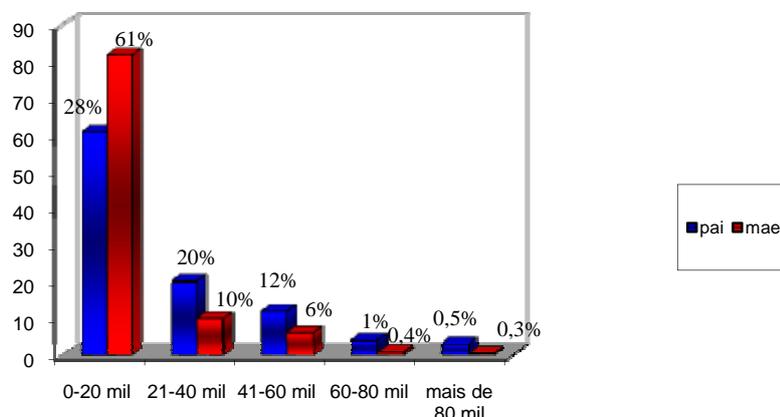
Gráfico 19- Profissão da mãe.



Quanto ao rendimento dos pais, constata-se pelo gráfico N°21 que, a maioria (61% dos pais e 82% das mães) tem salário/mês inferior a 20 mil escudos cabo-verdianos³⁸, o que demonstra que a maioria dos alunos inqueridos são originários de famílias com status socioeconómico baixo. Apenas 7% dos pais e 2% das mães recebem salários superiores a 60 mil escudos mensais.

³⁸ Apesar de que o salário mínimo não ser institucionalizado em Cabo Verde, a nível da administração pública é de aproximadamente seis mil escudos cabo-verdianos.

Gráfico 20- Rendimento dos pais em escudos cabo-verdianos.



A diferença salarial entre os progenitores estatisticamente significativa ($X^2=781,696$; sig.< 0,01), com vantagem para os homens e em todas as categorias salariais, reproduzindo assim, a desigualdade de oportunidades laborais por género e a nível de formação existente no mercado de trabalho cabo-verdiano, apesar do processo de mudança verificado nos últimos anos.

No grupo dos que ganham entre 0 a 20 mil escudos cabo-verdianos as mulheres representam 82% e os homens 61%, enquanto que na categoria com salários mais elevados (entre 60 a 80 mil e, mais de 80 mil escudos cabo-verdianos) as mulheres representam 1% e 0,5%, respectivamente enquanto que os homens 4% e 3%, respectivamente.

Segundo INE (2000): “o rendimento do trabalho para os homens é 16,4% mais alto do que para as mulheres com níveis semelhantes de educação e experiência”. Quanto ao rendimento em função do nível de formação aponta que “os ganhos que a educação intermédia e terciária trazem são ainda maiores, em 90%”.

10.3. Características escolares

Segundo a tabela N.º88 do total dos alunos inqueridos, a maioria estava matriculado no Liceu de Santa Catarina (304 alunos), Liceu Domingos Ramos (212 alunos) e a escola secundária de Santa Cruz (210), todas localizadas na ilha de Santiago.

Enquanto as escolas secundárias de Porto Novo (41 alunos) e de S. Miguel (48 alunos) e o liceu Ludgero Lima (48 alunos) apresentavam o menor número de alunos inquiridos.

Tabela 88

Alunos inquiridos por estabelecimentos de ensino.

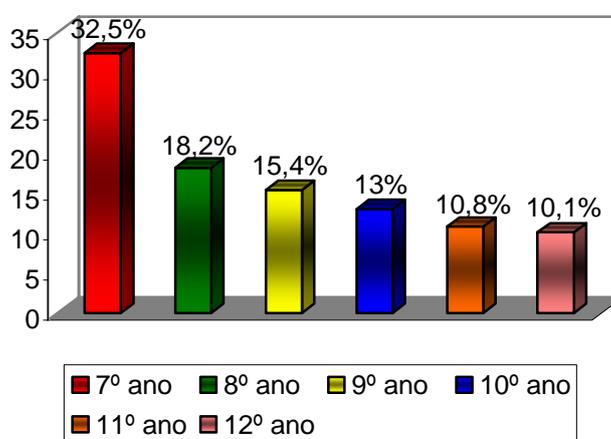
Estabelecimentos de ensino	Alunos inquiridos
ESS Suzete Delgado	132
ES Porto Novo	41
ES Jorge Barbosa	102
L.LudgeroLima	48
ES Juanário Leite	102
ES Olavo Moniz	58
ES S. Felipe	104
L. Santa Catarina	304
ES Tarrafal	122
ES S. Miguel	48
ES Santa Cruz	210
ES S. Domingos	58
ES Constantino Semedo	42
ES Regina da Silva	56
ES Pedro Gomes	119
ES Cónego Jacinto	70
L. Domingos Ramos	212
ES Palmarejo	99
TOTAL	

Quanto a distribuição dos alunos em função do nível matriculado, no momento da realização do inquérito constata-se que:

- A maioria estava matriculado no primeiro ciclo, sendo que 33%, no 7º ano e 18%, no 8º ano;
- 28% no segundo ciclo, dos quais um 15% no 9º ano e 13% no 10º ano
- Apenas 21% no terceiro ciclo, sendo que 11% no 11º ano e 10% no 12º ano.

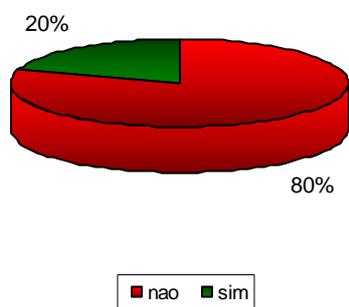
Como a selecção da amostra é feita com base na representatividade de cada ano matriculado, o gráfico acima evidencia a pressão que o aumento do número de matrículas no ensino básico vem exercendo sobre o ensino secundário, pois mais da metade dos alunos inqueridos estavam matriculados nos dois primeiros ciclos. Essa pressão é resultado das reformas educativas implementadas durante a década de noventa e da melhoria da taxa de transição entre o EB e o ES.

Gráfico 21- Alunos inqueridos por nível matriculado.



De acordo com o gráfico N°22, do total dos alunos inqueridos 20,3% eram repetentes. Este percentual é praticamente igual à taxa de reprovação verificada no ensino secundário, no ano lectivo 2002/03. Segundo dados do Ministério da Educação, a taxa de reprovação neste ano foi de 20%. Isto demonstra, por um lado, a tendência da continuidade elevada da repetência no ensino secundário cabo-verdiano e, por outro, a ineficácia do sistema e da ausência de políticas educativas que visem a redução do insucesso escolar.

Gráfico 22- Alunos repetentes.

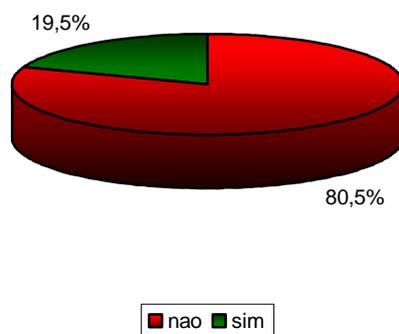


Para uma melhor compreensão da problemática do insucesso escolar, procurou-se também conhecer, qual é o percentual dos alunos que não eram repetentes, mas que já tinham reprovado alguma vez no ensino secundário.

Segundo o gráfico N°23, 19,5% dos alunos inquiridos tinham reprovado um nível de ensino diferente daquele em que estavam matriculados. Este percentual aproxima-se ao da taxa de reprovação apresentada pelo Ministério da Educação, referentes ao ano lectivo 2002/03.

Os dois gráficos subsequentes demonstram que a situação da taxa de reprovação no ensino secundário é preocupante, sobretudo devido ao impacto que possui sobre o abandono escolar e, conseqüentemente sobre a eficácia social do sistema de ensino.

Gráfico 23- Alunos que tinham reprovado outro nível.

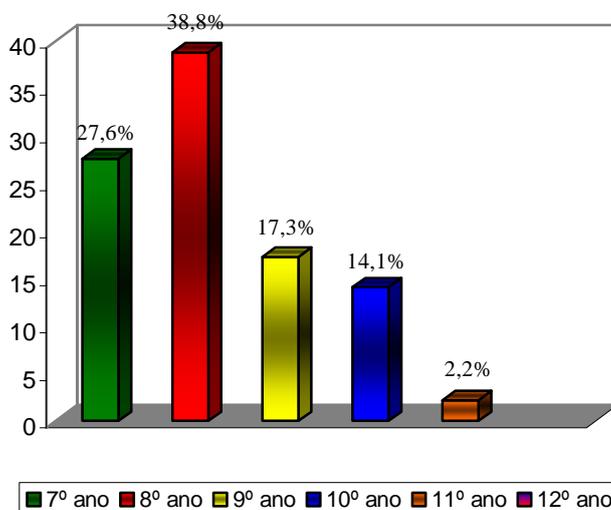


Uma outra leitura que podemos fazer dos dois gráficos anteriores (gráfico N° 22 e 23) é que, a probabilidade desses alunos virem a abandonar o sistema de ensino antes de concluírem o ensino secundário é elevada porque, por um lado, alguns estudos mostram que “ *cuando se obliga un alumno a repetir un curso, la probabilidad de abandonar los estúdios crece sustancialmente*” (Shepard 1988 e Rumberg 1987, 1995 cif. por Soler, 2003; pág. 290) e, por outro, a actual normativa do acesso e permanência no ensino secundário permite no máximo duas reprovações neste nível. Voltaremos a este assunto ao analisar os dados sobre o abandono escolar dos irmãos dos alunos inquiridos.

Segundo a gráfico seguinte, a maior taxa de reprovação verifica-se nos dois primeiros anos do ensino secundário, sendo que 27,5 %, no 7º ano e 38,8%, no 8º ano. No 9º ano a taxa de reprovação é de 17,3%, no 10º é de 14,1% e no 11º é de 2,2%, o que comprova que a partir do 8º ano a taxa de reprovação diminui à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Não dispomos de informações sobre a taxa de reprovação no 12º ano, dado que no último ano do ensino secundário a avaliação é realizada por cada disciplina de forma isolada. Por isso, a explicação para a falta de dados sobre a reprovação no 12º ano, se deve ao facto de os alunos que reprovaram algumas disciplinas não estarem representados na amostra.

Gráfico 24- Alunos inqueridos por nível reprovado.

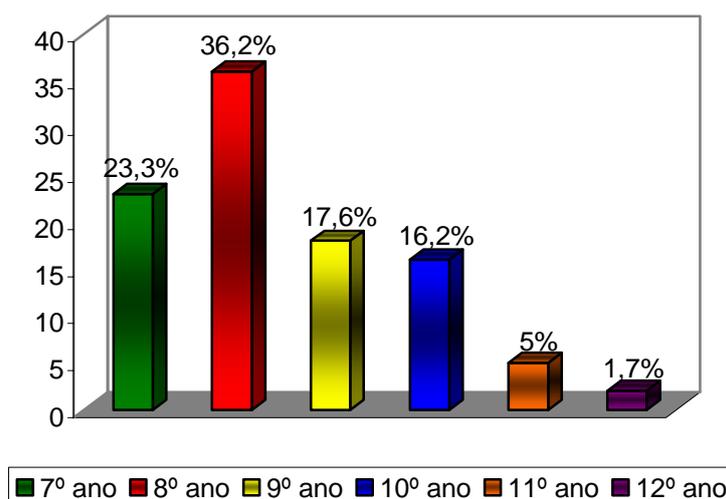


Quanto ao rendimento escolar dos irmãos dos inqueridos constata-se que 52,9% já tinham reprovado pelo menos uma vez, sendo que 23,3% tinham reprovado o 7º ano, 36,2% o 8º ano, 17,6% o 9º ano, 16,2% o 10º ano, 5,0% no 11º ano e 1,7% o 12º ano.

Assim como os seus irmãos inqueridos, a maior taxa de reprovação verifica-se nos dois primeiros anos do ensino secundário (7º e 8º), que representam o período de transição entre o ensino básico obrigatório e o ensino secundário.

Na prática, significa para muitos alunos um momento de ruptura a nível de exigências, planos curriculares, contexto social e educativo e, conseqüentemente com reflexos no desempenho escolar, sobretudo para os alunos do meio rural e de situação sociocultural e económica desfavorecida.

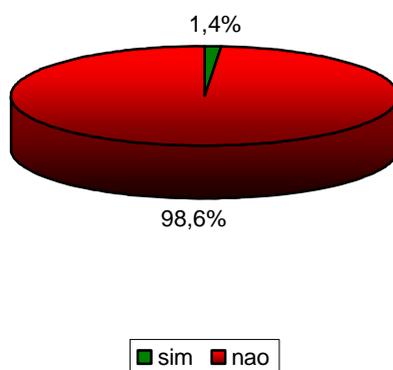
Gráfico 25- Irmãos no ensino secundário por nível reprovado.



Quanto ao abandono escolar, de acordo com o gráfico N° 26, apenas 1,4% dos alunos inqueridos reponderaram que tinham abandonado a escola pelo menos uma vez. O que reforça a tese de que, a maioria dos alunos que abandonam os estudos antes de concluírem o ensino secundário não retomam os estudos no ano lectivo seguinte, pelo menos a nível do ensino público. Entretanto, alguns acabam transferindo-se, posteriormente, para o ensino secundário privado ou para o mercado de trabalho informal.

Considerando que a taxa do desemprego existente no país é elevada (22,2% segundo os últimos dados publicados pelo INE), particularmente entre as pessoas que não finalizaram o ensino secundário, é necessário implementar políticas que visem a redução do abandono escolar e, mais importante ainda, criar mecanismos que ofereassem uma segunda oportunidade de regressar à escola para aqueles que, por diferentes motivos o tenha abandonado.

Gráfico 26- Alunos inqueridos segundo o abandono escolar.

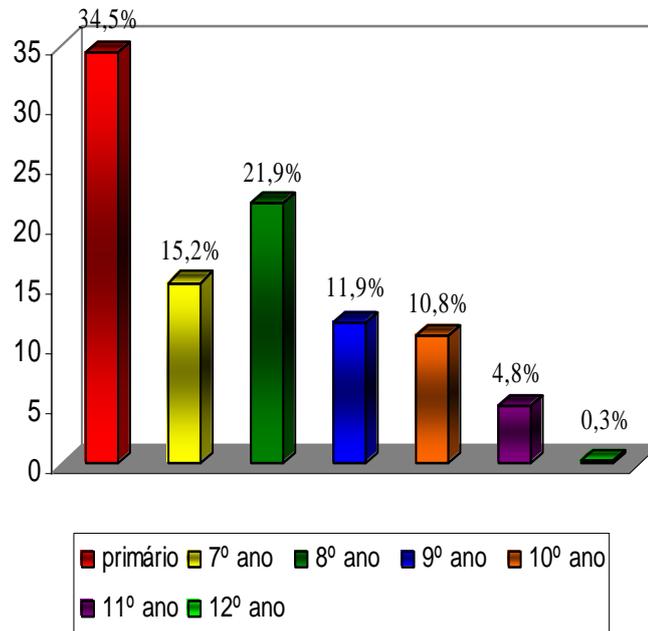


Para uma melhor análise do abandono escolar procuramos conhecer também, o percentual dos alunos inqueridos que tinha pelo menos um irmão que, alguma vez tivesse abandonado os estudos antes da conclusão do ensino secundário e qual foi o nível em que abandonou.

Como se pode ver no gráfico N° 27, os resultados foram os seguintes:

- Cerca de 27,2% responderam que tinham pelo menos um irmão que abandonou os estudos antes da conclusão do ensino secundário. Destes, um 34,4% não chegaram a concluir o ensino básico,
- 36,2% abandonaram a escola nos dois primeiros anos do ensino secundário (15,2% no 7º ano e 21% no 8º ano);
- 22,7% no segundo ciclo (11,9% no 9º ano e 10,8% no 10º);
- Apenas 5,9 %, no terceiro ciclo (4,8% no 11º e 1,1% no 12º).

Gráfico 27- Nível em que o irmão abandonou a escola.

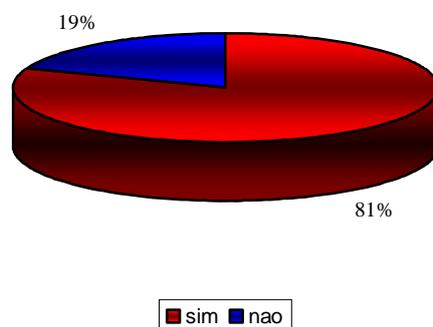


Dos resultados expostos no gráfico anterior, pode-se observar que dos alunos com acesso ao ensino secundário, a maioria abandona os estudos antes da conclusão do ensino secundário.

Também foram introduzidas perguntas sobre o hábito e actividades extra-escolares dos alunos.

Segundo o gráfico N°28, ao serem questionados sobre a frequência de biblioteca para realizar estudos e/ou consultar livros, 80,7% dos alunos responderam ter frequentado biblioteca, enquanto apenas 19,3% responderam que não frequentavam.

Gráfico 28- Alunos inqueridos segundo frequência a biblioteca.

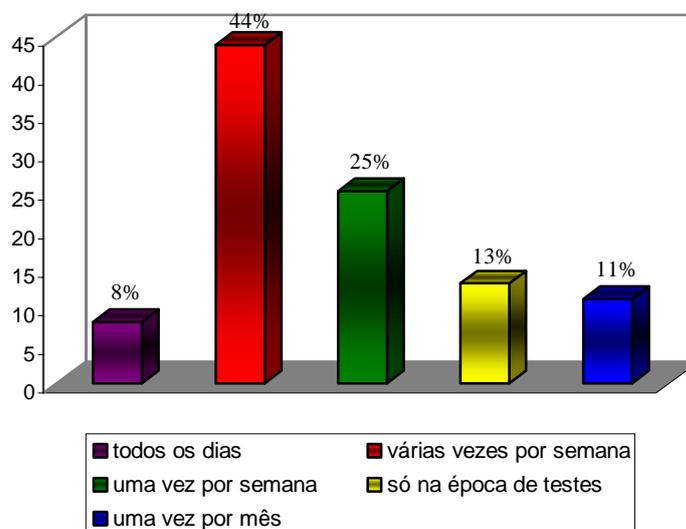


Entretanto ao analisar a assiduidade a biblioteca da escola e/ou pública, constata-se que, de acordo com o gráfico N°29, apenas 8% dos alunos responderam que frequentavam a biblioteca todos os dias, 44% frequentavam mais de uma vez por semana, 25% uma vez por semana, 11% uma vez por mês e 13% apenas nos períodos de provas e/ou exames.

A frequência da biblioteca é muitas vezes influenciada pela disponibilidade das mesmas, pela qualidade dos serviços oferecidos e pelo horário de funcionamento.

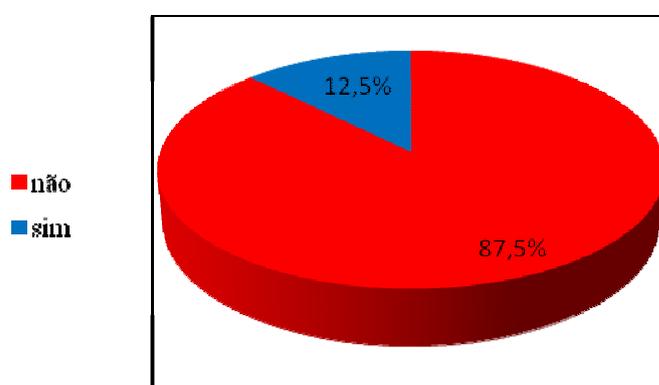
Muitos alunos ao serem questionados sobre os motivos da pouca frequência às bibliotecas alegam que estas não possuem livros e materiais didáticos de qualidade e em quantidade suficiente.

Gráfico 29- Frequência da biblioteca.



É importante salientar que apenas 12,5% dos alunos inqueridos frequentavam cursos extra-escolares³⁹ para melhorar o seu desempenho académico. Os custos que a frequência de tais cursos implica, a restrição da sua oferta aos centros urbanos e a sua valorização pelos grupos sociais com elevado nível sociocultural como meio de aumentar as competências educativas dos filhos, explicam esse reduzido percentual.

Gráfico 30- Frequenta cursos extra-escolares?

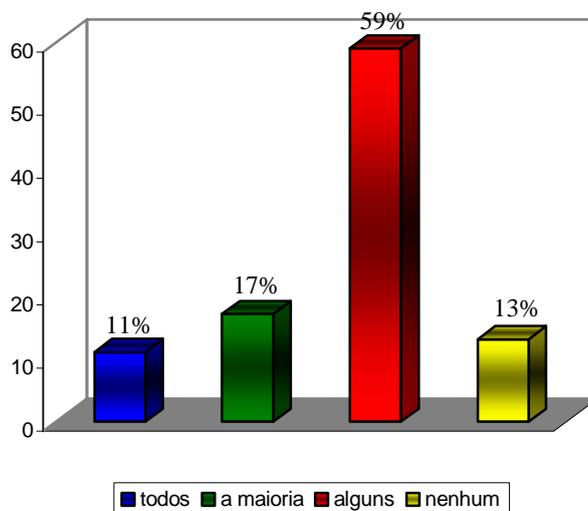


Referente a posse de materiais e/ou livros didácticos, somente 11,5% dos alunos inqueridos responderam que possuíam todos os manuais/materiais escolares necessários, 17% tinha a maioria dos materiais, 58,6% respondeu que tinha alguns e 13,1% respondeu que não tinha nenhum manual ou livros didácticos.⁴⁰

³⁹ São cursos e ou actividades (explicações) frequentadas pelos alunos fora do horário escolar, com o objectivo de reforçar os conhecimentos adquiridos na escola. É uma prática entre a classe média (urbana) e na maioria dos casos é pago.

⁴⁰ Uma das diferenças mais abismático com o mundo ocidental onde todos os alunos tem livros de texto oferecidos pelo ME

Gráfico 31- Alunos inqueridos segundo posse de livros/manuais escolares.



Partindo do princípio de que os materiais e manuais escolares tem uma influência positiva sobre o rendimento escolar dos alunos e que podem diminuir em alguns casos as desvantagens socioculturais e económicas, sobretudo em contextos com baixo nível de rendimento (UNESCO, 2007; EPT 2008) consideramos que o facto de um número expressivo de alunos terem carência de livros didácticos influenciou nos seus resultados educativos.

10.4. Experiências socioculturais

Tendo em conta a influência do contexto sociocultural sobre os resultados académicos que obtêm os alunos e, a necessidade de conhecer suas experiências socioculturais, quando estão fora dos estabelecimentos de ensino, introduzimos questões relacionadas com a presença de livros em casa, frequência a bibliotecas, participação em actividades socioculturais, leitura de jornais e realização de viagens, frequência de cursos extra-escolares e manuais escolares.

A maior parte dos alunos (65,8%) respondeu ter acesso a livros em casa, embora não se especificou de que tipo de livro tratasse. 66,7% assistiu pelo menos uma palestra, durante o respectivo ano lectivo.

Contudo, 52,5% não lê jornais; 57,7%, não realizou visitas de estudo no ano lectivo em questão; 57,4%, não participou em nenhuma actividade sociocultural e 63,6% não realizou viagens durante as férias para outras ilhas ou países.

Por isso, conclui-se que a maioria dos alunos não realizou, no ano lectivo em questão, uma actividade extra – curricular que promova o desenvolvimento do seu capital cultural e, conseqüentemente, o processo ensino/aprendizagem.

10.5. Acesso às novas tecnologias de informação e comunicação

Quanto ao acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) é de destacar que apenas 16% dos alunos tinham acesso ao computador em casa.

Percentual que baixa para 6,5%, no caso do acesso a Internet. O que significa que a grande maioria dos alunos do ensino secundária não tem acesso a NTIC.

Gráfico 32- alunos inqueridos com acesso ao computador em casa

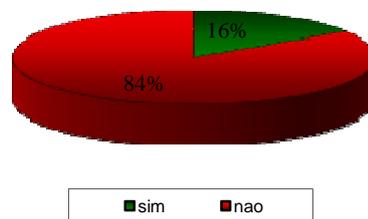
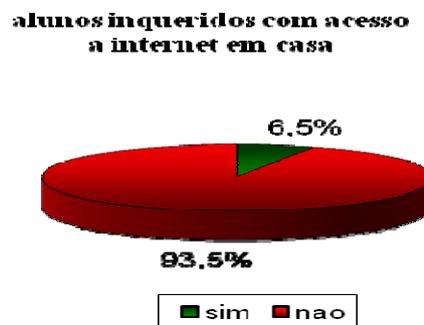


Gráfico 33- - alunos inqueridos com acesso a internet em casa



Estes dados estão próximos do percentual dos agregados familiares que possuem acesso a computador e Internet, portanto, segundo os dados do QUIBB/2006, o número de casas com computador passou de 4% em 2001 para 8% em 2006.

Em relação a Internet, em 2003 haviam 5.011 abonados (casas com Internet), excluindo os usuários do estado. No total havia 23 mil usuários de Internet (2.300 usuários do estado), correspondendo a 4,8% da população (www.africainfomarket.org).

Segundo os gráficos N°34 e N°35, a maioria dos alunos inqueridos tinha acesso a rádio e televisão (88% e 77%, respectivamente), o que contrasta com o baixo percentual daqueles que tem acesso a Internet e computador em casa. Isto se deve ao facto de que, as limitações/dificuldades para ter acesso a televisão ou rádio são menores. Por conseguinte, 62% da população tem acesso a televisão e 70% tem acesso a rádio.

Gráfico 34- Alunos inqueridos segundo acesso a rádio em casa.

Com acesso a rádio em casa

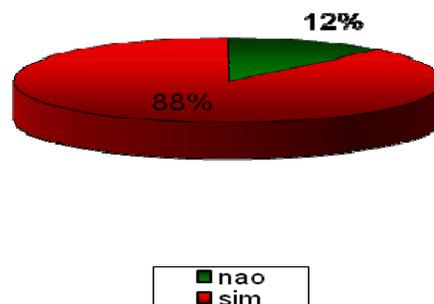
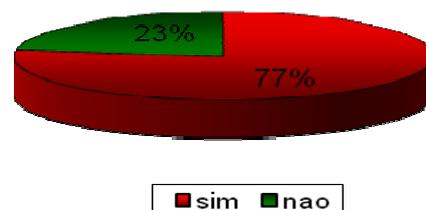


Gráfico 35- Alunos inqueridos segundo acesso a televisão em casa.

Com acesso a televisão em casa



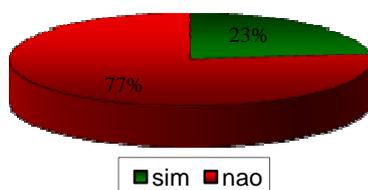
Do gráfico N°36, podemos constatar que 23% dos alunos tinha acesso a Internet nas escolas. O que leva a concluir que, o acesso a NTIC nas escolas é ainda muito limitado, pelo facto de que equipamentos e espaços serem ainda insuficientes.

Apesar de a disciplina “informática” fazer parte do plano curricular, enquanto disciplina optativa a partir do 9º ano e, o interesse pelas NTIC manifestado pela procura “ em quase todos os liceus do país, grande parte dos alunos procuram inscrever-se na disciplina de Uso de Computador...” (Revista Iniciativa, 2006), as direcções das escolas limitaram o número de alunos com acesso a disciplina de informática, na maioria dos casos, aos alunos do 3º ciclo (11º ano e 12º ano).

Segundo Infopress (Terça Feira 23 de Maio de 2006):

“No liceu de Assomada, interior de Santiago e no Liceu Ludgero Lima, em São Vicente, as aulas são dirigidas unicamente aos alunos do terceiro ciclo já que os dois estabelecimentos dispõe de 27 e 26 computadores, respectivamente”.

Gráfico 36- Alunos inqueridos segundo acesso a Internet na escola.



Constata-se que a disparidade no acesso às NTIC é elevada, principalmente quando comparamos o acesso entre os alunos que residem em zonas urbanas e aqueles que residem em zonas rurais, ou quando comparamos o acesso as NTIC em função do nível de escolaridade dos pais.

Quanto ao acesso as NTIC em função da área de residência pode-se dizer que, nas zonas urbanas 22,9% dos alunos tinha um computador em casa e 9,8% dos alunos tinha acesso a Internet. Enquanto que, a grande maioria tinha acesso a televisão (88,4%) e a rádio (89,6%).

Nas zonas rurais, 4,5% tem um computador em casa; 1,2% tem acesso a Internet, 58,5% a televisão e 84,4% a rádio.

Através da prova Qui-quadrado comprovamos que a variável área de residência está relacionada significativamente com todas as variáveis referentes ao acesso a novas tecnologias acima elucidadas. Isto é, as diferenças entre os sujeitos pertencentes ao meio rural e os sujeitos pertencentes ao meio urbano são significativas.

Esta diferença é um exemplo da reprodução da desigualdades sociais no acesso as NTIC existente na sociedade cabo-verdiana.

De facto:

“ao contrário dos jovens que vivem nas áreas urbanas e que têm acesso ao computador e a Internet em casa, ou frequentam um ciber espaço, há aqueles que vivem nos meios rurais ou recuados dos centros urbanos e que tem conhecimentos nulos ou bastantes limitados sobre as TIC” (Revista Iniciativa, 2006).

Segundo a Infopress Infopress on-line de terça 23 de Maio de 2006):

“Além da insuficiência de espaço e equipamento, o ensino da informática e a introdução das TIC nas escolas secundárias cabo-verdianas depara-se com um outro problema importante, ou seja, o desequilíbrio entre jovens das áreas urbanas e das zonas rurais”.

Tabela 89

Acesso as NTIC, segundo área de residência.

	Zonas Rurais		Zonas urbanas		Total	X ²
	Tem acesso %	não tem acesso %	Tem acesso %	não tem acesso %		
Computador	4,5	95,5	23	77	100	X ² = 114,867 sig.< 0,01
Internet	1,2	98,8	9,8	90,2	100	X ² = 53,276 sig.< 0,01
Televisão	58,5	41,5	88,4	11,6	100	X ² = 229,238 sig.< 0,01
Rádio	84,4	15,6	89,6	10,4	100	X ² = 10,265 sig.< 0,01

Quanto ao acesso as NTIC segundo o nível de escolaridade dos pais e das mães, constatamos que, quanto mais alto for o nível de escolaridade dos pais maior é a presença do computador em casa.

Conforme a tabela precedente, o acesso ao computador é de 2,6% quando o pai não tem qualquer escolaridade, 21,4% quando tem o ensino secundário e de 69,4% quando possui curso superior. Novamente, devido a prova de Qui-Quadrado constatamos que esta relação é significativa (X²= 480,586; sig.< 0,01).

O percentual de alunos inqueridos com acesso a Internet em casa é de 2,4% quando os pais têm ensino primário, 8,7% quando estes possuem ensino secundário e de 40,5% quando possuem curso superior.

Também nota-se que a presença de um computador e Internet em casa é maior entre os alunos, cujas mães tem nível de formação média ou superior.

A nível geral conclui-se que o acesso às NTIC, ainda é “ privilégio” de poucos alunos porque a grande maioria dos alunos não tem acesso a eles. O acesso é maior nas zonas

urbanas do que nas zonas rurais e nas famílias com maior capital cultural e económico, medido em função do nível de educação dos pais.

Em relação a realização de trabalho e/ou tarefas fora da escola, 79,4% dos inqueridos responderam que exercia algum tipo de actividade quando não estavam na escola. Destes, um número expressivo (72,9%) dedicava-se a actividades domésticas, o que demonstra que o trabalho infantil em Cabo Verde está relacionado com trabalhos de carácter sociocultural. Outros estudos também apontaram neste sentido (IEFP, INE, UNICEF).

10.6. Resultados educativos e capital cultural

Capital cultural e reprovação

A taxa de reprovação é um dos indicadores que permite avaliar a qualidade do ensino e o rendimento escolar dos alunos. Por isso, a sua análise permite-nos identificar algumas variáveis que estão na origem da reprovação de um número expressivo dos alunos de ensino secundário.

Tabela 90

Taxa de reprovação por área de residência.

Área	Não repetente	%	Repetente	%	Total
Rural	571	77,6%	165	22,4%	100
Urbana	970	81,0%	228	19,0%	100
Total	1.541	-	393	-	1.934

Como se pode ver na tabela acima, o percentual dos alunos que responderam que eram repetentes é mais elevada entre os alunos residentes em zonas rurais (22,4%) do que entre alunos residentes nas zonas urbanas (19,0%). Isto se deve, por um lado, pela pouca representação dos pais com estudos médios ou superiores entre os alunos das zonas rurais e, por outro lado, pela maior participação dos pais com cursos médios e

superiores na aquisição de materiais didáticos e no apoio na realização das tarefas escolares dos filhos.

Tabela 91

Taxa de reprovação segundo idade.

Idade	Não repetente	%	Repetente	%	Total
10-12	146	99,3%	1	0,7%	100
13-15	776	79,8%	196	20,2%	100
16-18	511	75,4%	167	24,6%	100
19-21	109	79,6%	28	20,4%	100
Total	1.544	-	392	-	-

Ao compararmos a idade dos alunos com a incidência de reprovações vê-se que ela é maior nas faixas etárias 13-15 anos e 16 e 18 anos. Isto era de esperar, uma vez que estas faixas etárias correspondem teoricamente à frequência dos níveis com maior índice de reprovação (7º e 8º ano).

A variação entre repetentes e não repetentes é 75,4% para alunos não repetentes e de 24,6% para alunos repetentes (faixa etária 16-18 anos). A relação entre estas variáveis é significativa ($X^2 = 43,438$; sig. < 0,01).

Tabela 92

Escolaridade do PAI X taxa de reprovação.

Ano de escolaridade	Não repetente	%	Repetente	%	Total
Nenhum	186	79,5%	48	20,5%	100
Alfabetização	94	71,2%	38	28,8%	100
Primário	629	77,8%	179	22,2%	100
Secundário	224	81,2%	52	18,2%	100
Med.profissional	104	87,4%	15	12,6%	100
Superior	160	92,5%	113	7,5%	100
Total	1.397	-	345	-	-

A taxa de reprovação tem uma relação positiva e significativa ($X^2= 30,086$; sig.< 0,01) com o nível de instrução dos pais. A medida que aumenta o nível de escolaridade dos pais, diminui as possibilidades de reprovar um determinado nível de ensino.

Observa-se na tabela nº 92, que a taxa de reprovação é de 20,5% e 28,8%, para filhos de pais sem estudos e pais com alfabetização, respectivamente; e de apenas 12,6% e 7,5%, quando os pais possuem ensino médio/profissional e ensino superior, respectivamente.

Outros estudos realizados em Cabo Verde por Afonso (2002) e Faustino, Borges e Rosabal (2007) e em Espanha, Brasil, Argentina, confirmam a relação que existe entre o capital cultural e o sucesso escolar.

Tabela 93

Escolaridade da mãe X taxa de reprovação.

Ano de escolaridade	Não repetente	%	Repetentes	%	Total
Nenhum	256	76,2%	80	23,8%	100
Alfabetização	172	76,8%	52	23,2%	100
Primário	704	78%	198	22%	100
Secundário	217	83,5%	43	16,5%	100
Med.profissional	67	88,2%	9	11,8%	100
Superior	88	98,9	1	1,1%	100
Total	1.504	-	383	-	-

A relação entre nível educacional e repetência torna-se mais expressiva ao analisarmos o nível de instrução da mãe com a incidência de reprovações dos filhos.

Neste caso, mais da metade (69%) dos alunos repetentes eram filhos de mães que tinham no máximo o ensino básico. Quando as mães tinham alcançado o ensino médio/profissional ou ensino superior, a taxa de reprovação diminuiu para 11,8% e 1,1%, respectivamente. Neste caso também, a relação entre as duas variáveis continua a ser significativa ($X^2= 31,120$; sig.< 0,01)

As duas tabelas acima (nº 92 e nº 93) mostram que a incidência da reprovação varia com o nível cultural dos pais, determinado pelo nível de escolaridade dos mesmos.

E que o capital cultural é uma variável que explica significativamente o resultado escolar dos alunos, não obstante a influência de outras variáveis.

Tabela 94

Rendimento do pai X taxa de reprovação.

Rendimento	Não repetente	%	Repetente	%	Total
0-20	744	77,2%	220	22,8%	100
20-40	263	81,2%	61	18,8%	100
40-60	168	88,9%	21	11,1%	100
60-80	61	92,4%	5	7,6%	100
+80	49	98%	1	2%	100
	1.285	-	308	-	100

No tocante à relação entre o rendimento dos pais e a taxa de reprovação, o percentual dos alunos que responderam que eram repetentes é maior no grupo de alunos cujos pais ganham até 40 mil escudos cabo-verdianos.

Quando os pais ganham acima dos 60 mil escudos, a percentagem de filhos que reprovam diminui significativamente. Neste caso, a taxa de reprovação é de 7,6% quando os pais ganham entre 60 a 80 mil escudos cabo-verdianos e de 2% quando estes ganham acima de 80 mil escudos cabo-verdianos. A relação entre estas variáveis é significativa ($X^2 = 25,475$; sig. < 0,01).

Do nosso ponto de vista, isto resulta da forte relação que há entre o nível de instrução dos pais e os rendimentos/salários auferidos, pois o salário de um quadro superior varia em média entre 60 a 80 mil escudos cabo-verdianos. Por isso, quanto maior for o nível de escolaridade, maior é o rendimento médio auferido.

Tabela 95

Já reprovou outros níveis X taxa de reprovação.

Reprovou outros níveis	Não repetente	%	Repetente	%	Total
Sim	305	81,3%	70	18,7%	100
Não	1235	79,9%	311	20,1%	100
Total	1.540	-	381	-	100

Relativo a relação entre taxa de reprovação e reprovação de outros níveis de ensino observa-se na tabela N°95 que, dos alunos repetentes 18,7% já tinha reprovado um nível diferente daquele em que estava matriculado, no momento da realização do inquérito.

Enquanto que, daqueles que não eram repetentes, 20,1 % já tinha reprovado um nível diferente daquele em que estavam matriculados. As variáveis neste caso não estão relacionadas significativamente ($X^2 = 0,313$; sig. > 0,05)

A correlação entre a variável ter computador e internet em casa com a variável repetência é significativa. Pela tabela acima, pode-se ver que dos alunos repetentes, apenas 8,6% possuem computador em casa, ao passo que, dos não repetentes, 17,8% possui computador em casa. Quanto a Internet, o percentual varia de 2,8% para 7,5%, para o primeiro e segundo grupo, respectivamente. Como vimos anteriormente, o acesso a Internet e computador em casa é influenciado pela formação académica dos pais.

Capital cultural e abandono escolar

O abandono escolar é um indicador de insucesso escolar e ao mesmo tempo da exclusão escolar, daí a importância da sua análise.

Uma primeira análise que podemos fazer em relação aos resultados dos inquéritos é que, dos alunos inqueridos um número reduzido (1,4%) tinha abandonado a escola. Por isso, pode-se certificar que a maioria dos alunos que abandonaram o ensino secundário não frequentara uma escola pública, no ano lectivo seguinte.

Tabela 96

Tabela de contingência Abandono escolar X área de residência.

Abandono escolar	Rural	%	Urbana	%	Total%
Não	720	37,8	1.187	62,2	100
Sim	17	60,7	11	39,3	100

A relação entre as variáveis abandono escolar e área de residência é significativa ($X^2 = 5,233$; sig. < 0,05). Dos alunos que responderam que tinham abandonado a escola 60,7% residiam no meio rural e 39,3% residiam no meio urbano.

Contudo, pela leitura da tabela subsequente comprova-se que, a taxa de abandono escolar é elevada quando o nível cultural dos pais for baixo, e que as hipóteses de abandonar a escola são praticamente nulas quando a mãe possuir formação média ou superior.

A taxa de abandono escolar é de 45,5% quando o pai não possui nenhum nível de escolaridade ou alfabetização, 37,5% quando este tem o ensino primário, 8,3% quando possui o ensino secundário e apenas 4,2% quando o pai possui um curso superior. Aliás como afirmam Hasenbalg e Silva (1999, 10):

" quanto mais baixo o nível de instrução dos pais, maiores os percentuais dos que estão fora da escola por nunca terem nela ingressado, ou por já terem dela evadido".

Tabela 97

Abandono escolar segundo o nível de escolaridade do pai e da mãe.

Ano de escolaridade	Abandono pai	Abandono mãe
Nenhum	33,3%	18,5%
Alfabetização	12,5%	25,9%
Primário	37,5%	48,1%
Secundário	8,3%	7,4%
Med/Professional	4,2%	0%
Superior	4,2%	0%
Total	100%	100%

A introdução da questão sobre o número de irmãos que já tinham abandonado a escola, antes da conclusão do ensino secundário nos permitirá fazer uma análise mais detalhada da correlação existente entre o capital cultural e abandono escolar.

Como podemos observar na tabela N°98, há uma correlação positiva entre ter um irmão que já tinha abandonado a escola / excluído do sistema público de ensino e o capital cultural.

Tabela 98

Idade dos irmãos que abandonaram as escolas.

Faixa Etária	% Que tinha irmão que abandonou a escola	Não tinha irmão que abandonou a escola	Total
10-12 anos	19,7%	80,3%	100%
13-15 anos	25,7%	74,3%	100%
16-18 anos	30,5%	69,5%	100%
19-21 anos	28,5%	71,5%	100%
+ 21 anos	50%	50,0%	100%

Quanto a faixa etária dos irmãos que tinham abandonado o sistema educativo constatamos que, 19,7% dos alunos que frequentava o ensino secundário tinha um irmão na faixa etária 10-12 anos fora do sistema formal de ensino, 25,7% tinha pelo menos um irmão na faixa etária 13-15 anos, 30,5% na faixa etária 16-18 anos, 28,5% na faixa etária 19-21 anos e 50% na faixa etária mais de 21 anos que tinha abandonado a escola. O que significa que muitos dos que tinham abandonado ainda, estavam em idade legal (teórica) de estarem no sistema.

Tabela 99

Irmão que abandonou a escola X área de residência.

Área	% Irmão que abandonou a escola	Nenhum irmão que abandonou a escola	Total
Rural	33,3%	66,7%	100%
Urbana	23,5%	76,5%	100%

O percentual de alunos com pelo menos um irmão fora do sistema educativo é maior nas zonas rurais (33,3%) do que nas zonas urbanas (23,5%)

Dos irmãos que abandonaram a escola, a maioria pertenciam a agregados familiar onde os pais tinham baixo nível de escolaridade. A taxa de abandono dos irmãos, assim como dos inqueridos que responderam que já abandonaram a escola, pelo menos uma vez, é nula quando a mãe possuir formação média ou superior.⁴¹

Tabela 100

Educação do pai X irmão que abandonou escola.

Nível escolaridade	Nenhum	1-2 Irmãos	3 ou mais
Nenhum	59,0%	29,1%	11,9%
Alfabetização	66,2%	27,1%	6,7%
Primário	69,4%	23,5%	7,1%
Secundário	78,5%	15,6%	5,9%
Médio/profissional	85,7%	12,6%	1,7%
Superior	93,6%	5,2%	1,2%

Também, 40,1% dos alunos filhos de pais sem nenhum nível de escolaridade tinham pelo menos um irmão que abandonou o sistema educativo antes de concluir o ensino secundário. No caso de pais com ensino primário a percentagem é de 30,6%. Quando os inqueridos são filhos de pais com ensino médio/profissional e superior a taxa de irmãos que abandonaram os estudos diminui consideravelmente para 14,3% e 6,4%, respectivamente.

Os resultados da tabela N.º.101 indicam que o abandono escolar é maior no colectivo de alunos, cuja mãe possui baixo nível de escolaridade

⁴¹ Ver tabela N.º 96

Tabela 101

Educação da mãe X irmão que abandonou a escola.

Escolaridade	Nenhum	1-2 Irmãos	3 ou mais
Nenhum	61,8%	28,1%	10,1%
Alfabetização	59,8%	30,4%	9,8%
Primário	71,8%	22,0%	6,2%
Secundário	87,3%	8,5%	4,3%
Médio/profissional	96,1%	3,9%	0%
Superior	94,4%	4,5%	1,1%

Outro aspecto interessante a ser incluído na análise da relação entre o nível de capital cultural e o abandono escolar, são as normativas legais quanto ao acesso e permanência no ensino secundário e a seu efeito sobre a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais.

Como vimos em capítulos anteriores, tais normativas afectam de forma muito mais significativa alunos de classe trabalhadora (agricultores, pedreiros e rabidantes ⁴²) e com baixo nível de capital cultural, do que filhos da classe média e alta (profissionais liberais, professores e trabalhadores) e com um elevado nível de capital cultural.

O efeito dessas normativas legais verifica-se no acesso à educação obrigatória (ensino básico) onde há uma diferenciação entre as crianças que frequentaram o ensino pré-escolar e que acedem com seis anos ao ensino básico e as crianças que não frequentaram a educação pré-escolar e, que acedem ao ensino básico com sete anos.

Neste caso há uma duplicação da desigualdade de oportunidades visto que, por um lado, o segundo grupo de crianças entra tardiamente no sistema e, por outro lado, possuem teoricamente menos “código linguístico elaborado” do que as crianças do primeiro grupo.

⁴² “**Rabidantes**” são os homens e as mulheres, que se dedicam ao comércio “informal”. Constituem um grupo social, onde predominam as mulheres, que na ausência de um emprego formal se dedicam a uma grande diversidade de actividades, como a venda de produtos de primeira necessidade, a venda de roupas e calçados, bijutarias e comércio exterior.

As normativas legais também influencia no acesso ao ensino secundário porque, enquanto o primeiro grupo de crianças (aqueles que frequentaram a educação pré-escolar) podem ter acesso ao ensino secundário, mesmo com duas reprovações no ensino obrigatório, já o segundo grupo (aqueles que não frequentaram a educação pré-escolar) estariam excluídos do sistema educativo público em caso de mais de uma reprovação no ensino obrigatório.

Curiosamente este nível de ensino pode ser frequentado até os dezasseis anos, quando a idade máxima para ter acesso ao ensino secundário é de 15 anos (Decreto- lei nº 41/2003 de 27 de Outubro, art.2º). Também porque, o acesso e permanência nos diferentes ciclos do ensino secundário é determinado pelo número de reprovações e da idade, como tivemos a oportunidade de ver anteriormente.

Pela análise acima e pelos dados do inquérito por nós realizado (e por outros investigadores) podemos constatar que os alunos que não frequentaram a educação pré-escolar e/ou que reprovaram, pelo menos uma vez, tem mais possibilidades de abandonar os estudos. Isto quer a nível do ensino básico ou do ensino secundário, isto em comparação com aqueles que frequentaram e que nunca reprovaram.

Podemos dizer que há uma estreita correlação entre o capital sociocultural dos alunos e o insucesso escolar, no ensino secundário cabo-verdiano.

Segundo UNESCO (2005):

“la relación entre los resultados escolares y la condición social y económica de los alumnos- geralmente evaluada por el nivel de instrucción de sus padres- es sumamente instructiva”.

10.7. Considerações

Da análise deste capítulo podemos fazer as seguintes considerações:

- 39,5% dos alunos inqueridos tinha reprovado pelo menos uma vez, no ensino secundário dos quais, 20% reprovou o nível em que estava matriculado e 19,5%

reprovou um nível diferente. Em ambos os casos, a probabilidade de serem “excluídos” do sistema educativo é elevado devido a relação entre os resultados académicos obtidos e a reprovação e abandono escolar.

- A maior taxa de reprovação ocorre nos dois primeiros anos do ensino secundário. 27,5% reprovou o 7º ano e 38,8% o 8º ano. A análise de taxa de reprovação dos irmãos vem confirmar esta tendência, pois 23,3% destes reprovou o 7º ano e 36,2% o 8º ano.
- A percentagem dos alunos que tinham abandonado os estudos é de 1,4% no ensino secundário. Este facto confirma a tendência de que, a maioria dos alunos que abandonam os estudos antes de finalizar o ensino secundário não regressa a escola. Todavia, ao observar a percentagem dos irmãos que tinham abandonado os estudos conclui-se que 27,2% tinha um irmão que interrompeu os estudos, dos quais 34,4% respondeu que o irmão tinha desistido de estudar antes de finalizar o ensino básico e 36,2% nos dois primeiros anos do ensino secundário.
- O acesso a NTIC, sobretudo ao uso de computador e acesso a Internet é “limitado” a nível dos estabelecimentos do ensino secundário. Entre os alunos inqueridos, apenas 15,9% tinha um computador e 6,6% acesso a Internet em casa. Situação que muda quando questionados sobre o acesso a rádio e televisão visto que 87,6% e 77%, respectivamente, tinha acesso a esses meios de comunicação.
- O percentual de alunos com acesso a Internet na escola é de 23%. Entretanto, ter acesso não significa que usam e nem com que frequência e para quê utilizam a Internet porque na maioria dos casos o acesso a Internet é pago.
- Em relação às diferentes variáveis utilizadas para analisar o insucesso escolar como manifestação da ineficácia social do sistema educativo, existe uma grande correlação entre o nível sociocultural dos pais e os resultados educativos dos alunos, definidos aqui em função da taxa de reprovação e abandono escolar.

- O nível de estudo da mãe é a variável que melhor explica o sucesso escolar dos alunos.
- A taxa de reprovação é maior entre os alunos residentes no meio rural do que entre os alunos do meio urbano. Ao passo que taxa de abandono escolar é de 60,7%, no primeiro caso e de 39,5% no segundo caso.
- O abandono escolar acontece quando os alunos estão ainda em idade escolar, dos quais 19,5% em idade de escolaridade obrigatória. O que significa que ainda não possuem idade legal e nem estão preparados tecnicamente para integrarem no mercado de trabalho. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de políticas que promovam o retorno destes alunos ao sistema escolar.

Capítulo XI: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DOCENTES

No capítulo anterior, que constitui a primeira parte do estudo analisamos os resultados dos questionários aplicados aos alunos das escolas secundárias. Como procedimentos de análise utilizamos a distribuição de frequências, as medidas de correlações e tabelas cruzadas.

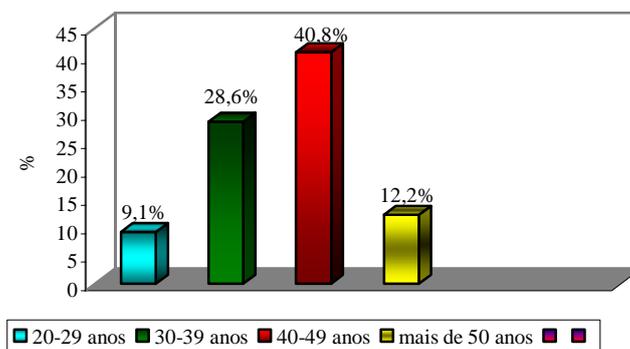
Este capítulo que corresponde ao estudo II consiste numa análise descritiva das valorações, atitudes e opiniões dos professores relativos a igualdade de oportunidades ou equidade educativa e a qualidade do sistema educativo, particularmente a nível da educação pré-escolar/infantil, do ensino básico e do ensino secundário.

Decidimos por este tipo de análise, no sentido de complementar os resultados do estudo I (inquérito aos alunos) e por resultar interessante conhecer as valorações e opiniões dos docentes para uma maior compreensão dos dados estatísticos disponíveis.

11.1. Perfil dos inqueridos

Idade

Gráfico 37- Docentes inqueridos por idade.



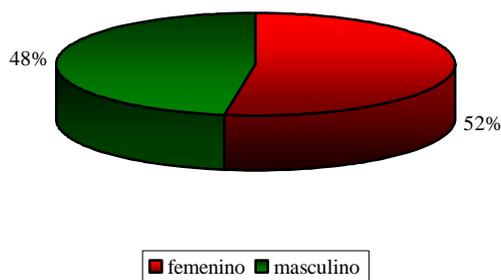
Para leccionar no ISE e no IP é necessário no mínimo, ter um diploma de licenciatura. Tendo em conta que, a idade mínima para ter acesso ao ensino superior em cabo Verde é de 18 anos e, que a duração mínima para concluir um curso universitário é de 4 anos, pode-se constatar que a maioria dos docentes inqueridos inicia a carreira docente depois dos 25 anos.

Analisando a idade dos docentes pode-se constatar que, mais da metade deles estão na faixa etária superior aos 40 anos, sendo que 40,8% esta na faixa etária 40-49 anos e 12,2% tem mais de 50 anos; 28,6% na faixa etária 30-39 anos e apenas 9,1% na faixa etária inferior a 30 anos.

O que pressupõe que o grupo seleccionado possui experiência docente e acompanhou a evolução do sistema educativo e todo o processo de implementação de reformas educativas dos últimos anos.

Género

Gráfico 38- Docentes inqueridos por sexo.



Dos docentes inqueridos, 52% são do sexo feminino e 48% do sexo masculino. Ao comparar estes dados com a distribuição dos docentes em função do género nestas instituições constata-se que, tanto no IP como no ISE há mais homens docentes do que mulheres, embora a diferença não seja estatisticamente muito relevante.

Analisando a distribuição dos docentes em função do género a nível dos estabelecimentos de ensino superior em Cabo Verde verifica-se que há uma maior presença de docentes do sexo masculino do que do sexo feminino. Enquanto que no ensino médio a presença das mulheres é superior a presença dos homens.

Tabela 102

Distribuição dos docentes das instituições superiores segundo género.

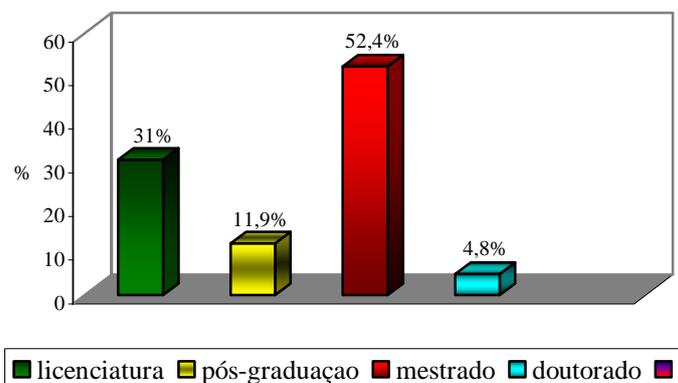
Instituição	Masculino	Feminino	Total
Jean Piaget	93	68	161
ISE	86	63	149
ISECMAR	44	17	61
IESIG	34	26	60
ISCEE	26	20	46
INIDA	0	0	0
IP	30	22	52
Total	304	231	537

Fonte: ME/GEP-ME, anuário estatístico 2002-03

Formação

Uma outra variável importante introduzida é a formação académica dos docentes. Como se pode ver no gráfico abaixo, a maioria dos docentes inqueridos (52,4%) possui mestrado, 31% conta com estudos de licenciatura, um pequeno grupo possui uma pós-graduação (11,9%) e 4,8% possui um curso de doutorado. O que demonstra que o grupo inquerido possui uma certa qualidade e experiência e, consequentemente possuem conhecimentos pertinentes para opinar e valorar a eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo.

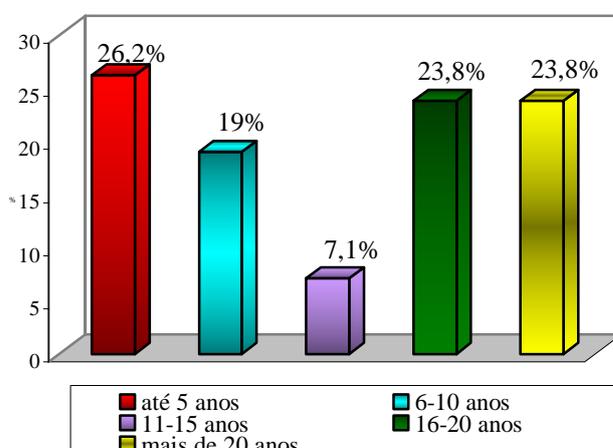
Gráfico 39- Nível de formação dos docentes.



Experiência docente

A percentagem daqueles que possuíam mais de 10 anos de experiência docente ultrapassa os 50% dos inqueridos, dos quais 47,6% iniciou a sua actividade docente antes da implementação da reforma educativa dos anos 90 (LBSE). 26,2% dos docentes tinha 5 anos ou menos de experiência, enquanto que 19% tinha entre 6 a 10 anos de experiência.

Gráfico 40- Experiência docente.

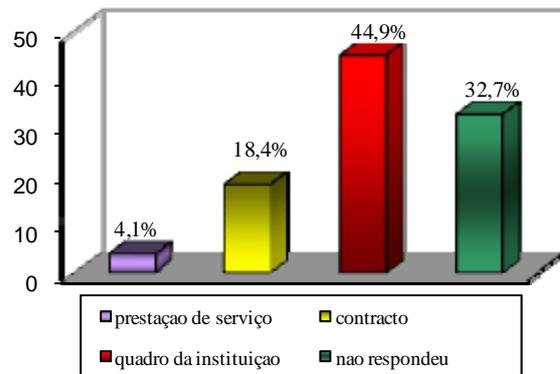


Tipo de vínculo com a instituição

A importância da introdução da variável “ tipo de vínculo com a instituição” demonstra, por um lado, a estabilidade profissional dos docentes para com a instituição e por outro, o compromisso destes para com os objectivos da instituição. Tais objectivos podem ser a nível da formação inicial e contínua dos professores e técnicos do sector de educação ou na realização de investigações que visem a melhoria do sistema educativo cabo-verdiano.

Dito isto, observa-se que 44,9% dos inquiridos era quadro efectivo da instituição, 18,4% tinha um contrato a tempo parcial e apenas 4,1% tinha um contrato de prestação dos serviços. Cerca de 32,7% dos docentes não respondeu qual era o tipo de vínculo que tinha com a instituição.

Gráfico 41- Tipo de vínculo com a instituição dos docentes.



11.2. Situação da igualdade de oportunidades na educação pré-escolar;

A situação da igualdade de oportunidades a nível da educação pré-escolar é, na opinião dos docentes ainda limitada, com grande número de crianças em idade de frequentar este nível de ensino fora do sistema.

Uma das primeiras questões incluídas no questionário é a valorização que os docentes atribuíam a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pré-escolar. Numa escala de 5 (cinco) a 10 (dez), em que 5 é a pontuação mínima e 10 a pontuação máxima, 51,1% (N= 24) dos docentes atribuem uma pontuação inferior a média, ou seja, tem uma percepção negativa da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino pré-escolar; 27,7% (N= 13) atribuem uma pontuação de 8 (valor médio), 21,3% (N= 10) atribuem uma pontuação superior a 8 pontos, ou seja, fazem uma avaliação positiva da igualdade no EPE.

Tabela 103

Pontuação atribuída a igualdade de oportunidades no EPE.

Pontuação	Frequência	%
6	7	14,9
7	17	36,2
8	13	27,7
9	7	14,9
10	3	6,4
Total	47	100

Factores positivos e negativos da igualdade de oportunidades

Aos docentes foram solicitados também para indicarem os aspectos que consideravam positivos e negativos quanto a promoção de igualdade de oportunidades a nível do EPE.

Os resultados apresentados na tabela N°104, indicam que no que se refere aos aspectos positivos, 44,9% (N= 22) dos docentes apontaram o aumento da rede física, 32,7% (N= 16) a facilidade no acesso ao ensino básico em resultado da frequência da educação pré-escolar/infantil, 24,5% (N= 12) os normativos legais existentes, 22,4% (N= 11) os apoios sócio-educativos, um pequeno grupo (12,2%, N= 6) destacou a formação das educadoras e monitoras e dois docentes não responderam.

Os extractos dos questionários que se seguem são ilustrativos da opinião dos docentes sobre esses aspectos:

“Esforço do Estado, ONGs, das Câmaras Municipais, das organizações religiosas na construção e manutenção de creches e jardins escolares em todos os concelhos do país”. E24

“Apoio social (refeição quente, saúde escolar, distribuição de material didáctico e pedagógico); apoio financeiro, alargamento da rede física”. E5

Tabela 104

Aspectos positivos e negativos da Igualdade de oportunidades na EPE.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Aumento da rede física	22	44,9	Condições das infraestruturas	17	34,7
Facilidade no acesso ao ensino básico	16	32,7	Pagamento das mensalidades	16	32,7
Normativos legais existentes	12	24,5	Condições didáctico-pedagógicas	15	30,6
Apoios sócio educativo	11	22,4	Monitoras e educadoras não qualificadas	14	28,6
Formação de monitoras, educadoras	6	12,2	Indefinição da tutela	12	24,5
Não respondeu	2	4,1	Não respondeu	6	12,2

No que se refere aos aspectos negativos, as deficientes condições das infra-estruturas é apontada por 34,7% (N= 17) dos inqueridos, o elevado custo/pagamento das mensalidades por 32,7% (N= 16), a falta das condições didácticas e pedagógicas das instituições da educação pré-escolar por 30,6% (N=15), a falta de qualificação das educadoras e monitoras por 28,6% (N= 14), 24,5% (N= 12) apontam a indefinição de tutela da educação pré-escolar/infantil e seis não responderam.

Pelos dados acima pode-se identificar uma certa contradição na resposta dos docentes, não obstante uma linguagem comum acerca dos problemas que enfrentam a educação pré-escolar/infantil, quando se trata da problemática do acesso. Isto é claro no discurso dos docentes.

Senão vejamos alguns exemplos:

“ É que nem todos os pais tem a possibilidade financeira de sustentar uma criança no pré-escolar. Estas crianças podem perder um ano de estudos caso não tenham frequentado o pré-

escolar. Os restantes (que frequentam o ensino pré-escolar) ingressam-se mais cedo no básico”. E8

Um outro entrevistado afirma que:

“Elevado número (cerca de 90%) de profissionais em educação de infância não detentor de qualificação profissional; uma taxa significativa de crianças em idade pré-escolar fora das estruturas de atendimento pré-escolar; maioria das instituições de atendimento pré-escolar não possui condições didáticas e pedagógicas adequadas de funcionamento”. (E16);

Um terceiro que:

“Neste nível de ensino, a maioria dos jardins-de-infância são privados e praticam preços elevados, dificultando assim a igualdade de oportunidades”. E 43

As condições das infra-estruturas e o nível de formação das educadoras, orientadoras e monitoras de infância são os principais problemas, que condicionam o acesso a uma aprendizagem de qualidade e para todos na educação pré-escolar, embora fossem apontadas por apenas 34/% e 28,6% dos docentes, respectivamente.

Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades

Pela tabela N° 105, pode-se observar que os docentes entrevistados são de opinião de que a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades no EPE é compartilhada pelo Governo/Ministério da Educação, Câmaras Municipais, ONGs/Associações e comunidade escolar, embora consideram que a maior competência é do Ministério da Educação. A grande maioria (73,5%) considera como principal responsável da equidade o Governo, através do Ministério da Educação, 49% (N= 24) considera que são as Câmaras Municipais, 36,7% (N= 18) as ONGs e associações,

32,7% (N= 16) a comunidade escolar. Ainda é de ressaltar que, apenas quatro docentes apontaram as instituições privadas e dois docentes não responderam a esta pergunta.

Tabela 105

Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no EPE.

Quem promove			Quem deveria promover		
	Nº	%		Nº	%
Governo/MEES	36	73,5	Governo/MEES	41	83,7
Câmaras Municipais	24	49	Câmaras Municipais	21	42,9
ONGs/Associações	18	36,7	ONGs/Associações	24	49
Comunidade escolar	16	32,7	Comunidade escolar	15	30,6
Instituições Privadas	4	8,2	Instituições Privadas	4	8,2
Não Respondeu	2	4,1	Não Respondeu	2	4,1

Entretanto, esta situação não sofre alterações muito significativas quando são solicitados para opinarem sobre quem deveria ser o principal responsável na promoção do acesso a educação pré-escolar/infantil.

Neste caso, 83,7% (N= 41) é de opinião que a responsabilidade deveria ser do Governo/MEES, 49% (N= 24) que dever ser das ONGs e associações, 42,9% (N=21) que é das Câmaras Municipais, 30,6% (N= 15) que deve ser da comunidade escolar, quer dizer, a própria instituição, os professores, pais e encarregados de educação e apenas 8,2% (N=4) aponta as instituições privadas.

Contudo, é bom recordar que apesar do Governo/Ministério da educação ser apontado como o principal responsável da promoção da equidade no EPE, na prática a responsabilidade na construção e mantimento das instalações, equipamento e fornecimento de materiais didáticos, assim como os salários dos profissionais é garantido pelas Câmaras Municipais, ONGs/Associações, embora haja a comparticipação do Governo/Ministério da educação sobretudo a nível da construção dos centros e a nível de formação e acompanhamento dos educadores e monitoras de infância. Não menos importante é também a contribuição das instituições internacionais na construção e equipamento das instalações.

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades

Segundo a tabela N°106, 31,3% (N= 15) dos docentes atribui uma pontuação “insuficiente” ao papel desempenhado pelo Ministério da Educação na promoção da igualdade de oportunidades a nível da EPE, 27% (N= 13) atribui “suficiente”, 35,4% (N= 17) atribui um “bom” e apenas 6,3% (N= 3) atribui um “muito bom”.

A análise que os docentes fazem do papel desempenhado pelo Ministério da Educação e pelo parlamento, através da comissão especializada da educação na promoção da equidade na educação pré-escolar/infantil não é satisfatória porque:

“ Não obstante melhorias significativas (em termos quantitativos) a promoção de igualdade de oportunidades na educação pré-escolar é extremamente incipiente. Esta promoção passa entre outros aspectos pela qualificação em massa das chamadas orientadoras de infância”. E 16

Contudo, existe uma certa variação nas respostas dadas pelos inqueridos, visto que alguns consideram que: “em termos de intenções há a consciência de que é preciso fazer mais para melhorar o acesso e garantir a equidade no acesso. Há no entanto o problema da falta de recursos”. E 47

Outros consideram que a nível de políticas educativas o Ministério da Educação melhorou e aumentou o apoio social e financeiro, nomeadamente as refeições quentes e o apoio financeiro às famílias carenciadas. Também apontam o facto do ME ter investido na formação inicial das monitoras e educadoras de infância, na capacitação em exercício e no aumento da rede física.

Tabela 106

Valorização do ME na promoção de igualdade de oportunidade no EPE.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	15	31,3
Suficiente	13	27,1
Bom	17	35,4
Muito bom	3	6,3
Total	48	100

Quanto ao papel desempenhado pela Comissão Parlamentar para a Educação, a valorização dos docentes não difere muito, quando comparada com a percepção que os mesmos têm em relação ao papel desempenhado pelo Ministério da Educação. A maior diferença está entre aqueles que atribuem um “bom” ou “muito bom” ao papel do parlamento na melhoria da igualdade de oportunidades na EPE, pois 23,7% (N= 9) considera que o desempenho é “bom” e 7,9% (N= 3) considera que é “muito bom”.

Ainda destaca-se o facto de 31,6% (N= 12) considera “insuficiente” e 18,4 (N= 7) apenas “suficiente”. As razões por considerar o papel da comissão parlamentar “insuficiente” ou “suficiente” se prende com a falta de propostas políticas para melhorar o acesso e pela ausência de contribuições. E no caso da avaliação de “bom” ou “muito bom” devido a vontade política demonstrada.

Tabela 107

Valorização da CPE na promoção da igualdade de oportunidades no EPE.

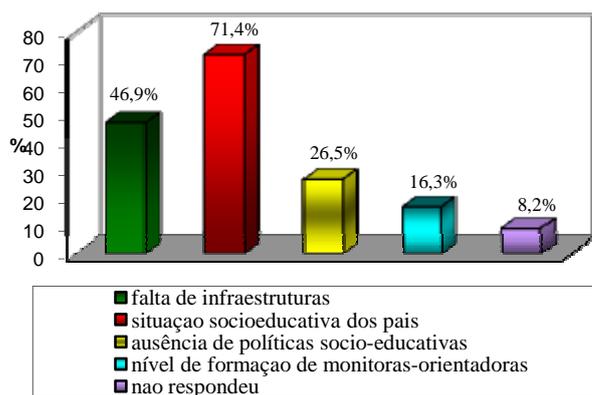
Valoração	Frequência	%
Insuficiente	12	31,6
Suficiente	7	18,4
Bom	9	23,7
Muito bom	3	7,9
Não respondeu	7	18,4
Total	38	100

Principais factores da actual situação da educação pré-escolar

Segundo o gráfico N° 42 a maioria dos inqueridos (71,4%) considera que, a situação socioeducativa dos pais (capital económico, social e cultural) é um dos principais factores que dificultam o acesso equitativo a educação pré-escolar/infantil.

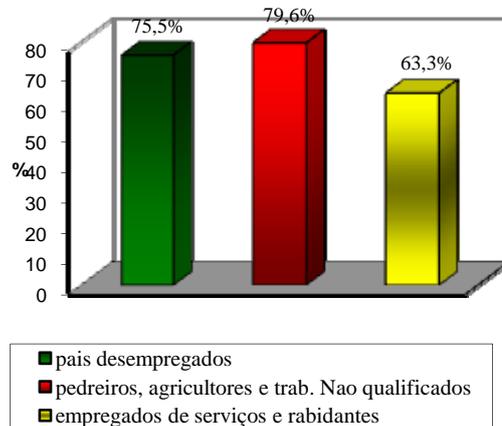
Também, a falta de infra-estruturas é apontada por 46,9%, a ausência de políticas educativas por 26,5% dos docentes inqueridos e um percentual baixo (16,3%) consideram o nível de formação de educadores e monitoras, enquanto que 8,2% não respondeu.

Gráfico 42- Opinião sobre os factores que dificultam o acesso ao EPE.



De facto, em muitos casos o carácter não obrigatório da educação pré-escolar/infantil, associado ao elevado custo para manter as crianças nos jardins são as principais razões que levam muitos pais a não colocarem e/ou a tirarem os seus filhos da EPE. A estes factores acrescentam-se ainda, a falta das infra-estruturas e de uma política educativa eficaz. Esta situação é mais preocupante nas zonas rurais e para as famílias economicamente desfavorecidas.

Gráfico 43- Opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos que não frequenta o EPE.



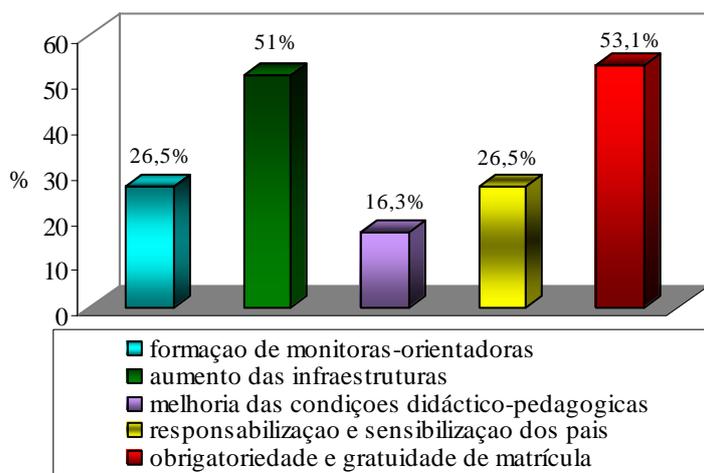
Na opinião dos docentes, a desigualdade no acesso a EPE é um problema que afecta mais as crianças das classes sociais desfavorecidas do que as originárias das classes mais favorecidas, apesar de que são cada vez mais o número de crianças de diferentes condições sociais e de ambos sexos com acesso a esta modalidade de ensino.

A bem da verdade é bom ressaltar que, as crianças dos estratos sociais mais elevados continuam beneficiando de centros com melhores condições e com mais qualidade, principalmente os jardins privados dos centros urbanos, como tínhamos visto anteriormente.

Segundo o gráfico N° 43 ao serem questionados sobre as categorias socioprofissionais a que pertencem as crianças que não têm acesso a educação pré-escolar/infantil, 79,6% indicam os pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados, 75,5% os pais desempregados e 63,3% os empregados de serviços e rabadantes.

Medidas e ou políticas para melhorar o acesso a EPE

Gráfico 44- Opinião dos docentes sobre as políticas necessárias para aumentar o acesso ao EPE.



O gráfico N°44 mostra as políticas que os docentes consideram imprescindíveis para melhorar o acesso a EPE. É interessante notar por um lado, que a maioria dos docentes coincidem na opinião sobre as políticas a serem implementadas para melhorar o acesso a este nível e, por outro, que essa opinião é influenciada pela percepção que possuem sobre os factores que dificultam o acesso a EPE e a origem social das crianças que não frequentam-no. Assim, 53,1% aponta a necessidade de tornar o EPE obrigatório e gratuito e 51, % a necessidade de aumentar as infra-estruturas.

Contudo, seria bom questionar se existe por parte do Governo/Ministério da Educação vontade política e recursos suficientes para levar a cabo tais políticas. Isto quando o discurso oficial apela para a comparticipação das famílias nos custos da educação porque o Estado/Governo não possui capacidade financeira para suportar sozinho os custos da educação.

11.3. A qualidade da educação pré-escolar.

Factores positivos e negativos da qualidade de ensino

De acordo com a tabela N° 108, 51% (N= 25) dos inqueridos considera como aspecto positivo da qualidade de ensino, o facto da EPE facilitar a socialização das crianças e prepará-los para ingressarem no ensino básico, 30,6% (N=15) considera a formação das monitoras/orientadoras, 22,4% (N= 11) considera a melhoria das condições físicas e pedagógicas dos jardins-de-infância e apenas 6,1% (N= 3) apontaram os normativos legais. Três docentes não responderam.

Tabela 108

Aspectos positivos e negativos da qualidade na EPE.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	N°	%		N°	%
Contribui para a socialização das crianças	25	51	Monitoras e orientadoras sem qualificação	27	55,1
Aumento de formação de orientadoras e monitoras	15	30,6	Falta de condições didáctico-pedagógicas	19	38,8
Melhoria das condições de físicas e pedagógicas	11	22,4	Falta de normativos legais	12	24,5
Normativos legais	3	6,1			
Não respondeu	3	6,1	Não respondeu	7	14,3

Como aspectos negativos, 55,1% (N= 27) considera o facto de ainda existirem um número significativo de educadoras, monitoras e orientadoras de infância sem formação adequada, 38,8% (N= 19) considera a falta das condições didáctico-pedagógicas, 24,5% (N=12) indica a ausência de normativos e 14,3% (N= 7) não respondeu.

Relativamente à formação docente é pertinente reafirmar que segundo os dados disponíveis na Carta Social de Cabo Verde, conclui-se que:

“a grande maioria do pessoal dos jardins-de-infância tem baixo nível de instrução, ou seja, o nível básico ou então o secundário incompleto” (MTS, 2004; pág.78).

Também, pela análise do quadro acima pode-se constatar que há um certo paradoxo entre o que os docentes consideram positivo e o que consideram negativo, pois a qualificação das educadoras, monitoras e orientadoras é apontada como aspecto positivo da qualidade por 30,6% dos docentes e ao mesmo tempo, como aspecto negativo por 55,1% dos docentes. Por outro lado, a melhoria das condições físicas e pedagógicas é considerada por 22,4% dos docentes como aspecto positivo e, por 38,8% como aspecto negativo.

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da qualidade de ensino

Tabela 109

Valorização do ME na promoção da qualidade da EPE.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	14	33,3
Suficiente	12	28,6
Bom	13	31,0
Muito bom	2	4,8
N/R	1	2,4
Total	42	100

Globalmente a satisfação dos docentes com a atitude do Ministério da Educação na melhoria da qualidade não é muito boa porque a maioria (61,9%) dos docentes consideram que a atitude tem sido “insuficiente” ou “suficiente”. Nota-se que destes, 33,3% (N= 14) considera que essa atitude tem sido “insuficiente”. Entretanto, 31% (N=13) considera que a atitude é “boa” e apenas 4,8% (N= 2) considera que é “muito boa”.

Quanto as razões da valorização atribuída, apontaram o facto do ME não assumir totalmente a tutela da EPE, deixando que as Câmaras Municipais assumam a maior

parte dos custos, nomeadamente os salários dos professores e a construção de jardins. Como aspectos positivos apontaram as políticas implementadas e os apoios pedagógicos.

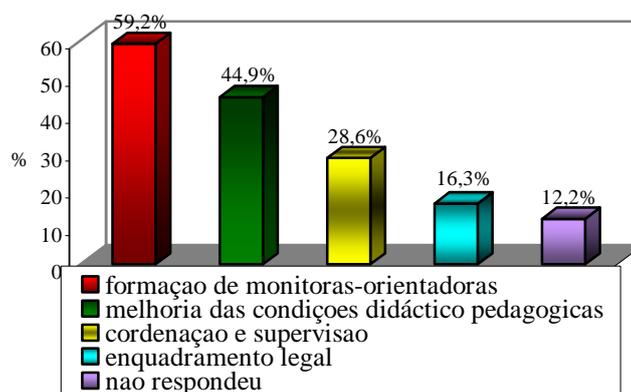
Tabela 110

Valorização da CP para educação na promoção da qualidade da EPE.

Valorização	Frequência	%
Insuficiente	9	30,0
Suficiente	5	16,7
Bom	8	26,7
Muito bom	1	3,3
N/R	7	23,3
Total	30	100

A avaliação dos docentes em relação a atitude da Comissão Parlamentar para a Educação, também não é muito boa porque 46,7% (N=14) faz uma valorização negativa, da qual 30% (N= 9) considera-o de “insuficiente” e 16,7% (N= 5) de “suficiente”. Ainda, 26,7% (N= 8) atribui um “bom” a atitude da comissão e apenas um docente atribui um “muito bom”. É importante anotar que 23,3% (N= 7) não respondeu a esta pergunta. A percepção negativa do papel da CPE se prende com o facto desta não ter contribuído em nada para melhorar a qualidade da EPE.

Gráfico 45- Opinião dos docentes sobre políticas para melhorar a qualidade da EPE.



Factores que promovem a qualidade de ensino

Ao serem questionados sobre as políticas para melhorar a qualidade na educação pré-escolar/infantil, 59,2% indica a necessidade de melhorar a formação das educadoras, monitoras e orientadoras de infância, 44,9% indica a melhoria das condições didático-pedagógicas, 28,6% indica maior coordenação e supervisão por parte do ministério da educação e 16,3% indica a necessidade de um maior enquadramento legal da EPE, enquanto 12,2% não respondeu.

As políticas de formação e a melhoria das condições didático-pedagógicas são apontadas pelos docentes como factores que contribuiriam para a melhoria da qualidade da EPE sistema educativo.

Os trechos das entrevistas que se seguem dão uma ideia melhor sobre a opinião dos docentes a respeito das políticas acima apontados:

“Na Formação; acompanhamento pedagógico; regulamentação e fiscalização do cumprimento das regras e principais normas exigidas ao adequado funcionamento dos jardins”. (E14)

“Colocar à disposição dos monitores, materiais didácticos que permitem desenvolver um ensino de qualidade adequado a formação permanente, seguimento, observação da prática pedagógica (desses monitores) ”. (E39)

“Formação dos monitores; produção e financiamento de materiais didácticos; construção de mais instalações”. (E47)

Estudos realizados pela PROMEF (1998), pelo MTS (2004) e os dados do Ministério da Educação (2004) demonstram que o nível da formação das educadoras, monitoras e orientadoras e as condições didáctico-pedagógicas são os principais problemas em que se deveria actuar para melhorar a qualidade da educação pré-escolar/infantil.

Segundo PROMEF (2003, pág. 41), “A falta de formação inicial e ou contínua das monitoras de educação infantil, é uma realidade no nosso país”.

A isto acrescenta-se o elevado rácio monitora/ número de crianças fazer, o que consequentemente implica que:

“as actividades sejam na sua maioria rotineiras e sem orientação pedagógica, correndo o risco de se transformar num espaço de “brincadeira”, onde as crianças passam o tempo enquanto os pais trabalham” (PROMEF, 1988; pág. 42).

Análise geral da qualidade da EPE

Os docentes inqueridos consideram que a qualidade da educação pré-escolar/infantil é muito baixa. Como pode-se ver na tabela N° 112, numa escala de 6 (seis) a 10 (dez), 67,4% (N=29) tem uma percepção muito negativa da qualidade do ensino oferecido, pois atribui uma classificação de 6 (seis) ou 7 (sete) pontos, 27,9% (N=12) atribui uma pontuação de 8 e apenas um docente atribuem uma pontuação de 9 e 10, respectivamente.

O baixo nível da formação dos docentes, o estado em que se encontram a maioria dos jardins-de-infância e a falta de condições didáctico-pedagógicas são os principais motivos da percepção negativa da qualidade da educação pré-escolar.

Tabela 111

Análise da qualidade na EPE.

Pontuação	Frequência	%
6	7	16,3
7	22	51,2
8	12	27,9
9	1	2,3
10	1	2,3
Total	43	100

11.4. Situação da igualdade de oportunidades no ensino básico.

A percepção dos docentes sobre a igualdade de oportunidades no ensino básico é bastante satisfatória, sobretudo quando comparada com a percepção que os mesmos possuem em relação a EPE.

Numa mensuração em que 5 (cinco) é a pontuação mínima e 10 (dez) a pontuação máxima, 42,9% (N= 19) dos docentes atribui uma pontuação acima da média, ou seja, 9 (nove) e um 15,6% (N= 7) atribui uma pontuação de 10 (dez).

Essa valorização muito positiva é também confirmada pelo facto de 40% (N=18) atribuir uma pontuação média de 8 (um oito) e apenas um docente (2%) atribuiu uma pontuação inferior a média 7 (sete).

Tabela 112

Pontuação atribuída a igualdade de oportunidades no EB.

Pontuação	Frequência	%
6	0	0
7	1	2,2
8	18	40,0
9	19	42,2
10	7	15,6
Total	45	100

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades

Ao responderem sobre os aspectos que consideram positivo, uma maioria significativa (77,6%; N= 38) destaca a generalização do acesso ao ensino básico como uma das principais metas alcançadas no que se refere a igualdade de oportunidades no ensino básico. Como afirma um dos docentes,

“A grande expansão de redes de escola do EBI; a formação dos docentes; o esforço de colocação dos docentes qualificados em todos os concelhos, corrigindo as assimetrias através de quotas”. (E14)

Por ordem de importância se encontram ainda, o aumento dos professores com formação pedagógica, apontado por 26,5% (N= 13), e os apoios sócio educativo, apontado por 22,1%.

Tabela 113

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no EB.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Generalização do acesso	38	77,6	Desigualdade de acesso entre regiões	17	34,7
Formação dos professores	13	26,5	Condições físicas e pedagógicas das escolas	15	30,6
Apoios sócio educativo	11	22,1	Existência de professores sem formação pedagógica	13	26,5
Outros	2	4,1	Distância casa/escola	9	18,4
			Não respondeu	6	12,2

Como aspectos negativos, 34,7% (N= 17) aponta as desigualdades entre as diferentes regiões do país, 30,6 (N= 15) indica as condições físicas e pedagógicas das escolas. Ainda, 26,5% (N= 13) indica a existência de professores sem formação pedagógica e 18,4% (N= 9) indica a distância a percorrer entre casa e escola. 12,2% dos docentes não respondeu a esta pergunta.

Conforme o Anuário Estatístico 2003/04 (pág. 55):

“Embora realçando os esforços do país em termos de escolarização de todas as crianças no ensino básico, ainda é necessário um esforço complementar uma vez que existem concelhos com uma taxa considerada insuficiente em termos de alargamento da rede escolar...”

Afirma que as desigualdades regionais não se limitam apenas ao acesso, mas também verificam-se ao comparar as taxas de escolarização das crianças em idade escolar (dos seis aos onze anos).

Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades

Pela tabela seguinte observa-se que 87,8% (N= 43) dos docentes é de opinião de que a responsabilidade na definição de políticas educativas de promoção da igualdade de oportunidades no ensino básico é do Governo/ME.

Contudo, 30,6% (N=15) considera que esta responsabilidade deveria ser compartilhada pela comunidade educativa, isto é, aqueles actores que estão envolvidos no processo educativo, nomeadamente os pais/encarregados de educação, os professores, e a própria escola. Apenas quatro docentes (8,2%) são de opinião que as Câmaras Municipais ou ONGs/ Associações tem também obrigações com a equidade educativa.

Tabela 114

Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no EB.

Quem promove			Quem deveria promover		
	Nº	%		Nº	%
Governo/MEES	43	87,8	Governo/MEES	40	81
Comunidade educativa	15	30,6	Comunidade escolar	31	63,3
Câmaras Municipais	4	8,2	Câmaras Municipais	8	16,3
ONGs/Associações	4	8,2	ONGs/Associações	5	10,2
			Instituições Privadas	3	6,1
Não Respondeu	4	8,2	Não Respondeu		

Ao serem questionados sobre quais as instituições que deveriam ser responsáveis por essa política, as respostas não alteram muito quando comparado com a pergunta anterior. A única diferença verificada é que aumenta o percentual daqueles que são de opinião de que, a comunidade educativa deveria ter uma participação mais activa na promoção da equidade no ensino básico. Percentual que aumenta de 30,6% (N= 15) da pergunta anterior para 63,3% (N= 31).

Outro aspecto importante é que, tanto no caso anterior como neste, uma percentagem muito reduzida de docentes atribuem responsabilidade às Câmaras Municipais e às ONGS /Associações na promoção de equidade. O que pode ser justificado, em parte, pela pouca ou nenhuma tradição educativa dessas instituições a

nível do ensino básico. Situação que contrasta com outros países onde o ensino básico é tutelado pelos governos regionais e/ou municipais.⁴³

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades.

Independentemente dos aspectos acima apontados, os docentes entrevistados estão mais satisfeitos com o Ministério da Educação e a Comissão Parlamentar para a Educação a nível da melhoria da igualdade de oportunidades no EB, sobretudo quando comparado com a opinião em relação a EPE. Pode-se observar que quanto ao Ministério de Educação, 66,7% (N= 30) considera a sua atitude de “boa”, 17,8% (N= 8) considera “muito bom” e 15,6% (N= 7) considera a atitude de “suficiente”.

Aqueles que consideram a atitude “boa” ou “muito boa” justificam a sua resposta pelo seu carácter obrigatório e gratuito, pelas políticas de formação de professores, pelas reformas introduzidas e investimentos realizados no ensino básico.

Tabela 115

Valorização do ME na promoção da igualdade de oportunidades no EB.

Pontuação	Frequência	%
Suficiente	7	15,6
Bom	30	66,7
Muito bom	8	17,8
Total	45	100

Em relação a Comissão Parlamentar para educação 12,1% (N= 4) considera que o papel do parlamento é “insuficiente”, 33,4% (N= 11) atribui “suficiente”, 51,1% (N=17) que é “bom” e apenas 3% (N= 1) considera que é “muito bom”.

⁴³ É o caso, por exemplo do Brasil (art. 10º e 11º da LDB), Espanha (Lei Orgânica de educação) e Portugal (LBSE).

Um número expressivo dos docentes não respondeu a esta pergunta, justificando que desconheciam a existência da referida comissão ou porque não tinha elementos suficientes que lhes permitisse fazer uma avaliação objectiva da contribuição da CPE.

Tabela 116

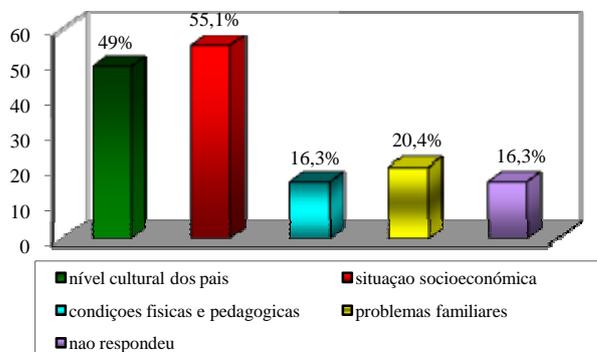
Valorização da CP na promoção da igualdade de oportunidades no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	4	12,1
Suficiente	11	33,4
Bom	17	51,5
Muito bom	1	3,0
Total	48	100

Principais factores da actual situação da educação pré-escolar.

Um aspecto importante da investigação era conhecer a opinião dos docentes sobre os factores que influenciam no acesso ao ensino básico. Assim, 55,1% dos docentes inqueridos consideram a situação socioeconómica dos pais como a principal causa da exclusão educativa no ensino básico: Seguido de 49% que indicou o nível cultural dos pais e de apenas 16,3% que indicou as condições físicas e pedagógicas como causa da exclusão no acesso a este nível de ensino e 16,3% dos docentes preferiu não responder.

Gráfico 46- Opinião dos docentes sobre os factores que influenciam o acesso ao EB.



Os extractos das respostas dos docentes são ilustrativos da opinião dos docentes em relação a esta pergunta. Como diz por exemplo o E 30:

“O baixo nível de escolaridade da maioria da população, baixo rendimento familiar; desemprego e conseqüente exploração de mão-de-obra infantil”;

Ou o E6;

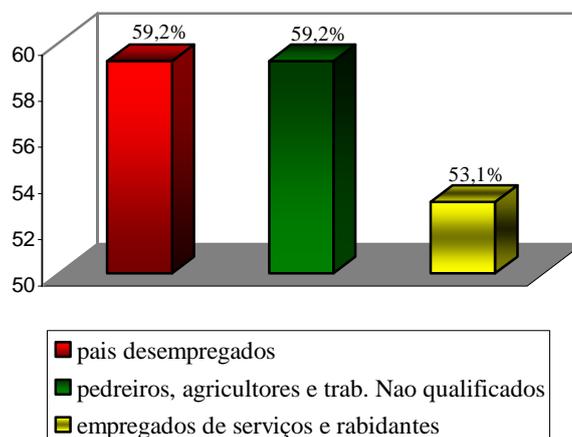
“A pouca participação de algumas famílias na educação dos seus filhos, crianças pertencentes às classes socioeconómicas desfavorecidas, falta de instrução psicopedagógica da criança com problemas de aprendizagem”.

Outra das preocupações da pesquisa foi compreender a percepção dos docentes face ao abandono escolar, dado que tem sido um tema constante no debate político/educativo em Cabo Verde. Queríamos saber qual era a opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos que abandonam o ensino básico, antes da sua conclusão? Qual era o destino social destes alunos? ou seja, uma vez abandonada a escola, a que se dedicam? Qual era a opinião sobre a taxa do abandono escolar? E, que políticas consideram necessárias para diminuir, efectivamente o abandono escolar?

Origem social e igualdade de oportunidades no ensino básico.

Quanto a origem social das crianças que abandonam o ensino básico antes da sua conclusão, a maioria (59,2%) respondeu que se tratava de crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas. 59,2% indicou que são filhos de pais desempregados, um mesmo percentual indicaram que são filhos de pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados e 53,1% indicou que são filhos de empregados de serviços e rabadantes.

Gráfico 47- Opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos que abandonam o EB.



Pela análise dos resultados constata-se que para os docentes, as dificuldades para prosseguir os estudos pós ensino obrigatório é maior para os filhos de pobres do que para os filhos da classe média e ou alta.

Mesmo não fazendo uma comparação constante, parece pertinente fazer referência ao estudo realizado em Espanha pela Fundação Alternativa segundo a qual, a maioria dos alunos que abandonam os estudos são filhos de trabalhadores e que destes, “*solo 27,5% continua con el bachillerato o la FP frente al 85% de los hijos de profesionales liberales*” (Calero, 2006).

Na mesma perspectiva, Reimers (2003, pág. 21) afirma que:

“los pobres tienen escasas oportunidades de culminar la enseñanza primaria, y, en consecuencia, de acceder a los niveles de educación secundaria y universitaria”.

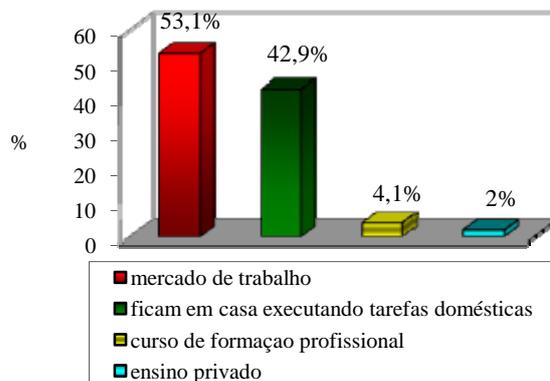
Para ele, o acesso a nível secundário e superior é importante porque, por lado, contribui para o reforço da democracia e do bem-estar, e por outro lado, o acesso aos níveis pós-básico permite o acesso a empregos mais produtivos e melhor remunerados.

Outra dimensão analisada é o destino social das crianças que abandonam os estudos antes de concluir o ensino básico, tendo em conta as consequências sociais e laborais daí provenientes, visto que apresentam problemas de aprendizagem e que, ainda não possuem idade legal para integrar no mercado de trabalho.

Segundo o gráfico Nº 48, 53,1% são de opinião de que entram no mercado de trabalho, 42,9% que ficam em casa a realizar trabalhos domésticos e, um número reduzido indica que transferem para um estabelecimento de ensino privado (2%) ou de formação profissional (4,1%).

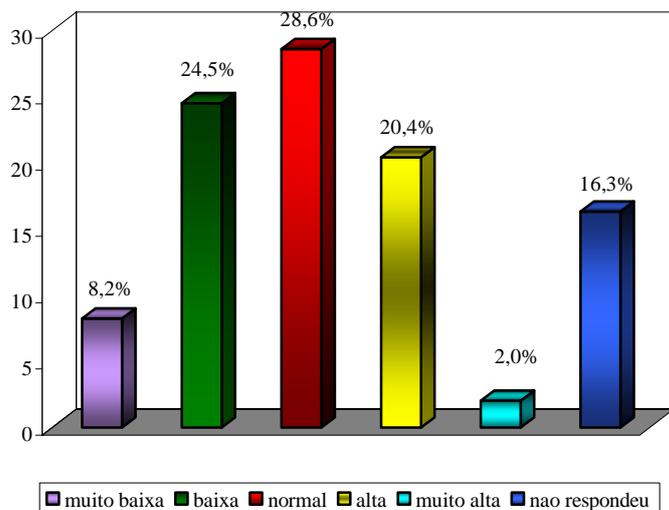
Estes dados coincidem com os resultados do estudo realizado em Espanha pela Fundação Alternativa sobre as desigualdades após o ensino secundário obrigatório que concluiu-se que, os filhos de trabalhadores/operários regressam na sua maioria para casa ou se incorporam no mercado de trabalho, após completarem o ensino obrigatório. (Calero, 2006). Coincide também com as conclusões do estudo realizado por Faustino, Borges e Rosabal (2007).

Gráfico 48- Opinião dos docentes sobre o destino social dos alunos que abandonam o EB.



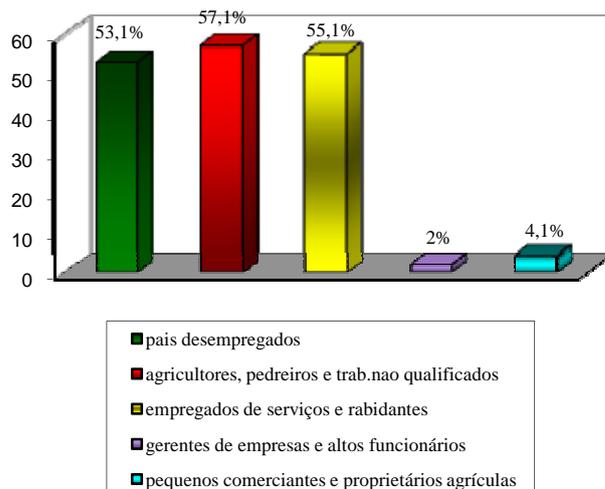
Quanto a taxa de reprovação, para um número significativo dos docentes os níveis da reprovação no ensino básico é aceitável. Segundo o gráfico seguinte, 28,6% considera que é “normal”, 24,5% que é “baixa”, 20,4% considera-a “alta”, 8,2% considera que é “muito baixa” e apenas 2% que é “muito alta”. 16,3% dos docentes preferiu não responder.

Gráfico 49- Opinião dos docentes sobre a taxa de reprovação no EB.



Solicitados para indicarem a origem social da maioria dos alunos repetentes, os docentes responderam por ordem de preferência: filhos de agricultores e trabalhadores não qualificados (57,1%), filhos de empregados de serviços e “rabidantes” (55,1%) e filhos de pais desempregados (53,1%).

Gráfico 50- Opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos que reprovam o EB.

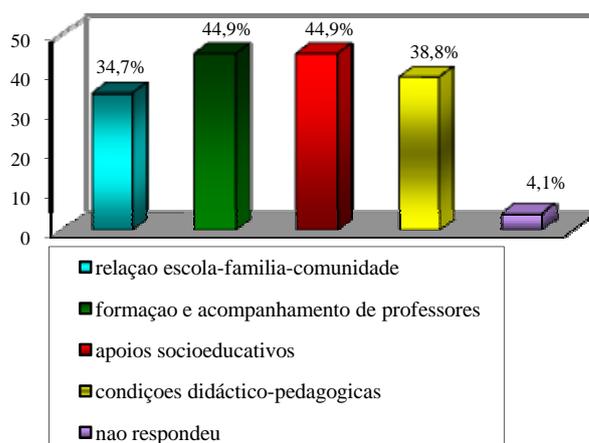


Esta percepção vai ao encontro da nossa fundamentação teórica segundo a qual, a situação sociocultural e económica é fundamental na determinação do êxito escolar. E no mesmo sentido, também dos resultados do inquérito aplicado aos alunos das escolas secundárias da ilha de Santiago, segundo o qual existe uma correlação significativa entre os resultados educativos e o nível sociocultural medido pelo nível de estudo dos pais (Da Moura, 2006).

Num estudo recente, Marchesi e Árias Martinez (2003) concluem que a influência do contexto social sobre os resultados educativos é maior do que das outras variáveis, como por exemplo o tipo do colégio (público ou privado). Para eles, entre os vários factores que influenciam sobre os resultados educativos, a situação sociocultural das famílias é a que melhor explica tais resultados.

Medidas e ou políticas para melhorar o desempenho dos alunos no ensino básico. Analisando as políticas ou aspectos que na opinião dos docentes contribuem para melhorar o desempenho académico dos alunos observa-se que, em ordem de importância aparece, o apoio sócio educativo as famílias apontado por 44,9% dos inqueridos, principalmente apoios às famílias de contextos socioeconómicos desfavorecidos, para que possam participar na educação dos seus filhos.

Gráfico 51- Opinião dos docentes sobre Políticas para combater a repetência no EB.



Como afirma um dos inqueridos, quando perguntado sobre as políticas para diminuir a repetência;

“Criação de estruturas de apoio social e académico aos alunos mais desfavorecidos, capacitar todos os professores que não possuem formação pedagógica.” (E16).

Em segundo lugar e pelo mesmo percentual é apontada a formação e acompanhamento dos professores (44,9%), que por sua vez está relacionado com a política de selecção, distribuição e salários dos professores.

Em terceiro lugar, a melhoria das condições didáctico-pedagógicas, indicado por 38,8% e finalmente a relação escola/família/comunidade indicado por 34,7% dos inqueridos.

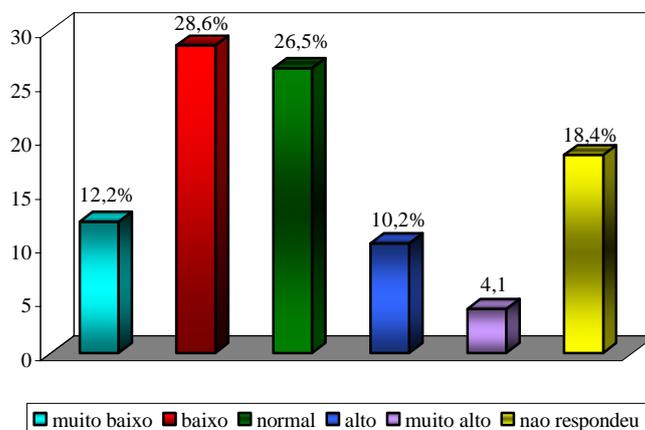
Como afirma um outro docente (E43): “ o apoio social às famílias carenciadas, formação contínua dos professores, materiais didácticos adequados, ligação escola/família/ meio” são determinantes para um melhor desempenho escolar dos alunos.

Percepção do abandono escolar no EB

O gráfico a seguir informa sobre a opinião dos docentes sobre o abandono escolar no ensino básico. 40,8% considera que a taxa do abandono escolar é “baixa” (28,6%) ou “muito baixa” (12,2%), 26,5% considera “normal”, e apenas 14,3% considera que a taxa de abandono é “alta” (10,2%) ou “muito alta” (4,1%). Cerca de 18,4%, dos inqueridos não respondeu a esta questão.

Esta percepção vai ao encontro dos dados do ME/GEP (2004, pág. 59) que indica que a taxa de abandono escolar no ensino básico ainda não é muito preocupante.

Gráfico 52- Opinião dos docentes sobre o abandono escolar no EB.



Políticas para diminuir o abandono escolar no EB.

Em relação a medidas/políticas para diminuir o abandono escolar, 51% aponta a necessidade de mais apoios socioeducativos, 40,8% aponta a melhoria do nível curricular e pedagógico, 36,7% numa maior relação entre a escola/comunidade/família. Apenas 18,4% consideram a melhoria da formação dos professores como um factor que poderia ajudar na diminuição do abandono escolar.

Vejamos estratos de algumas respostas:

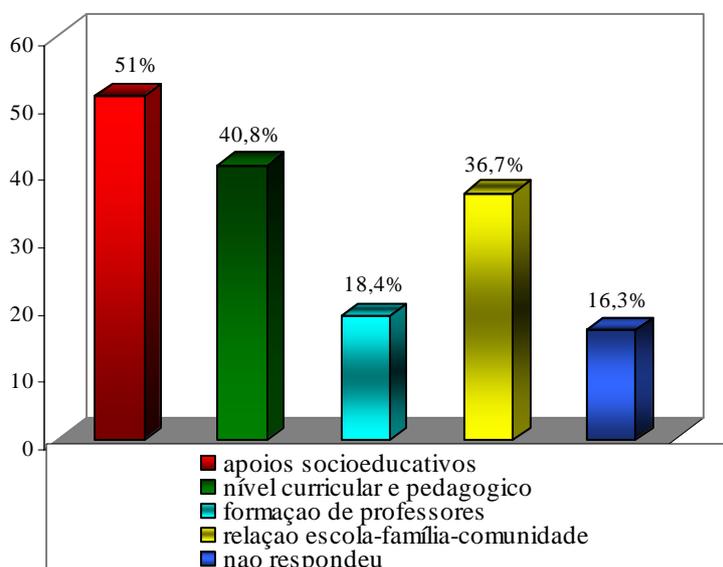
“...Maior ligação escola/ comunidade; curriculum mais atractivos, reduzir índice de pobreza; acção educativa (alfabetização) junto das famílias desfavorecidas, revisão das práticas pedagógicas, mais apoio social escolar”. (E 1)

“Melhorar a formação de formadores, tornar mais acessível o acesso à formação, equipar melhor os estabelecimentos escolares, definir melhor os programas e os conteúdos, diminuição do desemprego e sub emprego, mais apoio social e escolar aos alunos mais carenciados”. (E 33)

“Dar maior qualidade de vida às famílias e à sociedade de uma forma geral; maior controlo da inspecção, principalmente, nas escolas rurais e de periferia; maior motivação dos professores e de alunos; adopção de métodos e conteúdos motivantes e práticas; refeições gratuitas aos alunos mais carenciados” (E 40).

Pelo exposto acima pode-se concluir que, o colectivo dos docentes inqueridos embora reconhecendo a importância das variáveis relacionadas com o contexto educativo e institucional, consideram que a situação sociocultural e económica é uma das variáveis que melhor explica os resultados escolares dos alunos.

Gráfico 53-Opinião dos docentes sobre as políticas para diminuir o abandono escolar no EB.



11.5. A qualidade do ensino básico.

Factores positivos e negativos da qualidade do ensino

Como aspectos positivos da qualidade no ensino básico os docentes apontam a melhoria das condições didáctico-pedagógicas, a formação dos professores, a universalização do acesso, os apoios socioeducativos. Destes, sobressaem os dois primeiros que são apontados por 49% (N=24) e 44,9% (N=22) dos inqueridos, respectivamente.

Tabela 117

Opinião sobre os aspectos positivos e negativos da qualidade no EB

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Condições didáctico-pedagógicas	24	49	Falta de materiais didáctico e pedagógicos	24	49
Formação dos professores	22	44,9	Professores sem formação pedagógica	16	32,7
Universalização do acesso	12	24,5	Supervisão e coordenação insuficiente	9	18,4
Apoio sócio educativos	6	12,2	Não respondeu	12	24,5

Quanto aos aspectos negativos, 49% (N=24) indica a falta de materiais didáctico-pedagógicos, 32,7% (N= 16) a existência ainda no sistema de professores sem formação pedagógica, 18,4% (N= 9) a deficiente supervisão e coordenação por parte do Ministério da Educação, e 24,5% (N=12) não responderam a esta pergunta.

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na melhoria da qualidade

Qual é a opinião dos docentes sobre as atitudes do Ministério da educação na promoção da qualidade do EB?

Apesar dos aspectos negativos do sistema acima apontados, os docentes têm uma percepção bastante positiva a contribuição do Ministério da Educação, na promoção da qualidade no ensino básico. Isto porque;

“O ministério tem e vem trabalhando para melhorar cada dia a qualidade do ensino, quer investindo na formação de professores, quer investindo em outros sectores” (E15)

ou;

“Adopta políticas de promoção da qualidade: apetrechamento das escolas, cantinas escolares, formação de docentes” (E23).

Pela tabela seguinte pode-se verificar que, 60,5% (N= 26) considera a atitude do Ministério da Educação de “Bom”, 9,3% (N= 4) considera “Muito Bom”, enquanto que apenas 23,3% (N= 10) e 7% (N= 3) valorizam-na de “suficiente” e “insuficiente”, respectivamente.

Tabela 118

Valorização do ME na promoção da qualidade no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	3	7,0
Suficiente	10	23,3
Bom	26	60,5
Muito bom	4	9,3
Total	43	100

Também perguntou-se aos docentes sobre a atitude da comissão parlamentar para educação na promoção da qualidade da educação no EB. Neste caso, a percentagem dos docentes que opinam que a atitude é “Boa” diminui para 46,9% (N= 15) e de “muito boa” diminui para 3,1% (N= 1).

Entretanto 12,5% (N= 4) considera a atitude dos parlamentares “insuficiente” e 25% (N= 8) considera “suficiente”. Isto é, para os docentes a contribuição dos parlamentares na melhoria da qualidade da educação podia ser melhor, atendendo às competências que possuem neste assunto.

Tabela 119 Valorização do CPE para educação na promoção da qualidade no EB.

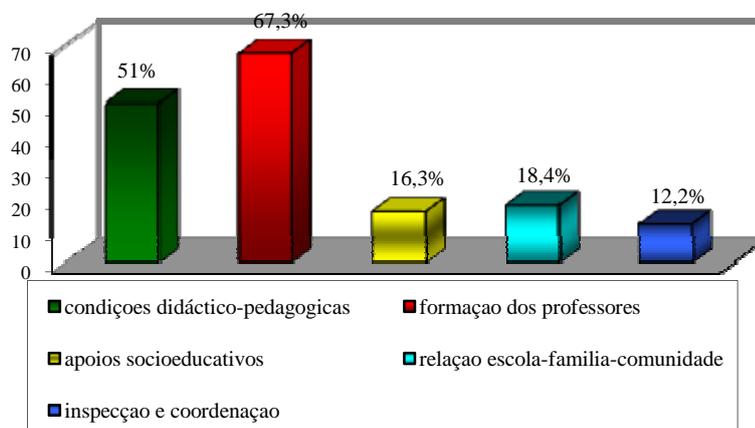
Valoração	Frequência	%
Insuficiente	4	12,5
Suficiente	8	25,0
Bom	15	46,9
Muito bom	1	3,1
N/R	4	12,5
Total	32	100

Políticas para melhorar a qualidade do ensino

Que aspectos/políticas poderiam melhorar a qualidade da educação no ensino básico?

Pela análise do gráfico seguinte, a formação dos professores, a melhoria das condições didáctico pedagógicas, a melhoria da relação entre escola, família e comunidade e os apoios socioeducativos, são aspectos que poderiam melhorar a eficácia e a qualidade no ensino básico.

Gráfico 54- Opinião dos docentes em relação às Políticas para melhorar a qualidade no EB.



Nota-se que destes, a importância da formação dos professores é apontada por 67,3% enquanto a melhoria das condições didáticas por 51%, dos inqueridos.

Do nosso ponto de vista, a formação dos professores deve acompanhar-se da melhoria da qualidade formativa, dado que muitos que estatisticamente são considerados formados por terem concluído uma acção de formação, na prática, não possuem qualidade exigida a um docente.

Também é importante melhorar a equidade entre as regiões e entre as escolas, quer a nível de políticas de distribuição dos professores, do rácio aluno/turma e/ou professor/aluno, recursos e materiais didáctico pedagógicos.

Pois:

“ (...) O país ainda carece de mais professores formados, uma vez que ainda verificam acentuadas assimetrias regionais”
(ME/GEP, 2004; pág. 65)

Numa pesquisa realizado pela PROMEF (1998, pág. 83) referindo-se às condições didático-pedagógicas na escola de Feijoa Mosteiros a autora afirma que:

“Na verdade, as turmas são superlotadas, não permitindo aos professores atender as necessidades específicas dos alunos, cujas aptidões e ritmos de aprendizagem são diversos. Agravando as condições pedagógicas são as salas alugadas, aonde funcionam os anexos em que o espaço físico é de per si, simultaneamente factor e indicador das desigualdades de oportunidades dos alunos da localidade, relativamente a uma escolaridade básica de qualidade”.

No mesmo estudo, referindo-se a uma outra escola de João Teves órgãos, afirma:

“A situação mais problemática reside na precariedade do nível de formação e do perfil dos professores, tanto na Escola Pólo como na satélite.” E que “ as consequências mais graves dessas situações residem na qualidade do ensino ministrado.” (ME/PROMEF, 1998; pág. 99).

Em relação as condições didático-pedagógicas, um estudo realizado pela UNESCO e Ministério da educação (1998, pág. 93), nas escolas do ensino básico da ilha de Santiago afirma que:

*“ L`usage de matériels didactiques est fondamentale à la compréhension et à la construction des concepts par l`élève. Cependant, il a été constaté une absence totale de matériels didactiques dans les écoles observées ».*⁴⁴

⁴⁴ “ O uso de materiais didáticos é fundamental para a compreensão e a construção dos conceitos pelo aluno. Não obstante, constatou-se uma ausência total de materiais didáticos nas escolas observadas” .

Análise da qualidade do ensino básico

Em relação a análise geral da qualidade no ensino básico, 13,3% (N= 6) atribuem uma pontuação de 7 (sete), 62,2% (N= 28) atribui uma pontuação de 8 (oito) e 24,4% (N= 11) uma pontuação de 9 (nove). Pode-se observar na tabela N° 121 que os docentes têm uma boa apreciação quanto a qualidade do ensino básico. Esta avaliação pode ser explicada pela boa performance do ensino básico devido a evolução positiva das taxas de matrícula e de conclusão e a universalização do ensino.

Tabela 120

Análise da qualidade no EB.

Pontuação	Frequência	%
6	0	0
7	6	13,3
8	28	62,2
9	11	24,4
10	0	0
Total	45	100

11.6. Situação da igualdade de oportunidades no ensino secundário.

Ao contrário do ensino básico de carácter obrigatório e gratuito, o ensino secundário é facultativo e pago, embora existem políticas de apoio aos alunos desfavorecidos.⁴⁵

Por isso, o acesso a educação secundária (pós-obrigatória), as causas que dificultam a transição do ensino básico ao ensino secundário, a origem social dos alunos que não têm acesso a este nível, o destino social destes alunos, a origem social dos que não conseguem concluí-la, e as políticas educativas a serem implementadas para melhorar a sua equidade e qualidade são problemas importantes deste estudo e, cuja análises permitem compreender e melhorar a eficácia social do nosso sistema educativo.

⁴⁵ Ver o decreto-lei nº 18/2002 de 19 de Agosto, sobre.

Analisando a tabela seguinte nota-se que, a opinião dos docentes inqueridos sobre a igualdade de oportunidades no ensino secundário é menos favorável, quando comparado com a mesma opinião em relação ao ensino básico.

Tabela 121

Valoração da Igualdade de oportunidades no ES.

Pontuação	Frequência	%
6	2	4,4
7	16	35,6
8	20	44,4
9	6	13,3
10	1	2,2
Total	45	100

De facto, de acordo com a tabela N^o.122, numa escala de cinco a dez apenas 15,5% (N=7) atribui um valor acima da pontuação média (8), 13,3% (N=6) atribui uma pontuação de “nove” valores e 2,2% (N= 1) uma pontuação de “dez” valores. Ainda nota-se que 44,4% (N= 20) dos docentes atribui uma pontuação de “oito” valores, e 39,9% (N= 18) atribui uma pontuação abaixo da média, 35,6% (N= 16) uma pontuação de “sete” e 4,4% (N= 2) uma pontuação de seis.

Factores positivos e negativos da igualdade de oportunidades

Na tabela seguinte, aparece a opinião dos docentes inqueridos sobre os elementos que consideram positivos e negativos na promoção da igualdade de oportunidades no ensino secundário.

Como se pode comprovar, há uma certa contradição nas respostas dos docentes em relação a alguns aspectos apontados. Por exemplo, se 59,2% (N= 29) aponta o aumento da rede física como um dos aspectos positivos, 46,9% (N= 23) indica as dificuldades de acesso como um aspecto negativo.

A mesma situação verifica-se em relação a outros aspectos apontados. Se para 22,4% (N= 11) o aumento de professores com formação é um dos principais aspectos

positivos da equidade, para 24,5% apontam como aspecto negativo a existência de professores sem formação no ensino básico. Ainda, 26,5% (N= 13) aponta os apoios sócio educativo como positivo, enquanto 18,4% (N= 9) considera a falta de tais apoios como aspecto negativo.

Tabela 122

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no ES.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Aumento da rede física	29	59,2	Dificuldades de acesso	23	46,9
Apoios sócio educativo	13	26,5	Condições didáctico pedagógico	17	34,7
Aumento de Professores com formação	11	22,4	Professores sem formação	12	24,5
Normativos legais	9	18,4	Falta de apoios sócio educativo	9	18,4
Não respondeu	4	8,2	Não respondeu	6	12,2

Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades

Um número expressivo dos docentes (85,7%) considera que a responsabilidade de promover a igualdade de oportunidades, no ensino secundário é do Governo/ME. Ainda, 16,3% (N=8) considera que é das Câmaras Municipais.

Apesar de existirem vários estabelecimentos de ensino secundário privado, apenas 8,2% (N= 4) dos inquiridos são de opinião de que essas instituições deveriam ter alguma responsabilidade, nesta matéria.

Tabela 123

Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no ES

Quem promove			Quem deveria promover		
	Nº	%		Nº	%
Governo/MEES	42	85,7	Governo/MEES	41	83,7
Câmaras Municipais	8	16,3	Comunidade escolar	30	61,2
Instituições privadas	4	8,2	Câmaras Municipais	8	16,3
			Instituições Privadas	5	10,2
Não Respondeu	4	8,2	Não Respondeu	3	6,1

À pergunta sobre quem deveria ser o responsável para a promoção da igualdade de oportunidades? 83,7% (N= 41) confirma que cabe ao Governo/ME promover essas políticas e 61,2% (N= 30) é de opinião de que a comunidade educativa deveria também promover tais políticas. Opinião partilhada também por 16,3% (N= 8) dos que indica as Câmaras Municipais e 10,2% (N= 5) que aponta as instituições privadas. Apenas três inqueridos não responderam a esta pergunta.

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades

Quanto a contribuição das políticas do Ministério da educação na promoção da equidade, apesar de 55,1% (N=27) terem feito uma boa avaliação, um percentual elevado (36,8%) são de opinião de que o ME faz o mínimo para garantir a equidade neste nível de ensino.

Justificando as suas opiniões, os docentes apontam o alargamento da rede escolar e as políticas de formação de professores, e os apoios sócio educativo, para justificarem as avaliações de “bom” e “muito bom”. E apontam, as elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar, para justificarem a avaliação “suficiente” ou “insuficiente”.

Tabela 124

Valorização do ME na promoção da igualdade de oportunidades no ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	2	4,1
Suficiente	16	32,7
Bom	24	49,0
Muito bom	3	6,1
N/R	4	8,2
Total	49	100

No caso do papel da comissão do parlamento na promoção da igualdade de oportunidades, um percentual muito significativo dos docentes não responderam a esta questão por não possuírem elementos que lhes permitem avaliar o trabalho feito pela respectiva comissão ou simplesmente por desconhecerem as suas actividades. O que demonstra que, não obstante o papel que a constituição da república atribui à comissão do parlamentar para os assuntos da educação, esta continua desempenhando um função marginal, na opinião dos docentes.

Dos docentes que deram opinião, 26,5% considera que a atitude é “boa”, enquanto que 14,3% considera que é “suficiente” e 10,2% que é “insuficiente”.

Tabela 125

Valorização do CPE para educação na promoção da igualdade de oportunidades no ES.

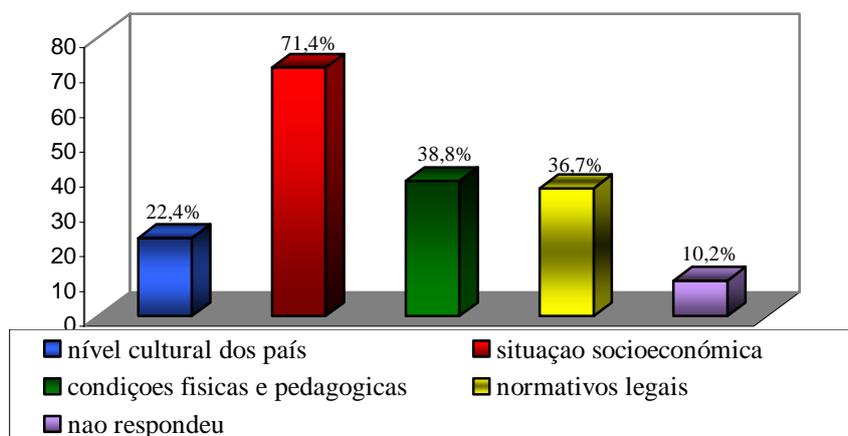
Valoração	Frequência	%
Insuficiente	5	10,2
Suficiente	7	14,3
Bom	13	26,5
Muito bom	1	2,0
N/R	23	46,9
Total	49	100

Factores que dificultam o acesso ao ensino secundário.

Segundo os docentes inqueridos, a situação socioeconómica e cultural dos pais (71,4%), a falta de condições físicas e pedagógicas (38,8%), e os normativos legais (36,7%) são os principais factores que influenciam o acesso ao ensino secundário.

Para os docentes, a desigualdade no acesso ao ensino secundário é influenciado pela situação sociocultural e económica das famílias: Por isso, os alunos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos e residentes no meio rural possuem menos probabilidades de ter acesso a este nível de ensino, quando comparado com os alunos da classe média e alta e residentes nos centros urbanos.

Gráfico 55- Opinião dos docentes sobre factores que dificultam o acesso ao ES.



Com base nos dados do ano lectivo 2003/04, pode-se constatar que existe desigualdades na oferta educativa entre as diferentes regiões do país. Também estudos realizados por Afonso (2002), Da Moura (2006), Faustino, Borges e Rosabal (2007), e outros alegam que às desigualdades no acesso entre as regiões, deve-se acrescentar, as desigualdades entre os diferentes grupos sociais, no acesso ao ensino secundário.

Segundo estes estudos, os alunos dos grupos sociais desfavorecidas, como é o caso dos trabalhadores, empregados, agricultores, rabadantes, têm menos possibilidades de acesso a educação secundária do que os alunos de grupos favorecidos.

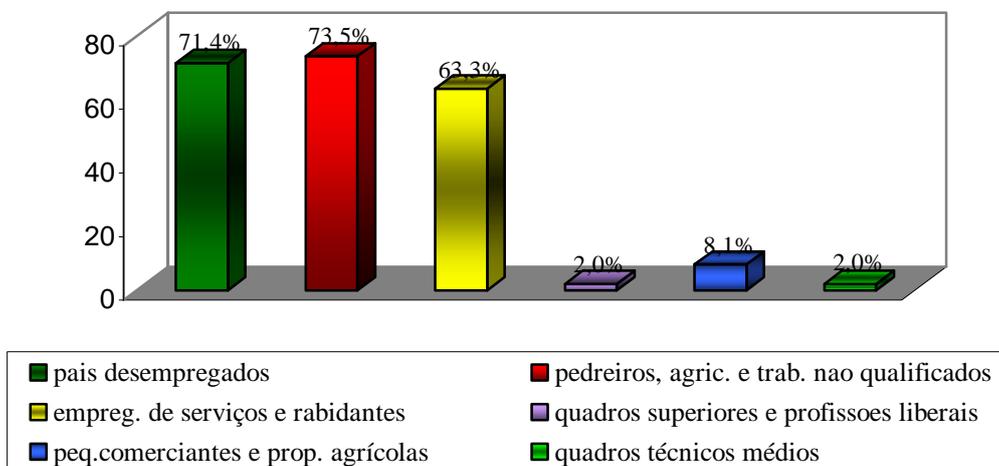
Aproveitando mais uma vez para fazer referência ao estudo sobre a desigualdade depois da educação obrigatória, realizado em Espanha por Calero (2006) onde considera que, o acesso ao ensino pós-obrigatório é influenciado pelo nível de estudo dos pais, particularmente o da mãe, pelo grupo social de origem e pela região de origem.

Origem social e igualdade de oportunidades.

Qual é a origem social dos alunos excluídos do ensino secundário? Os docentes são de opinião de que, a maioria dos alunos que não conseguem transitar do ensino obrigatório para o ensino secundário pertencem a grupos sociais com baixo nível sócio cultural e económico.

De acordo com o gráfico seguinte, para 73,5% dos docentes os alunos que não transitam do ensino básico para o ensino secundário são filhos de pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados; 71,4% indica que são filhos de pais desempregados e um 63, % indica que são filhos de empregados de serviços e rabadantes.

Gráfico 56- Opinião dos docentes sobre a origem social dos excluídos do ES.

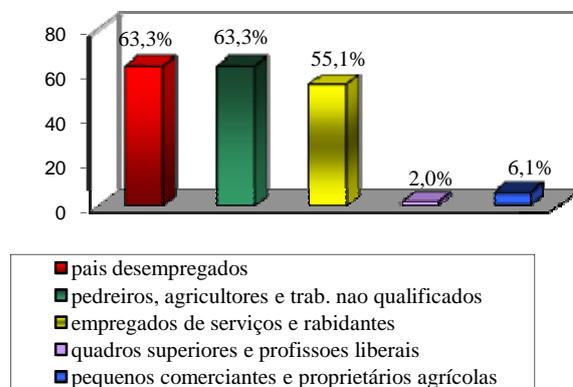


Situação semelhante aparece quando são questionados sobre a origem social dos alunos que abandonam o ensino secundário público antes de obter um diploma de conclusão.

Pelo gráfico abaixo, certifica-se que mais da metade dos docentes consideram que estes alunos pertencem a grupos sociais menos favorecidas, ou seja, são filhos de pais desempregados, pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados, empregados de serviços e rabadantes.

Efectivamente, o ensino secundário constitui num “filtro” de acesso ao ensino superior, sobretudo se observamos que a medida que ascendemos na hierarquia escolar diminui o número de alunos inscritos. Observa-se também que, a taxa de reprovação e abandono escolar é maior nos dois primeiros anos do ensino secundário.⁴⁶

Gráfico 57- Opinião dos docentes sobre origem social dos alunos que abandonam o ES.



⁴⁶ Ver 3ª parte capítulo I, Da Moura (2006), Faustino (2007).

Destino social dos alunos que abandonam o ensino secundário.

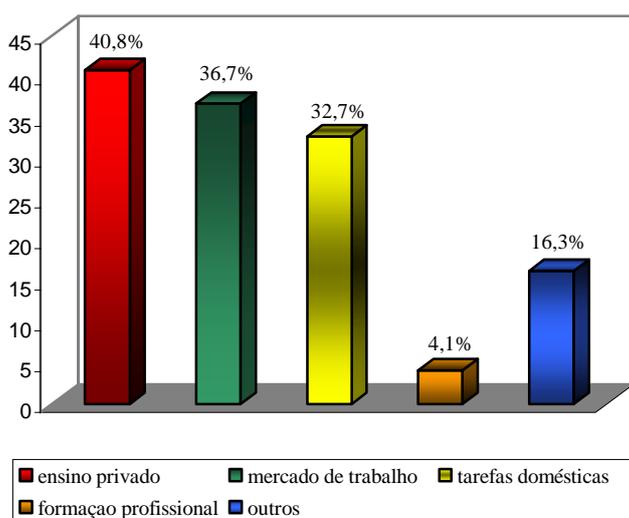
À semelhança do que passa no ensino básico, o mercado de trabalho (36,7%) e a realização de tarefas domésticas (32,7%) continuam sendo os principais destinos dos alunos que abandonam o ensino secundário, na opinião dos docentes inqueridos.

Contudo, neste caso 40,8% dos docentes apontam a transferência para o ensino secundário privado como destino daqueles que abandonam o sistema de ensino público.

Uma das possíveis explicações para isso é o aumento do número de instituições de ensino secundário privado destinados, particularmente aos alunos excluídos ou que abandonaram o sistema público de ensino, devido a acumulação de reprovações e/ou por ultrapassarem o limite de idade legal.⁴⁷ Como vimos previamente, existem instituições de ensino secundário privado em quase todos os municípios do país e, o perfil de entrada nestes estabelecimentos vem alterando, sobretudo no que diz respeito a faixa etária dos alunos.

Situação contrária verifica-se no ensino básico, onde as três instituições privadas existentes destinam-se as crianças que, ainda estão em idade de escolaridade obrigatória e filhos de pais com um nível sociocultural elevado.

Gráfico 58- Opinião dos docentes sobre o destino social dos alunos que abandonam o ES.

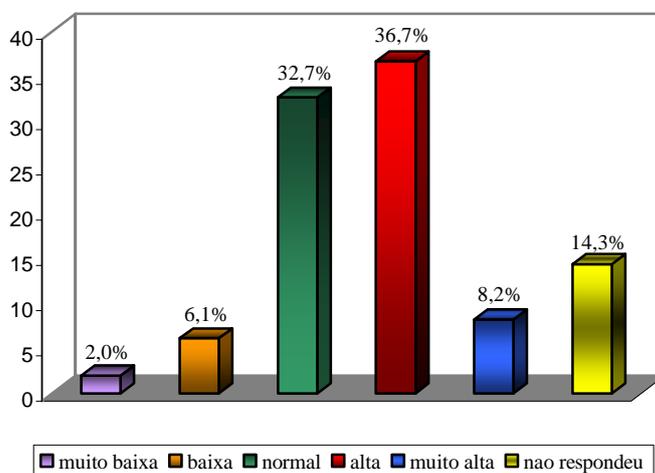


⁴⁷ Ver as condições do acesso e permanência no ensino secundário no capítulo 3 da segunda parte.

Sobre a taxa de reprovação no ES.

Qual era a opinião dos docentes sobre a taxa de reprovação no ensino ecundário? De uma forma global a opinião dos docentes são muito negativas. Segundo o gráfico N°59, para 36,7% a taxa de reprovação é “alta” e para 8,2% é “muito alta”. Enquanto que 32,7% considera que é “normal” e apenas um 6,1% considera que é “baixa” e 2% que é “muito baixa”. Cerca de 14,3 % não respondeu.

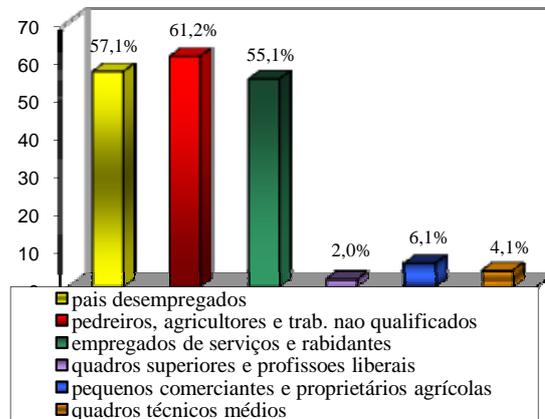
Gráfico 59- Opinião dos docentes sobre a taxa de reprovação no ES.



A percepção dos docentes em relação aos alunos que reprovam o ensino secundário não é muito diferente da percepção que tem daqueles que abandonam o ensino básico. Segundo a tabela N°60, 61,2% indica que são filhos de pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados, 57,1% indica que são filhos de pais desempregados e, 55,1% que são filhos de empregados de serviços e rabidantes.

Estes dados leva-nos a concluir que os docentes inqueridos associam o êxito escolar com a situação sociocultural e económica dos pais, pois as categorias socioprofissionais indicadas, quer no caso dos alunos que abandonam, ou no caso dos alunos que reprovam, são aqueles com menor volume do capital económico, social e cultural.

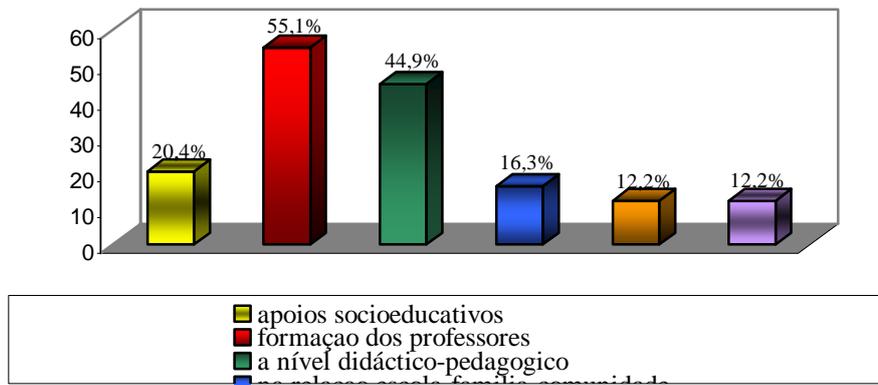
Gráfico 60- Opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos repetentes.



Políticas que contribuem para combater a reprovação

Relativo à pergunta que políticas são necessárias para diminuir a taxa de reprovação? e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho académico dos alunos no ensino secundário, a maioria dos docentes (55,1%) são de opinião de que passa pela formação e melhoria da qualidade de formação dos professores. Para 44,9% pela melhoria das condições didáctico- pedagógicas e para 20,4% pelo reforço das políticas de apoios socioeducativos.

Gráfico 61- Opinião dos docentes sobre políticas para combater a repetência no ES.



Os trechos das respostas que se seguem vão ao encontro da que acabamos de afirmar.

Vejamos:

“Desenvolver na escola boas práticas pedagógicas, reforçar o ensino de línguas e de matemáticas, introduzir aulas de recuperação, envolver mais os pais na vida da escola, rever as metodologias de ensino/aprendizagem, rever os currículos, melhorar a formação dos professores, rever a política de manuais escolares, apoiar mais os alunos em risco e de meios sociais mais vulneráveis”. (E5)

“ Melhorar a formação dos professores, melhorar o acervo de materiais didáticos e pedagógicos e apoio suplementares aos alunos”. (E7)

“Diminuir o número de alunos por turma, equipar escolas com materiais didáticos e pedagógicos, diminuir o número de turmas por professor, tendo assim mais tempo para acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos”. (E19)

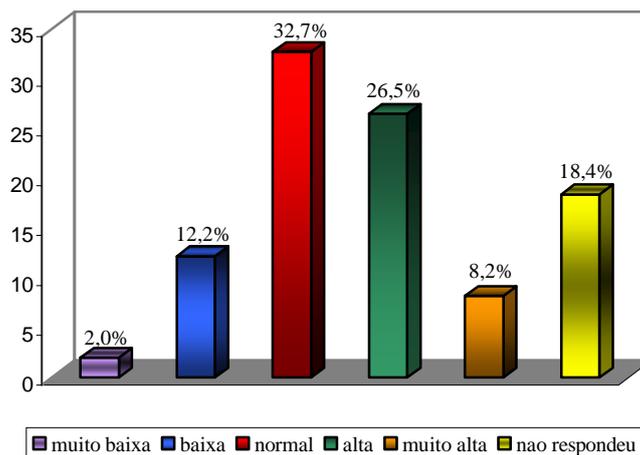
Destas afirmações, pode-se concluir que há uma certa sintonia entre as propostas das políticas educativas, que os docentes consideram pertinentes para a diminuição da taxa de reprovações no ensino secundário.

Percepção do abandono escolar no ensino secundário

Também foi solicitado aos docentes que façam uma avaliação da taxa abandono escolar. Segundo o gráfico abaixo, 26,5 % considera que o abandono escolar no ensino secundário é “alto”, 8,2% considera que é “muito alta”, 32,7% considera a taxa “normal” e apenas 12,2% considera que é “baixa” e 2% que é “muito baixa”. Enquanto que 18,4% não respondeu.

Na opinião dos docentes o abandono escolar é mais crítico no ensino secundário do que no ensino básico.

Gráfico 62- Opinião dos docentes sobre o abandono escolar no ES.



Políticas educativas que contribuem para diminuir o abandono escolar no ES.

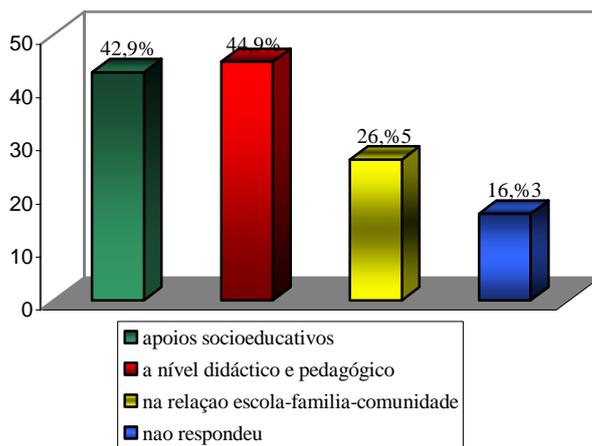
Para 44,9% dos inqueridos para diminuir o abandono escolar no ensino secundário é necessário implementar políticas que visem melhorar as condições didáctico-pedagógicas, 42,9% indica a execução de políticas de apoios socioeducativos mais eficazes e 26,5% aposta no fortalecimento da relação entre escola/família/comunidade. Cerca de 16,3% dos inqueridos não responderam.

Por conseguinte, no primeiro caso o abandono escolar é relacionado com factores académicos, e nos dois últimos casos, a factores externos, particularmente a falta de apoios sócio educativos para o pagamento das propinas, compra de materiais didácticos e para o transporte escolar.

É preciso políticas que visem a diminuição ou isenção da comparticipação das famílias mais pobres nos custos da educação. Pois, estes já possuem outros custos, nomeadamente com a alimentação, habitação, saúde, vestuário, materiais e transportes escolar dos filhos em idade escolar. Por isso, as famílias, sobretudo as mais carenciadas ficam numa situação delicada, ou seja, manter o filho na escola ao mesmo tempo que

este realiza uma actividade económica geradora de rendimentos ou retirar o filho da escola para apoiar no orçamento familiar. Em qualquer uma das situações o aluno é transformado num potencial candidato ao abandono escolar.

Gráfico 63- Opinião dos docentes sobre políticas para diminuir o abandono escolar no ES.



11.7. A qualidade do ensino secundário

Aspectos positivos e negativos da qualidade do ensino.

Um dos principais aspectos positivos da qualidade no ensino secundário apontado pelos docentes é o aumento do número de professores com formação pedagógica, indicado por 59,2% (N=29) dos inqueridos.

De facto, nos últimos 15 anos houve um aumento do número de professores formados. Contudo, é importante ressaltar que na prática este percentual aproxima-se dos 63% do total dos professores do ensino secundário (ME/GEP, 2004).

A isto, acrescenta-se a desigualdade existente na distribuição dos docentes formados e a ausência de uma política clara na distribuição deste, entre os diferentes estabelecimentos de ensino.

Por razões pessoais e influências políticas, os professores com mais experiências e formação são colocados nos principais centros urbanos, enquanto que aqueles sem formação, com pouca experiência docente e em início de carreira são destinados para as localidades/ilhas periféricas e zonas rurais.

Ainda, 32,7% (N= 16) dos docentes aponta a melhoria das condições didáticas e pedagógicas e apenas 8% (N= 12) aponta os apoios socioeducativos aos alunos. É de notar que o percentual dos que não responderam a esta pergunta é elevado (24,5%).

Tabela 126
aspectos positivos e negativos da qualidade no ES.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Aumento de professores com formação	29	59,2	Condições didático-pedagógicas	20	40,8
Melhorias das condições didático pedagógico	16	32,7	Professores sem formação	14	28,6
Apoios sócio educativo	4	8,2	Condições de ensino	10	20,4
			Currículo	7	14,3
Não respondeu	12	24,52	Não respondeu	11	22,4

Referente aos aspectos negativos, pela análise da tabela acima constata-se que são vários os aspectos apontados pelos docentes, designadamente as condições didático-pedagógicas, apontado por 40,8% (N=20), professores sem formação, apontados por 28,6% (N=14), as condições do ensino indicado por 20,4% (N=10) e os problemas curriculares, indicado por apenas, 3% (N=7)). Um percentual significativo (22,4%; N=11) não respondeu a esta pergunta.

Opinião que é expressada na seguinte transcrição:

“Existe um grande número de professores sem formação adequada; existem escolas sem bibliotecas e outros

equipamentos; existem dirigentes, professores também prepotentes e incompletos”. (E33)

Comparando esses dados com os do gráfico anterior, conclui-se que os docentes possuem opiniões contraditórias face aos aspectos positivos e negativos da qualidade no ensino secundário, pelo menos, no que se refere às condições didático- pedagógicas e à formação dos professores.

Isto se deve ao facto de que, apesar dos investimentos realizados na qualificação do corpo docente, ainda predomina em muitos concelhos professores sem formação.

“O grande problema continua a ser o enorme número de professores em exercício sem qualquer formação pedagógica” (ME/GEP, 2004), que por sua vez, condiciona o nível didático e pedagógico oferecido.

Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades.

As opiniões dos docentes sobre a atitude do Ministério da Educação e da Comissão Parlamentar para a Educação não possuem diferenças expressivas.

A maioria dos docentes (58,2%) avalia negativamente a atitude do Ministério da Educação na promoção da qualidade, no ensino secundário. Para 39,5% (N= 17) considera que a atitude é “boa” e apenas um 2,3% (N= 1) considera que é “muito bom”.

Uma das principais razões pela avaliação negativa do ME é a ineficácia das políticas educativas implementadas.

Tabela 127

Valoração do ME quanto a qualidade do ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	7	16,3
Suficiente	18	41,9
Bom	17	39,5
Muito Bom	1	2,3
Total	43	100

A avaliação da CPE na melhoria da equidade e qualidade de ensino secundário é vista por 15,2% (N= 5) como “insuficiente” e por 42,4% (N= 14) como “suficiente”, o que significa dizer que a maioria dos inqueridos tem uma análise muito negativa da atitude desta comissão sobre a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, 27,3% (N= 9) considera que o trabalho é “bom” e 6,1% (N= 2) que é “muito bom”.

Tabela 128

Valoração da CP para educação quanto a qualidade do ES.

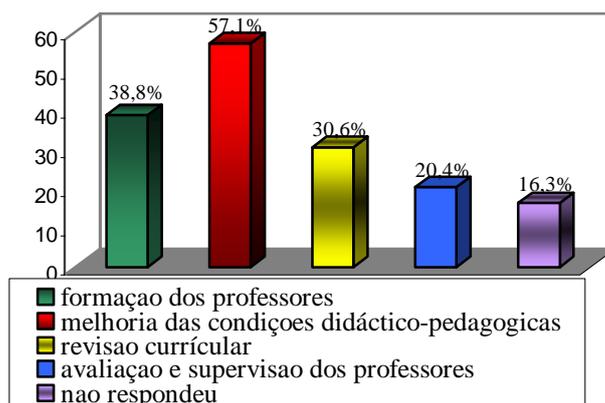
Valoração	Frequência	%
Insuficiente	5	15,2
Suficiente	14	42,4
Bom	9	27,3
Muito bom	2	6,1
N/R	3	9,1
Total	33	100

Políticas que contribuem para um ensino de melhor qualidade.

As políticas para melhorar a qualidade estão relacionadas com as deficiências atrás apontadas. Assim, 57,1% é de opinião que é necessário melhorar as condições didático-pedagógicas das escolas, um 38,8% indica a necessidade de qualificação e aumento dos docentes com formação pedagógica, 30,6% indica a revisão curricular (em

implementação), 20,4%, aposta na avaliação e supervisão dos docentes e um 16,3% não respondeu.

Gráfico 64- Opinião dos docentes sobre políticas para melhorar a qualidade no ES.



Análise da qualidade de ensino secundário.

A melhoria da qualidade da educação constitui uma das principais preocupações da política educativa cabo-verdiana. Assim, foi realizado em 1998, no âmbito do programa para a modernização do sistema de ensino, um estudo para avaliar a qualidade da educação oferecida a nível da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Segundo a tabela N°130 a valorização dos docentes sobre a análise geral da qualidade no ensino básico não é positivo, embora 36,4% (N= 16) faz uma análise negativa, pois atribui à qualidade uma pontuação de “seis” (2,3%) ou de “sete” (34,1%). Entretanto, 54,5% (N= 24) atribui uma pontuação de “oito” e apenas 9,1% (N= 4) atribui uma pontuação de “nove”, ou seja, fazem uma análise positiva.

A valorização negativa da qualidade do ensino por parte dos docentes, quer do ISE, quer do IP, fundamenta-se no facto de estas duas instituições superiores do ensino constituírem o destino de um número expressivo de alunos que concluem o ensino secundário. Por isso, os docentes possuem elementos (nível do domínio da língua

portuguesa, capacidade de análise dos alunos, conhecimento de matemática) que lhes permitem analisar a qualidade do ensino secundário.

Tabela 129

Análise dos docentes sobre a qualidade no ES.

Pontuação	Frequência	%
6	1	2,3
7	15	34,1
8	24	54,5
9	4	9,1
10	0	0
Total	44	100

11.8. Situação do ensino técnico/profissional.

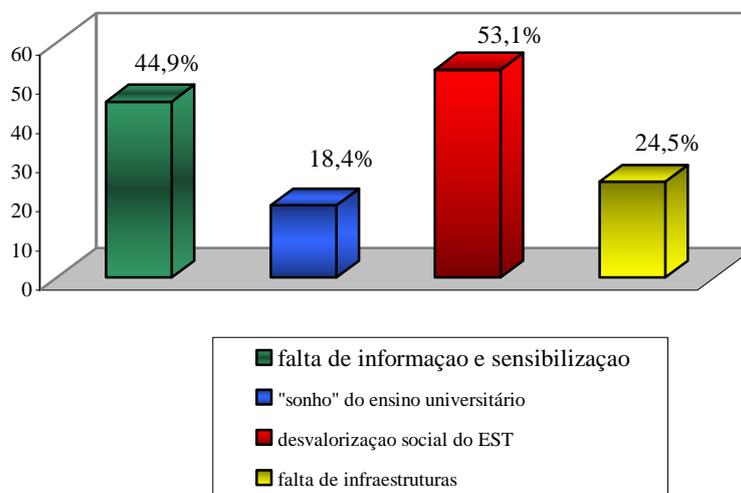
Factores que influenciam a escolha do EST

O número de alunos do ensino secundário que escolhem como opção a via técnica fica muito aquém do esperado, quando comparado com os alunos que escolhem a via geral, como já foi dito antes, não obstante o aumento da procura do ensino secundário, manifestado pelo aumento do número de alunos matriculados.

Segundo o Anuário Estatístico 2003/04, o número dos alunos que frequentavam a via técnica passou de 7%, no ano lectivo 1990/91 para 4%, no ano lectivo 2002/03. Por isso, perguntamos aos docentes quais eram as principais razões que influenciavam os alunos a não escolher como opção a via técnica.

Para os docentes, as principais causas que influenciam negativamente a procura do ensino secundário técnico são a desvalorização social do EST (53,1%), a falta de informação e divulgação (44%), o “sonho” do ensino universitário (18,4%) e a falta de infra-estruturas físicas (24,5%).

Gráfico 65- Opinião dos docentes sobre as razões da pouca demanda do EST.



Esta percepção é expressada pelos entrevistados ao afirmarem que:

“A ideia socialmente construída de que o ET é para os que menos podem economicamente e socialmente inferiores; a cultura de doutores e a atitude “depressiva” de ver o ET como trabalho manual; a pouca valorização da formação profissional associada ao ET”. (E5),

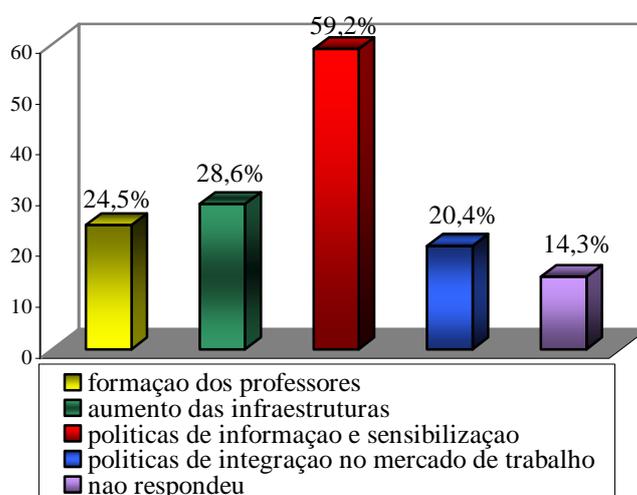
Um outro entrevistado ainda afirma que:

“ O desprestígio social deste nível de ensino; pouca oferta deste nível de ensino; insuficiência de sensibilização e divulgação para escolha deste subsistema como opção; a concentração ou oferta deste subsistema nos principais centros urbanos”. (E16)

Quanto às medidas para inverter esta situação, 59,2% considera necessária uma maior informação e sensibilização da comunidade educativa e da sociedade sobre as vantagens de cursar o ensino secundário técnico; 28,6% é de opinião que deveria aumentar as infra-estruturas e/ou estabelecimentos de ensino secundário técnico

(actualmente existem escolas técnicas na ilha de Santo Antão, São Vicente e Santiago), um 24,5% aponta a formação dos professores, ao passo que 20,4% aponta as políticas de integração no mercado de trabalho e 14,3% dos inqueridos não responderam.

Gráfico 66- Opinião dos docentes sobre as políticas para aumentar o acesso ao EST.



A opinião dos inqueridos pode ser exemplificada com declarações como:

“Formação de professores; maior divulgação; construção de mais escolas em todas as ilhas; traçar claramente os objectivos, investir em instrumentos e materiais didácticos e informáticos; clarificar a sociedade em que consiste o ensino técnico; promover debates sobre a via técnica” (E40)

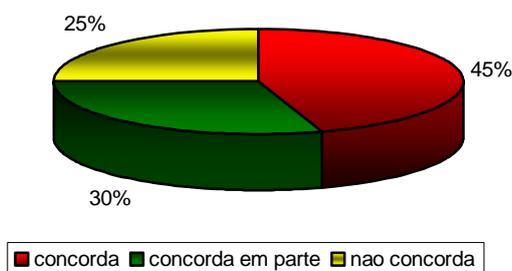
Ou ainda:

“Diversificação do curso tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho; priorizar a prática e a competência

técnica dos formados; promover a credibilidade dos cursos”
(E13).

Sobre a qualificação dos alunos para o mercado de trabalho, ao concluírem o ensino secundário técnico, 45% afirma que estes não estão qualificados/preparados, 30% concorda em parte de que não estão preparados e 25% acha que estes alunos estão preparados para o mercado do trabalho.

Gráfico 67- Opinião dos docentes sobre a conclusão do EST.



Aqueles que estão de acordo justificam essa posição afirmando que se deve-se ao facto das competências desenvolvidas aos formandos no domínio do saber fazer serem inferiores aos do saber, que por sua vez estão em parte relacionados com as insuficiências de infra-estruturas adequadas necessárias a exercitação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

Ou porque:

“Existem constrangimentos a nível dos currículos, dos laboratórios e outros meios de ensino e nos próprios professores, mas o mal de tudo está no sistema; além disso, o 9º ano é uma base pouco sólida”. (E34)

Aqueles que concordam em parte justificam que:

“Não partilho totalmente a ideia. Penso que para gerir uma carpintaria, obras, e.t.c o aluno não estará certamente preparado, mas poderá e deverá iniciar como técnico, ajudante, aprendiz”. (E25)

E os que não concordam afirmam que:

“Penso que tal não corresponde à realidade uma vez que além da componente teórica há uma forte componente prática nos programas, preparando-os exactamente para trabalho, para além dos estágios finais “ in loco”. (E26)

Ao serem questionados sobre o porquê dos alunos preferirem seguir estudos universitários, após a conclusão do ensino secundário técnico, um 57,1% responde que esta relacionada com a falta de prestígio do EST, um 40,8% que é devido a valorização do ensino universitário, um 18,4% que é devido a falta de enquadramento legal e um 14,3% não respondeu.

O motivo da preferência dos estudantes pelo ensino universitário é expressado nas seguintes afirmações:

“Porque o ensino universitário é considerado pela maioria das pessoas como um ensino com status e de prestígio. Por outro lado, o ensino universitário dá acesso a uma certificação de nível superior, sonho de grande maioria dos jovens”. (E16)

“Todos querem fazer, ter um diploma do ensino superior e não sabem distinguir que o ET é necessário e útil para a evolução de um país. Muitas vezes o técnico ganha mais que um” (E42)

“Eu acho que o que está na origem deste comportamento é o facto de todos quererem fazer um curso superior e não um curso médio, o que é mau para o país porque os cursos técnicos são importantes para o desenvolvimento económico-social de Cabo Verde”. (E43)

Uma outra questão importante é a análise da contribuição do ensino secundário técnico para o país. A maioria destaca a importante contribuição desta modalidade de ensino no processo de desenvolvimento do país, quer através de colocar a disposição do mercado de trabalho uma mão-de-obra qualificada, quer através do aumento da competitividade do país.

Afirmam que:

“Na minha opinião o ET desempenha uma importância enorme para o desenvolvimento de qualquer país, mormente Cabo Verde, que é um país de poucos recursos humanos e que precisa de técnicos médios e superiores, umas áreas estratégicas para o seu desenvolvimento. É urgente que o ME utilize uma estratégia no sentido de mudar a mentalidade das pessoas em geral, em relação ao ensino técnico, fora que esta via de ensino seja valorizada socialmente” (E43).

Ou;

“O ET desempenha uma sociedade de representações em todos os níveis. Gerir todas as representações, descodificações, imensas interações pessoais e institucionais; fazer interações com conhecimentos transversais e ainda, tem a função de ajudar e promover o sector do sucesso educativo”(E28).

11.9. Considerações

Neste capítulo procurou-se conhecer a opinião e a valorização dos docentes sobre a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino a nível da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.

Em seguida apresentaremos os resultados parciais do inquérito aplicado aos docentes do IP e do ISE:

- Para mais da metade dos inqueridos, a percepção sobre a igualdade de oportunidades na EPE não é boa porque as condições dos jardins-de-infância são deficientes e os custos praticados são “elevados” para as famílias com poucos recursos socioeconómicos, o que acaba condicionando o acesso de várias crianças a EPE;
- O Governo central é visto como o principal responsável para promover a equidade na EPE, apesar de actualmente subsistir um “vazio” legal quanto à tutela deste nível de ensino.
- Os docentes possuem uma ideia negativa sobre o desempenho do Ministério da Educação e do Parlamento (comissão especializada para os assuntos da educação) em impulsionar a equidade a nível da educação pré-escolar.
- Para os docentes inqueridos existe uma correlação significativa entre o nível sociocultural e económico das famílias, a falta das infra-estruturas e o acesso a EPE. Por isso, a maior parte aponta a necessidade de garantir a obrigatoriedade e gratuidade da EPE de 3 a 6 anos e a expansão das infra-estruturas como as principais medidas a serem promovidas para aumentar o acesso das crianças a esta modalidade do ensino.
- Na opinião dos inqueridos, o baixo nível da formação dos docentes e a falta dos meios didácticos e pedagógicos são as principais causas da baixa qualidade da EPE.
- O ensino básico é o nível melhor valorizado pelos docentes, tanto no que se refere a equidade como na qualidade do ensino oferecido. A generalização do acesso a esta modalidade de ensino, o percentual de professores com formação pedagógica adequada para leccionar, os apoios socioeducativos são os argumentos utilizados pelos docentes para justificarem a valorização feita.

- Na opinião dos docentes, os factores relacionados com o contexto social são os que mais influenciam no acesso, permanência e conclusão do ensino básico. Por isso, consideram que uma maior igualdade de oportunidades e qualidade do ensino básico passa pelo reforço dos apoios sócio educativos, pela formação dos professores e pela melhoria das condições didáctico-pedagógicas.
- Quanto à igualdade de oportunidades no ensino secundário a opinião dos docentes é “razoável” embora um percentual significativo considera que não existe equidade. A aparente contradição entre a opinião dos docentes manifesta-se nos aspectos apontados como positivos e como negativos do ensino secundário. Se por um lado, o aumento da rede escolar, os apoios sócio educativos e o aumento dos professores com formação pedagógica são os principais aspectos positivos, por outro, as dificuldades de acesso, as condições didáctico-pedagógicas deficitárias e um número elevado de docentes sem formação pedagógica são apontadas como aspectos negativos.
- Segundo os docentes, a situação sociocultural e económica dos pais e as condições físicas e pedagógicas são factores que influenciam significativamente no acesso, permanência e conclusão do ensino secundário.
- Para os docentes, dos alunos que abandonam a escola antes de finalizarem o ensino secundário, a maior parte dedica-se à execução de actividades que promovem rendimentos para o agregado familiar ou actividades domésticas e uma parte ingressa no ensino secundário privado.
- A situação da qualidade do ensino oferecido é “crítica” não obstante a melhoria das condições do ensino e da formação dos professores. A falta das condições didáctico-pedagógicas e a presença de um número elevado de professores sem qualquer formação pedagógica condicionam a qualidade do ensino ofertado. Por isso, as propostas apresentadas pelos docentes para melhorar a qualidade de ensino centram-se nesses aspectos.

- No que se refere ao ensino secundário técnico/profissional, os docentes consideram que o “desprestígio” social e a falta de informação e sensibilização são os principais factores que influenciam no momento de escolher entre a via geral e a via técnica do ensino secundário. Por isso, 59,2% é de opinião de que as políticas para aumentar a percentagem dos alunos inscritos nesta modalidade de ensino devem centrar-se na informação e sensibilização das vantagens para o país e para o aluno.

Capítulo XII: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS RESPONSÁVEIS POLÍTICOS

Os resultados descritivos apresentados neste capítulo têm como suporte metodológico os questionários aplicados aos principais responsáveis políticos pelo sector de educação.

Metodologicamente optamos também pela análise descritiva sem ter em conta as relações entre as diferentes variáveis que integram o questionário. O que se pretendeu foi apresentar uma visão geral da opinião e valorização dos responsáveis políticos sobre a eficácia social do sistema educativo. A limitação do estudo a uma análise descritiva deve-se às dificuldades que supõe ter uma amostra com baixo número de elementos e, sobretudo quando se pretende realizar análises de correlação.

Como foi afirmado anteriormente, do total da amostra responderam aos questionários 10 delegados de educação, num total de 17; 4 membros da comissão especializada para o sector da educação no parlamento, num total de 7 e, 2 directores gerais dos 3 existente.

Procuramos com base nos questionários aos responsáveis políticos, (delegados, directores gerais, parlamentares) enquanto principais responsáveis pela definição, elaboração e implementação de políticas, leis e normativas em matéria de educação, por um lado, e pelas experiências e conhecimentos resultados da convivência prática (os delegados de educação orientam, coordenam e apoiam os estabelecimentos do ensino pré-escolar, básico e secundário), por outro, conhecer o estado actual do acesso, permanência e sucesso nos diferentes níveis de ensino.

Pretendemos conhecer a opinião desses responsáveis sobre os aspectos positivos e negativos da igualdade e eficácia de cada nível de ensino, os factores que influenciam o acesso, abandono e a reprovação, políticas a serem implementadas para melhorar tais aspectos, valorização das políticas públicas implementadas.

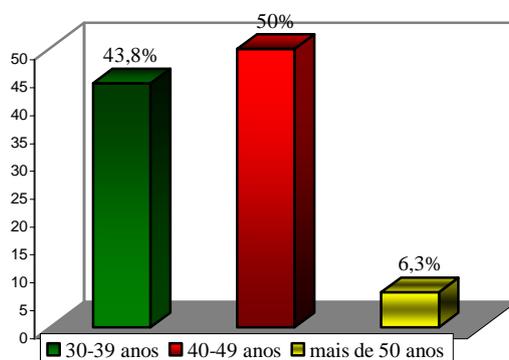
12.1. Perfil dos inqueridos

As informações sobre a idade, o género, nível de formação, e o tempo no cargo exercendo a função, permite-nos ter uma ideia sobre o perfil dos principais actores/responsáveis na definição, execução e acompanhamento da política educativa, a nível da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário.

Idade

Segundo o gráfico precedente, a idade mínima dos responsáveis políticos pelo sector da educação é de 30 anos. Dos inqueridos, a grande maioria (93,8%) está na faixa etária entre os 30-49 anos, sendo que 43,8% esta na faixa etária 30-39 anos e 50% na faixa etária 40-49 anos e apenas 6,3% têm mais de 50 anos.

Gráfico 68- Idade dos responsáveis políticos inqueridos.



Género

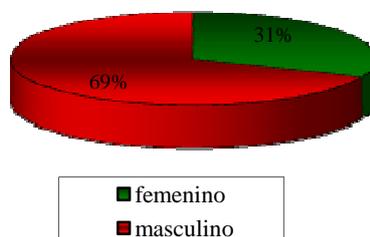
Segundo o gráfico N°69, 69% dos inqueridos é do sexo masculino e apenas 31% é de sexo feminino. O que em certa medida espelha a desigualdade existente no mercado de trabalho cabo-verdiano, com uma clara desvantagem para as mulheres quando se trata de acesso a cargo de chefia ou de relevância académica, cultural e política.

A nível do sector de educação, por exemplo, apesar de actualmente a ministra ser uma mulher, dos 17 delegados da educação existente nos diferentes municípios do país, apenas 5 são mulheres.

No ensino básico, ainda que a maioria dos docentes são mulheres, 87,6% dos cargos de gestão são ocupados por homens (ICF, 2005; pág. 24).

No ensino secundário, dos 33 estabelecimentos de ensino existentes no país 85,2% tinha um docente do sexo masculino como director da escola.

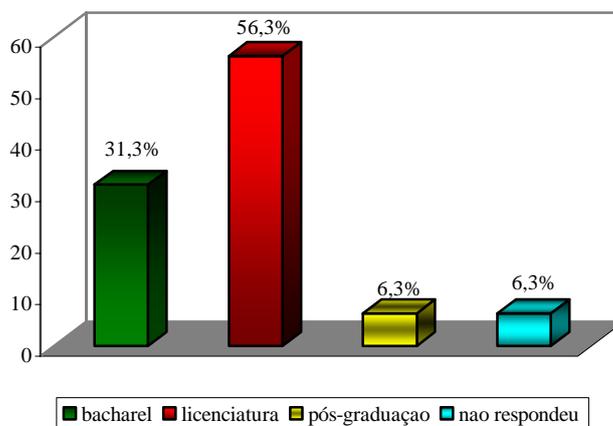
Gráfico 69- Responsáveis políticos, por sexo.



Nível de formação

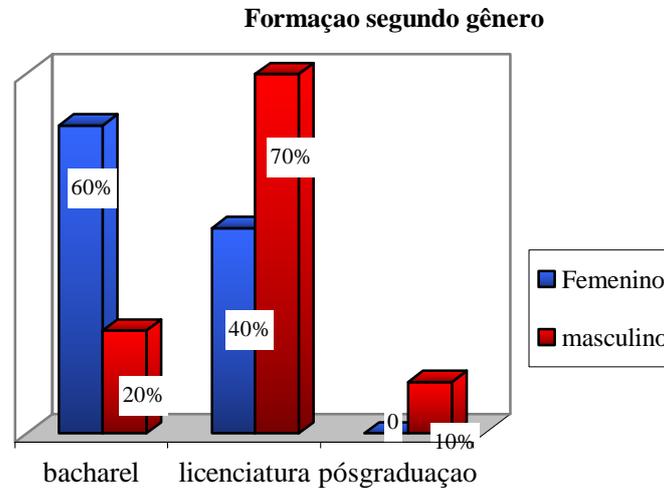
Dos responsáveis políticos pelo sector da educação inqueridos 56,3% possui uma licenciatura, 31,3% possui bacharelato, 6,3% têm uma pós graduação e 6,3% não responderam.

Gráfico 70- Nível de formação dos responsáveis políticos.



Comparando o nível de formação com o género dos inqueridos, conclui-se que, o percentual das mulheres com licenciatura é muito inferior ao número de homens que possuem este nível de formação. E que não há nenhuma mulher entre os responsáveis políticos com pós-graduação.

Gráfico 71- Nível de formação dos responsáveis políticos por sexo.

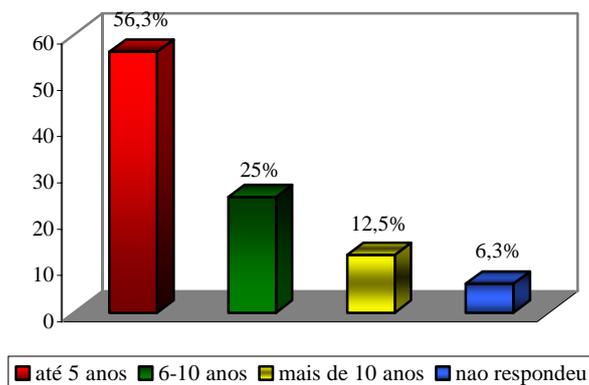


Tempo no cargo

Em relação a duração no desempenho da função, mais da metade dos inqueridos (56,3%) estavam no cargo a cinco anos. O que é explicado, por um lado, pelo carácter “político” do perfil do cargo, e por outro, pela limitação temporal da função. Ou seja, o delegado da educação é nomeado pelo ministro da educação por um período de dois anos renováveis.

O mesmo acontece com os membros da comissão política para a educação no parlamento, onde o cargo é nomeado (pelos partidos com representação parlamentar) por uma legislatura, cuja duração é de 5 anos. Constatase que 25% dos inqueridos estavam no cargo entre 6 a 10 anos e 12,5% estavam no cargo a mais de 10 anos.

Gráfico 72- Tempo no cargo dos responsáveis políticos.



12.2. Situação da igualdade de oportunidades na educação pré-escolar.

Aspectos positivos e negativos.

Uma das primeiras questões formuladas aos responsáveis políticos para o sector da educação foi sobre os aspectos que consideravam ser positivos e negativos na promoção de igualdade de oportunidades, a nível do ensino secundário.

Segundo o tabela N°131 como aspectos positivos, 50% (N= 8) aponta o aumento do número de jardins-de-infância, 37,5% (N= 6) a facilidade do acesso ao ensino básico e 25% (N= 4) a formação das monitoras e orientadoras e os normativos legais existentes.

Tabela 130

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades na EPE.

Aspectos positivos

Aspectos negativos

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%		Nº	%
Aumento da rede física	8	50	Indefinição da tutela do EPE	12	75
Facilita o acesso ao EB	6	37,5	Problemas de acesso	5	56,5
Formação de monitoras	4	25	Baixa qualidade de ensino	6	37,5
Normativos legais	4	25	Falta de meios pedagógicos	4	25
			Condições das infra-estruturas	3	18,8

Efectivamente, nos últimos anos houve um aumento dos jardins-de-infância, mas os dados disponíveis mostram que a situação das infra-estruturas destinadas ao ensino pré-escolar é ainda muito precário, visto que:

“ Apenas cerca de 6% dos jardins-de-infância funcionam em complexos, ou seja, edifícios construídos de raiz para o efeito”
(MTS, 2004; pág. 62).

Segundo o mesmo estudo, 69% do total dos jardins-de-infância funcionava em casa individual ou moradia, que foram adaptadas para a EPE. Ainda o referido estudo afirma que:

“apenas cerca de um em cada três jardins-de-infância (34%) está em bom estado de conservação, sendo que 44% estão em estado razoável e 22% estão em mau estado de conservação”
(MTS, 2004; pág. 65)

A facilidade no acesso ao ensino básico advém do facto de que os alunos que frequentam os jardins-de-infância podem ingressar no EB com seis anos e, aqueles que não frequentarem a EPE ingressam no EB com sete anos, o que acaba produzindo uma dupla desigualdade de oportunidades.

Primeiro, porque aqueles que não frequentaram a EPE entram tardiamente no sistema educativo, o que terá repercussões em toda a sua trajectória educativa e, segundo, porque ao entrarem no ensino básico com sete anos, ingressam junto com as outras crianças que frequentaram a EPE e que, teoricamente estão ou deveriam estar mais socializados, dominando mais, o “código elaborado”, utilizado na escola.

Relativamente aos aspectos negativos, a maioria dos inqueridos (75%) considera que a indefinição de tutela do ensino pré-escolar/infantil e o actual nível da taxa de cobertura (56,5%) são os principais desafios encontrados a nível da educação pré-escolar/infantil.

A esses factores associam-se, a falta das condições didáctico-pedagógicas (25%), as deficientes condições das infra-estruturas (18,8%) e a baixa qualidade do ensino ministrado (37,5%).

A tutela da EPE é uma questão, que do nosso ponto de vista, merece ser analisada porque de momento é partilhada pelo ME, que responsabiliza-se pela coordenação e supervisão pedagógica e pelas autarquias locais, que responsabilizam-se pela construção das infra-estruturas, contratação e pagamento dos salários das educadoras, monitoras e orientadoras de infância.

Segundo os dados estatísticos disponíveis, 59,9% dos jardins pertence às autarquias locais. O mesmo em relação ao financiamento de construção, onde 39% dos jardins construídos foram financiados pelo poder local, embora cabe realçar que alguns jardins beneficiaram do co-financiamento do governo.

Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades na EPE.

Para os responsáveis políticos entrevistados a responsabilidade na promoção de igualdade de oportunidades é partilhada pelo o Governo/ME (81,3%), pelas Câmaras Municipais (56,3%) e pelas ONGs/associações sem fins lucrativos (56,3%). Apenas 31,3% (N= 5) é de opinião de que esta responsabilidade é também compartilhada pelas instituições privadas. Apesar disto, a grande maioria é de opinião que a maior parte desta responsabilidade é assumida pelo governo.

Porém, conforme afirmado anteriormente, o Governo/ME se concentra na coordenação pedagógica, supervisão e acção de formação das monitoras, ao passo que as Câmaras Municipais assumem os custos de salários das educadoras, monitoras e orientadoras, a construção, equipamento e manutenção das instalações.

Tabela 131

Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no ES.

Quem promove			Quem deveria promover		
	Nº	%		Nº	%
Governo/MEES	13	81,3	Governo/MEES	13	81,3
Câmaras Municipais	9	56,3	ONGs	6	37,5
Instituições privadas	5	31,3	Câmaras Municipais	6	37,5
ONGs	9	56,3	Instituições Privadas	4	25

Ao serem perguntados sobre quem ou que instituição deveria ser responsável pela definição das políticas de equidade educativa, um percentual expressivo (81,3%) indicou o Governo/ME, ou seja, percentual idêntico aos que na questão anterior, tinha apontado o Governo/ME como o principal responsável na promoção de igualdade no EPE.

O percentual daqueles que tinham indicado que a responsabilidade era das Câmaras Municipais, diminuiu de 56,3% (N= 9) para 37,5% (N= 6). A mesma situação se verifica no caso daqueles que indicaram as ONGs/associações sem fins lucrativas. No caso das instituições privadas, o percentual diminuiu de 31,3% (N= 5) que o considera responsável da promoção da igualdade de oportunidades para 25% (N= 4) que é de opinião que deveria ser responsável.

Em resumo, constata-se que na opinião dos responsáveis políticos o governo/ME é e deve ser o principal responsável da equidade na EPE.

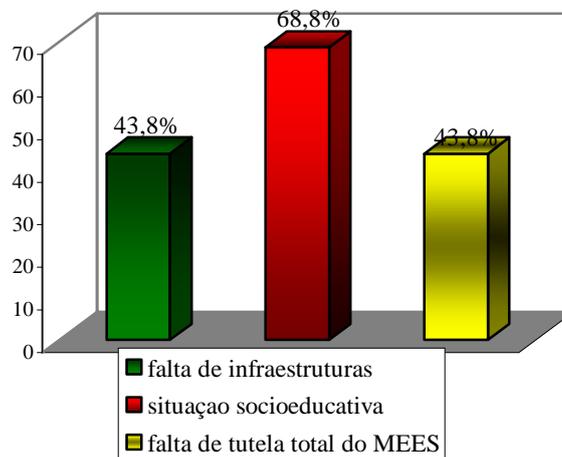
Principais factores da actual situação da educação pré-escolar.

De acordo com o gráfico N°73, 68,8% dos responsáveis políticos inqueridos é de opinião de que o acesso a EPE é influenciado pela situação sócio educativa das famílias, 43,8% pela falta das infra-estruturas e 43,8% pelo facto do Ministério da Educação não assumir na totalidade a tutela da EPE. Como afirma alguns dos inqueridos:

“O facto deste nível de ensino ainda não ser assumido na totalidade pelo governo/MEES e o custo do seu acesso neste momento”. (E5)

“A pobreza estrutural do país; a falta de articulação entre as instituições; o baixo nível de instrução de muitas famílias”. (E6)

Gráfico 73- Opinião dos responsáveis políticos sobre os factores que influenciam o acesso ao EPE.



A valoração acima coincide com os dados estatísticos disponíveis sobre o acesso a este nível de ensino. Por exemplo, os concelhos com menor taxa de cobertura do EPE são os concelhos dos meios rurais, onde a situação sociocultural e económica das famílias é baixa, a dispersão da população é grande e as estruturas do ensino são deficientes ou inexistentes.

É importante ressaltar que as oportunidades de acesso, em função da situação socioeducativa também acontecem nos concelhos onde a taxa de cobertura é elevada, quando analisada em função da origem social das crianças.

As crianças das classes sociais com maior capital sócio cultural frequentam instituições privadas, com melhores condições físicas, pedagógicas, curriculares e sociais e com um corpo docente qualificado. A título de exemplo, temos o caso dos

jardins-de-infância privados localizados na capital do país, onde a taxa de acesso a educação pré-escolar é superior a 60%.

É o caso do Jardim-de-infância Semear localizado no Palmarejo, um dos bairros da capital, que se tornou no símbolo da classe média e classe média-alta cabo-verdiana. Este estabelecimento é frequentado, na sua maioria, pelas crianças filhos de pais com um capital sociocultural elevado. Numa conversa informal com a directora desta escola, esta afirma que:

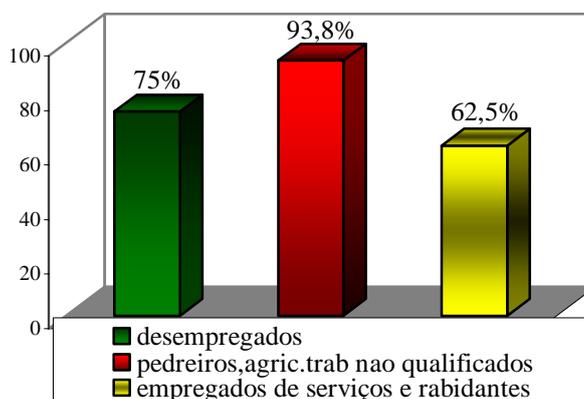
“ Quem procura o CS são pessoas com alguma capacidade económica. É evidente que o factor económico pesa. “ São quadros da função pública, empresas privadas e estrangeiros a residir no país... “ são quadros médios com no mínimo ES, mas a grande maioria possuem curso superior (aproximadamente 80%.”.

Origem social e acesso a EPE

Qual é a origem social dos alunos que não frequentam a educação pré-escolar/infantil? Segundo o gráfico a seguir, os responsáveis políticos são de opinião de que a maioria dos alunos que não frequentam a educação pré-escolar/infantil são filhos de pais com situação socioeconómica desfavorável, pois associam o acesso a educação pré-escolar com a origem social dos alunos.

Segundo o gráfico N°74, 93,8% indicaram que são filhos de pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados, um 75% que são filhos de pais desempregados e um 62,5% filhos de empregados de serviços e rabidantes. Neste aspecto, os responsáveis políticos coincidem com os docentes, não obstante algumas variações em termos percentuais.

Gráfico 74- Opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que não frequentam o EPE.



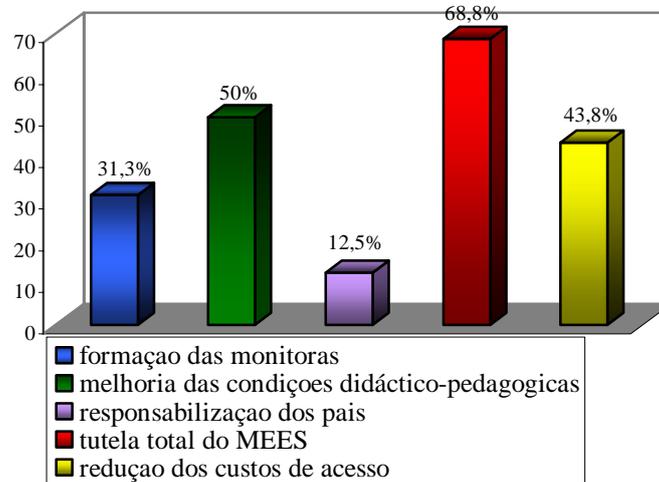
Políticas que contribuem para aumentar o acesso a EPE.

Ao serem questionados sobre que políticas consideradas importantes para aumentar o acesso a este nível de ensino, os responsáveis políticos indicam por ordem de preferência: a tutela total da educação pré-escolar/infantil pelo ME (68,8%), a melhoria das condições físicas, didáticas e pedagógicas (50%), a redução dos custos de acesso (43,8%), a formação de monitoras/orientadoras (31,3%) e a responsabilização dos pais (12,5%).

Há uma certa contradição entre a resposta sobre os factores que dificultam o acesso e a resposta sobre as políticas que deveriam ser implementadas para aumentar o acesso na EPE.

Se por um lado, a situação sócio educativa é apontada como o principal factor que limita o acesso a EPE, por outro, a tutela integral da EPE pelo ME é considerada por 68,8% dos docentes como uma política eficaz para aumentar o acesso. 43,8% considera que a redução dos custos seria uma medida eficaz para aumentar o acesso a esse nível, ao contrário dos 68,8% que tinha indicado que a situação sócio educativa, quer dizer, as condições socioeconómicas como a principal causa que impede as crianças de frequentarem a EPE.

Gráfico 75- Opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para aumentar o acesso a EPE.



12.3. A qualidade da educação pré-escolar

Um outro aspecto importante da investigação foi conhecer a percepção dos responsáveis políticos, sobre a qualidade do sistema educativo cabo-verdiano. Por isso, elaboramos questões relacionadas com os aspectos positivos e negativos da qualidade do ensino; questões sobre a valorização das políticas do ministério da educação na promoção qualidade; questões sobre as políticas que consideravam importantes para promover uma maior qualidade do sistema de ensino.

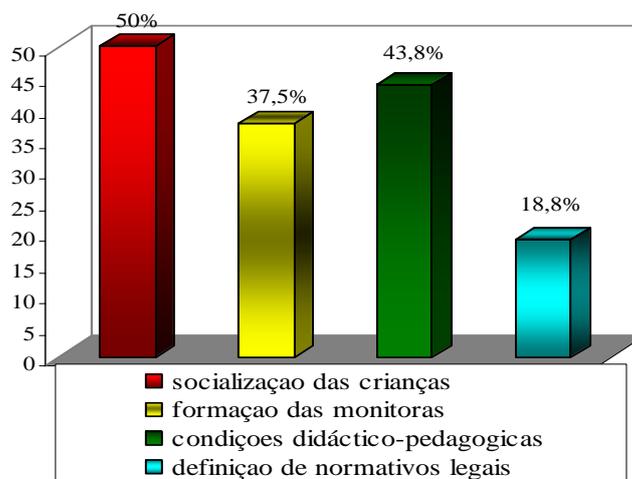
Também, introduzimos questões sobre a expansão do ensino obrigatório para os dois primeiros anos do ensino secundário. Os gráficos que seguem são resultados das respostas dadas pelos inqueridos.

Aspectos positivos e negativos.

Quanto aos aspectos positivos, destacam-se a socialização das crianças (50%), as condições didáticas e pedagógicas (43,8%), a formação das monitoras/educadoras de infância (37,5%) e em menor proporção os normativos legais existentes (18,8%).

Contudo, é importante ressaltar que apesar dos avanços e esforços verificados nos últimos 15 anos para melhorar a equidade e a qualidade da educação pré-escolar/infantil, ainda há muito a ser feito sobretudo, a nível da formação das orientadoras e monitoras de infância, a nível das condições didácticas e pedagógicas e normativos legais.

Gráfico 76- Opinião dos responsáveis políticos sobre os aspectos positivos da qualidade na EPE.



Outrossim, ao serem questionados sobre os aspectos negativos no ensino pré-escolar, 68,8% indicou o número de orientadoras e monitoras de infância sem formação adequada, 62,5% indicou as condições didácticas e pedagógicas e apenas 18,8% a falta de normativos legais.

Dados que coincidem com da Carta Social de Cabo Verde (MTS, 2004; pág. 65), ao afirmar que:

“ apenas cerca de um em cada três jardins-de-infância (34%) está em bom estado de conservação, sendo que 44% estão em estado razoável e 22% estão em mau estado de conservação”.

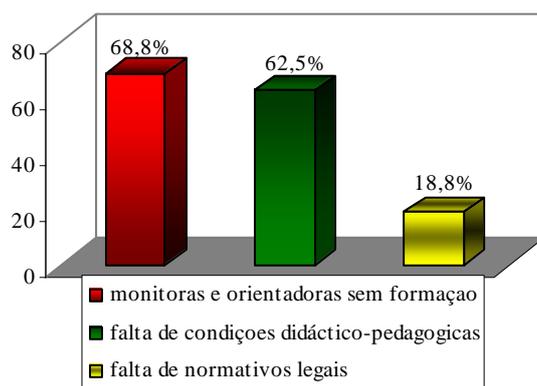
Segundo o mesmo estudo, *“ apenas cerca de 6% dos jardins-de-infância funcionam em complexos, ou seja, edifícios construídos de raiz para o efeito”* (pág. 62)

e que dos 411 jardins existentes em 2004, cerca de (283) estão instalados em casa individual/moradia.

Estes dados sobre as condições dos jardins-de-infância contrastam com os dados do Ministério da Educação (Anuário Estatístico 2003/04), segundo a qual, 82,8% das infra-estruturas da educação pré-escolar/infantil são adequadas.

Segundo MTS (2004, pá. 78), cerca de 80% das orientadoras/monitoras têm baixo nível de instrução, ou seja, não possuem a qualificação mínima, o que coincide com a valoração que os responsáveis políticos fazem da equidade e qualidade a nível da EPE.

Gráfico 77- Opinião dos responsáveis políticos sobre os aspectos negativos da qualidade na EPE.



Percepção da contribuição do Ministério de educação e Comissão Parlamentar para Educação, na promoção da qualidade de ensino.

Os responsáveis políticos reconhecem o esforço realizado pelos sucessivos governos para melhorar a qualidade da educação pré-escolar/infantil. Pelo menos é o que transparece no quadro que se segue.

Como pode-se ver na tabela Nº 133, para 75% (N= 12) dos inqueridos a atitude do Ministério da Educação na melhora da qualidade do ensino tem sido “bom”, e para apenas 6,3% (N= 1) tem sido “muito bom”. Enquanto 12,5% (N= 2) e 6,3% (N= 1) consideram a atitude de “insuficiente” e “suficiente”, respectivamente.

Tabela 132

Valorização do ME na promoção da qualidade da EPE.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	2	12,5
Suficiente	1	6,3
Bom	12	75,0
Muito Bom	1	6,3
Total	16	100

Aqueles que consideram a atitude do Ministério da Educação de “bom” ou “muito bom” o justificam pelo apoio pedagógico prestado pelas delegações do ministério de educação, pela criação da Direcção Geral do ensino pré-escolar e pelas formações destinadas aos monitores.

Os que consideram a atitude de “suficiente” ou “insuficiente” o justificam alegando que o ME não assume responsabilidades quanto ao pagamento dos salários das monitoras e orientadoras de infância e a construção de infra-estruturas.

Segundo a tabela N° 134, 50% (N= 8) dos responsáveis políticos atribui ao papel da comissão parlamentar para os assuntos da educação uma nota “insuficiente” ou “suficiente”, na melhoria da qualidade na EPE, justificando que a contribuição desta comissão tem sido insignificante ou inexistente. E um 25% (N= 4) atribui uma nota de “bom” por causa das propostas políticas apresentadas.

Tabela 133

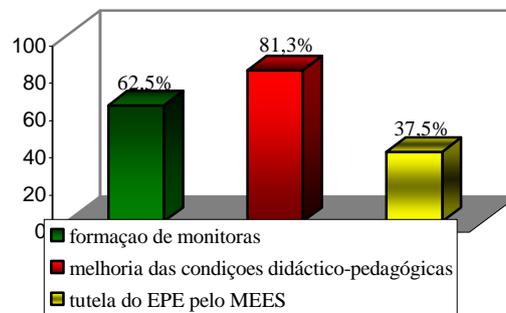
Valorização da CP para educação na promoção da qualidade da EPE.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	4	25
Suficiente	4	25
Bom	4	25
não respondeu	4	25
Total	16	100

Políticas para melhorar a qualidade da EPE.

Que políticas e/ou medidas devem ser implementadas para melhorar a qualidade da educação pré-escolar/infantil? De acordo com o gráfico N° 78, 62,5% dos inqueridos é de opinião de que o aumento da qualidade da EPE passa pela formação das educadoras e monitoras de infância. Para 81,5% pela melhoria das condições didáctico-pedagógicas e, para 37,5% por uma melhor definição da tutela da educação pré-escolar.

Gráfico 78- Opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para melhorar a qualidade na EPE.



Segundo um dos entrevistados a melhoria da qualidade passa pela formação das monitoras de infância; definição do perfil de educador de infância; articulação com o sector do ensino básico; introdução de mecanismos de acompanhamento e controle do funcionamento desse subsistema.

Um outro entrevistado afirma que:

“A nível pedagógico é preciso investir mais na formação das monitoras; a formação é o parente pobre desse nível de ensino do meu ponto de vista. É basta fazer a estatística para se chegar a esta conclusão”. (E16)

E um terceiro diz que:

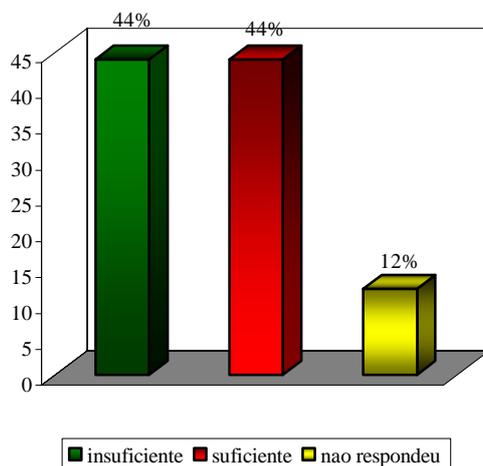
“Contratação de pessoal com maior qualificação técnica e profissional para o sector; assunção do EPE pelo MEES, sem eliminar as privadas”. (E12)

Análise da qualidade da EPE.

Os responsáveis políticos fazem uma avaliação negativa da qualidade da educação pré-escolar/ infantil. Segundo o gráfico N° 79, 44% dos inqueridos considera a qualidade “insuficiente”. O mesmo percentual daqueles que o considera-a “suficiente”. Cerca de 12% não respondeu a esta pergunta.

Constata-se que nenhum inquerido atribui uma classificação de “bom” ou “muito bom”. Por isso, conclui-se que a avaliação é muito negativa, principalmente, partindo do princípio de que a maioria dos inqueridos são representantes e/ou fazem parte da estrutura do Ministério da Educação.⁴⁸ O que pode entender-se como uma autocrítica às políticas implementadas e/ou a implementar neste nível.

Gráfico 79- Valorização da qualidade da EPE.



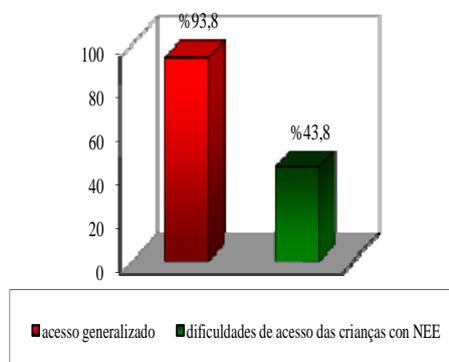
⁴⁸ Fizeram parte da amostra os Delegados de Educação que são nomeados pelo ministério da educação. Ver também, o Decreto - Regulamentar n° 4/98 de 27 de Abril sobre Delegações do Ministério da Educação.

12.4. Situação da igualdade de oportunidades no ensino básico

Situação da igualdade de oportunidades no ensino básico

A análise que os docentes fazem do ensino básico, quanto a igualdade no acesso centra-se em dois aspectos fundamentais: primeiro, a generalização do acesso e, segundo, as dificuldades do acesso para as crianças com necessidades educativas especiais.

Gráfico 80- Valorização da igualdade de oportunidades pelos docentes no EB.



Se por um lado, nas duas últimas décadas o acesso ao ensino básico foi generalizado, por outro, esta dinâmica não incluiu as crianças com necessidades educativas especiais. Daí o questionamento se essa generalização e, conseqüentemente, a afirmação de que Cabo Verde já atingiu o objectivo de educação para todos, no acesso ao ensino básico. Sobretudo, se a isso, somamos aqueles que reprovam e/ou abandonam o sistema de ensino antes de concluírem o ensino básico.

A conferência de Salamanca sobre as crianças com necessidades educativas especiais, definiu como umas das suas preocupações, “*garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación (...)*”. (UNESCO/MEE, 1995; pág. 21), e considera que:

“es evidente por tanto que ele acceso a las escuelas y los establecimientos educativos ordinarios es elemento integrante de la igualdad de oportunidades” (UNESCO/MEE, 1995; pág. 27)”.

Segundo a conferencia supra citada:

“A pesar de muchos países tejen legislación de enseñanza obligatoria para todos los alumnos “(...) quedaba claro que esa ley no siempre se aplicaba en la practica y que había muchas excepciones debido a falta de recursos” (UNESCO/MEE, 1995; pág. 28/29).

Segundo os dados do QUIBB 2006, a taxa de abandono escolar na faixa etária 6-17 anos é de 10,8%, sendo que na faixa etária 6-11 anos é de 0,6%, e na faixa etária 12-17 anos é de 19,7%.

Atendendo, que o abandono do ensino básico se efectua após, no mínimo duas reprovações (ver regulamento), podemos afirmar que a maioria dos alunos que abandonam o ensino básico, antes da sua conclusão, está na faixa etária 12-17 anos.

Aprofundando a nossa análise, questionaremos ainda, a importância do diploma do ensino primário, principalmente quanto a integração no mercado de trabalho. Pois, as exigências do mercado de trabalho aumentaram nos últimos 30 anos.

Se a altura da independência, o diploma do ensino básico permitia uma boa integração, na função pública, hoje, assiste-se a um elevado número de estudantes com certificado do ensino secundário desempregados, pois a taxa de desemprego na faixa etária 15-24 anos é de 38,5%, segundo os dados do QUIBB.

Do nosso ponto de vista, o objectivo por detrás do discurso é a legitimação das desigualdades sociais existentes no sistema educativo.

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no EB.

Segundo a tabela seguinte, por ordem de importância, os responsáveis políticos apontam como aspectos positivos, o aumento da rede física (75%, N= 12), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico (68,8%, N= 11), pelos apoios sócio educativo aos alunos, nomeadamente, cantina escolar, materiais e transporte escolar e o aumento de professores com formação adequada (18,8%, N= 3).

Tabela 134

Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no EB.

Aspectos positivos			Aspectos negativos		
	Nº	%	Indefinição da tutela do EPE	Nº	%
Aumento da rede física	12	75	Professores sem formação	8	50
Ensino obrigatório e gratuito	11	68,8	Dificuldade de acesso para crianças com NEE	6	37,5
Apoios sócio educativo	6	37,5	Distância casa -escola	5	31,3
Aumento de professores com formação	3	18,8	Condições didáctica - pedagógicas	4	25
Outros	1	6,3	Abandono escolar	4	25

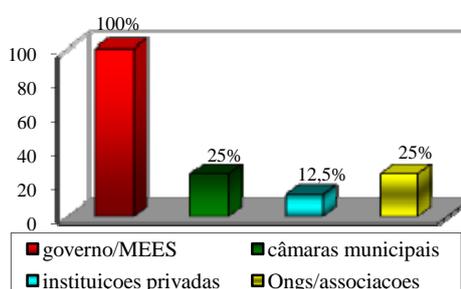
Quanto aos aspectos considerados negativos, os responsáveis políticos pelo sector da educação consideram que, a existência ainda de professores sem formação pedagógica (50%, N= 8) e as dificuldades de acesso das crianças com necessidades educativas especiais (37,5%, N= 6) são os principais problemas, quanto a igualdade de oportunidades no ensino básico.

Seguem os que indicam a distância a ser percorrida entre casa e escola por muitos alunos, com 31,3% (N= 5) de respostas e um 25% (N= 4) que indicam as condições físico - pedagógicas e o abandono escolar.

Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades.

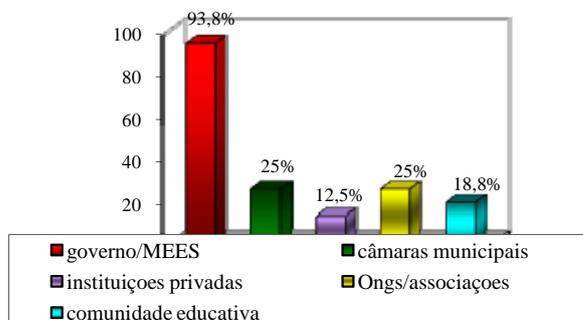
Todos os inqueridos consideram que, o responsável pela equidade no ensino básico é o governo/ME. Ainda assim, alguns são de opinião de que as Câmaras Municipais (25%), as instituições privadas (25%) e ONGs/associações sem fins lucrativos (12,5%) também têm essa responsabilidade.

Gráfico 81- Opinião dos responsáveis políticos sobre os responsáveis pela igualdade de oportunidades no EB.



As respostas não variam muito, quando se trata de saber quem deveria assumir essas responsabilidades. 93,8% aponta o Governo/ME, contra 25% que aponta as Câmaras Municipais e as ONGs/associações sem fins lucrativos, 18,8% que indica a comunidade educativa e apenas 12,5% que indica as instituições privadas.

Gráfico 82- Quem deveria ser responsável pela igualdade de oportunidades no EB?



Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades

Apesar dos aspectos negativos apontados anteriormente, a quase totalidade dos inqueridos consideram “bom” (50%, N= 8) ou “muito bom” (43,8%, N= 7) as políticas do Ministério da Educação para a promoção da igualdade de oportunidades no ensino básico.

Para justificarem a sua valoração, apontam a massificação do ensino básico, a construção das infra-estruturas, o aumento dos apoios socioeducativos aos alunos e a revisão curricular.

Tabela 135

Valoração do ME na promoção da igualdade de oportunidades no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	0	0
Suficiente	1	6,3
Bom	8	50,0
Muito bom	7	43,8
Total	16	100

Segundo a tabela N° 137, os responsáveis políticos ao avaliarem a atitude da Comissão Parlamentar na promoção da igualdade de oportunidades no ensino básico, 35,7% (N= 5) é de opinião que a contribuição é “suficiente”, 50% (N= 7) acha que é “Bom” e apenas 14,3% (N= 2) valoriza a atitude como “Muito Bom”. As justificações são as mesmas apresentadas a nível da EPE.

Tabela 136

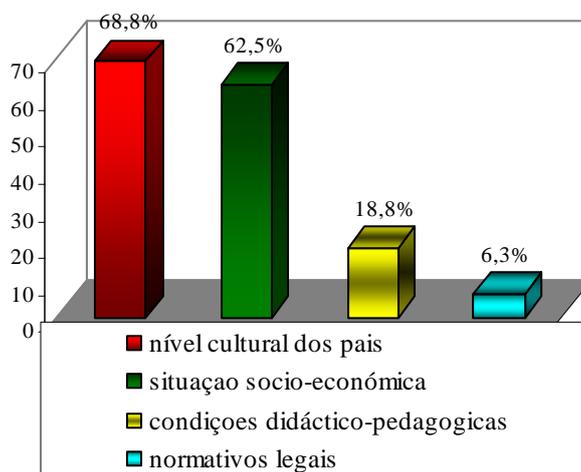
Valorização da CP para educação na promoção da igualdade de oportunidades no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	0	0
Suficiente	5	35,7
Bom	7	50,0
Muito bom	2	14,3
Total	14	100

Factores que dificultam o acesso ao ensino básico.

A situação socioeconómica e o nível cultural dos pais, são apontados pelos responsáveis políticos para educação como as principais causas que actuam no acesso ao ensino básico. A estes, acrescentam os 18,8% que apontam as condições físico - pedagógicas e os 6,3% que apontam os normativos legais.

Gráfico 83- Opinião dos responsáveis políticos sobre os factores que dificultam o acesso ao EB.

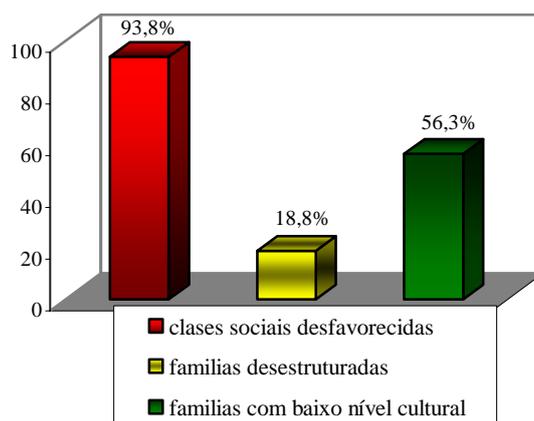


Origem social e acesso ao ensino básico.

Para a maioria dos inqueridos, as crianças que estão fora do ensino básico, pertencem a grupos sociais desfavorecidos, com baixo nível cultural e famílias socialmente desestruturadas.

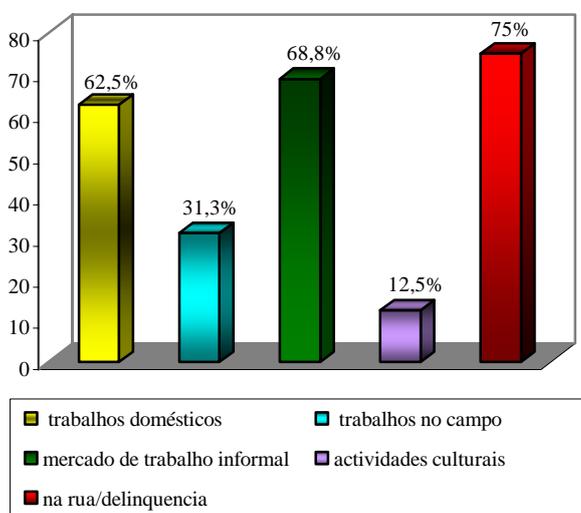
Este facto, constitui um problema social porque a maior parte dessas crianças, por não estarem socializadas e não possuírem idade legal para entrarem no mercado de trabalho, acabam na rua e conseqüentemente, contribuem para o aumento da delinquência juvenil.

Gráfico 84- Opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social das crianças que não frequenta o EB.



Quanto ao destino social dos alunos que abandonam o ensino básico, segundo o gráfico N°85, na opinião dos inqueridos as crianças que abandonam o ensino básico acabam na rua/delinquência (75%), no mercado de trabalho informal (68,8%), em casa realizando tarefas domésticas (62,5%), trabalhos no campo (31,3%) e actividades culturais (12,5%).

Gráfico 85- Opinião dos responsáveis políticos sobre o destino social dos que abandonam o EB.



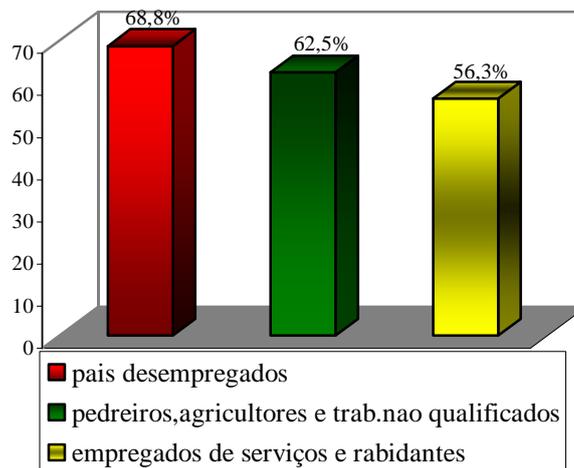
Do gráfico N° 85 pode-se constatar que, os responsáveis políticos tem uma percepção muito negativa, quanto ao destino social dessas crianças e a possibilidade de estas serem reintegrados no sistema de ensino, sobretudo, se levarmos em conta que não possuem idade legal para integrarem no mercado de trabalho e que ainda estão em idade escolar.

Sobre a origem social da maioria dos alunos que reprovam o ensino básico, mais da metade dos inqueridos considera que pertencem a grupos sociais com baixo nível sociocultural. Ou seja, 68,8% declara que são filhos de pais desempregados, 62,5% indica que pertencem às categorias socioprofissionais de pedreiro, agricultores e trabalhadores não qualificados e 56,3% aponta que são filhos de empregados de serviços e rabadantes. Esta percepção vai ao encontro do pressuposto teórico defendido segundo o qual, o nível socioeconómico e cultural dos pais, sobretudo o nível de estudos, tem uma forte correlação com os resultados escolares. É importante evocar que os resultados dos questionários aplicados aos alunos das escolas secundárias também evidenciaram esta correlação.

A opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que reprovam o ensino básico, também coincide com os dados do QUIIB 2006, segundo o qual a taxa de reprovação afecta mais os filhos de pais sem nenhum nível de instrução ou com alfabetização do que os pais com ensino secundário ou superior. Destaca-se

também, o facto de 24,9% dos alunos que têm acesso à educação não cheguem ao 6º ano do ensino básico (último ano do ensino obrigatório).

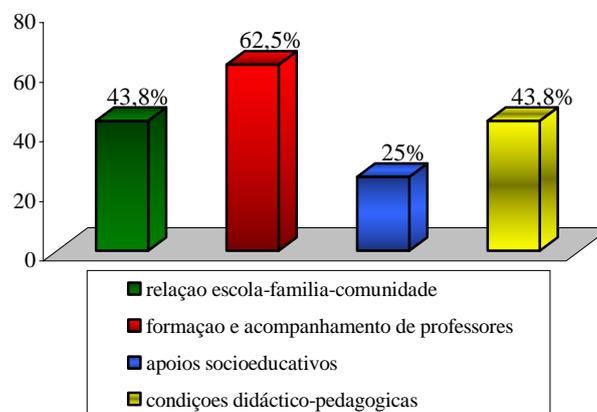
Gráfico 86- Opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que reprovam o EB.



Factores que contribuem para combater a taxa de reprovação no EB.

Na perspectiva dos inqueridos, embora o abandono escolar seja pouco expressivo no ensino básico, o seu combate passa pela formação e acompanhamento dos professores, no reforço da relação escola/família/ comunidade, na melhoria das condições didáctico- pedagógicas e no reforço das políticas sócio educativas.

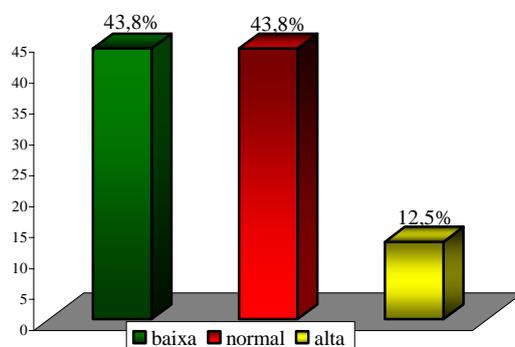
Gráfico 87- Opinião sobre políticas para diminuir a taxa de reprovação no EB.



Opinião sobre abandono escolar no EB.

Pelo gráfico N° 88, podemos constatar que os responsáveis pelo sector da educação têm uma apreciação bastante positiva sobre a taxa de abandono no ensino básico, pois a maioria considera que ela é “baixa” (43,8%) ou “normal” (43,8%). Apenas 12,5% dos inqueridos considera que ela é “elevada”.

Gráfico 88- Opinião dos responsáveis políticos sobre abandono escolar no EB.



Ao serem questionados sobre a origem social dos alunos que reprovam o ensino básico, apontaram que são filhos de pais empregados, pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados (62,5%), empregados de serviços e rabidantes (56,3%).

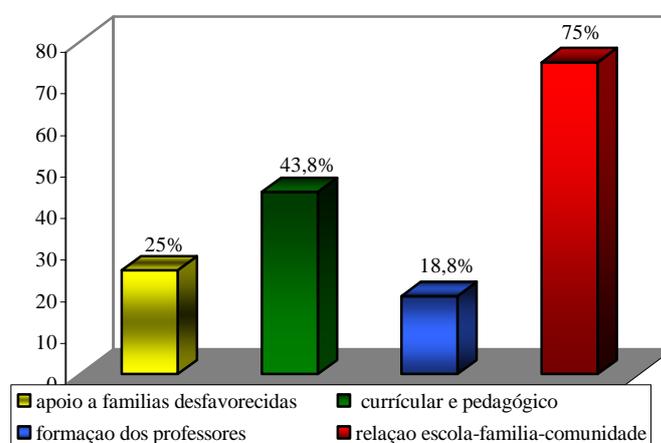
Políticas que contribuem para diminuir o abandono escolar no EB.

Para os inqueridos, o combate ao abandono escolar passa pelo reforço da relação escola/família/ comunidade (75%), pela implementação de políticas curriculares e pedagógicas (43,8%), pelo apoio socioeducativo às famílias desfavorecidas (25%) e finalmente pela formação dos professores (18,8%).

De uma leitura mais atenta, podemos constatar que há uma contradição entre as principais causas de abandono escolar, apontadas no gráfico acima e as soluções apresentadas.

Num dos poucos estudos sobre o ensino básico realizado em 1998, nas escolas do meio urbano, suburbano e rural, conclui que as principais razões do abandono escolar são: falta de interesse dos pais em participar na vida escolar, que por sua vez está relacionada com o capital sociocultural dos pais, falta de interesse dos professores, pobreza e falta de materiais didáticos (UNESCO/ME, 1988; pág. 54 e 55).

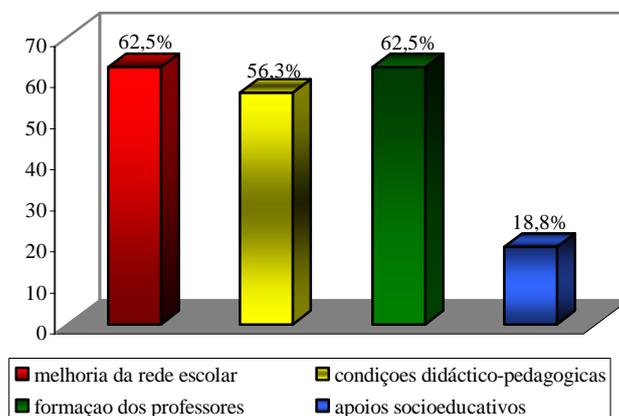
Gráfico 89- Opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para diminuir o abandono escolar no EB.



12.5. A qualidade do ensino básico aspectos positivos e negativos.

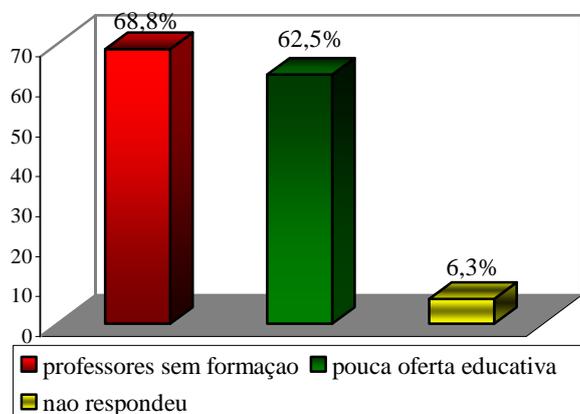
Quando solicitados para indicarem os aspectos que consideram positivos da qualidade no ensino básico, 62,5% dos inqueridos aponta a formação dos professores, 62,5% aponta a melhoria/expansão da rede escolar, 56,3% indica as condições didáticas e pedagógicas e, por último, 18,8% indica os apoios socioeducativos.

Gráfico 90- Opinião sobre os aspectos positivos da qualidade no EB.



Quanto aos aspectos negativos, 68,8% indicou a existência ainda, de muitos professores sem formação pedagógica e 62,5% apontou a pouca oferta educativa, sobretudo nas zonas rurais.

Gráfico 91- Opinião dos responsáveis políticos sobre os aspectos negativos da qualidade no EB.



Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades.

Os responsáveis políticos para o sector de educação fazem uma avaliação muito positiva da atitude do ME na promoção da eficácia e qualidade, no ensino básico. Como podemos observar na tabela N° 138, 50% (N= 8) dos inqueridos atribui uma classificação de “bom” à atitude do Ministério da Educação, 43,5% (N=7) atribui um “muito bom”, enquanto apenas 6,3% (N= 1) atribuí uma classificação “suficiente”.

Tabela 137

Valorização do ME na melhoria da qualidade no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	0	0
Suficiente	1	6,3
Bom	8	50,0
Muito bom	7	43,8
total	16	100

Aqueles que fizeram uma valorização de “bom” ou “muito bom” da promoção da qualidade do ensino, o justificam pelos apoios sócio educativo e investimentos realizados e, aqueles que fizeram “suficiente” pela falta de acompanhamento pedagógico.

Não existe uma variação muito significativa na avaliação da atitude da Comissão Parlamentar na promoção da qualidade. O mesmo percentual, 25% (N= 4) considera que é “suficiente” ou “bom”; 12,5% (N= 2) “ muito bom” e 6,3% (N= 1) apenas de “insuficiente”. Entretanto, cerca de 31,3% (N= 5) não respondeu porque desconhecia as atribuições da referida comissão.

Tabela 138

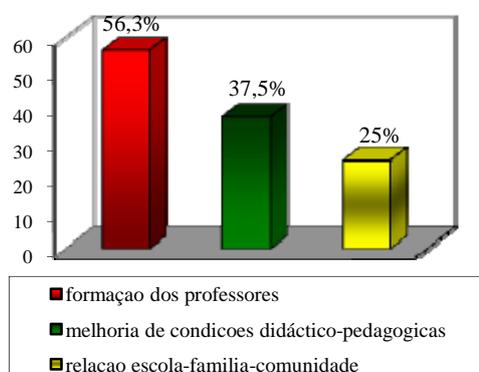
Valorização da CP para educação na promoção da qualidade no EB.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	1	6,3
Suficiente	4	25,0
Bom	4	25,0
Muito Bom	2	12,5
não respondeu	5	31,3
Total	16	100

Políticas que contribuem para melhorar a qualidade no EB.

De acordo com o gráfico N° 92, apesar da avaliação do ensino básico ser muito positiva, os inqueridos consideram que algumas políticas deveriam ser implementadas para melhorar e/ou reforçar a qualidade do ensino. 56,3% aponta a formação dos professores, sobretudo aqueles que continuam a leccionar sem ter qualquer tipo de formação, 37,5% aponta a melhoria das condições didáctico-pedagógicas, principalmente nas zonas rurais e nos bairros económica e socialmente desfavorecidos (contexto social desfavorecido) e 25% aponta a melhoria da relação escola/família/comunidade.

Gráfico 92- Opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para melhorar a qualidade no EB.



Segundo o anuário estatístico 2003/04, apesar do aumento progressivo dos professores com formação pedagógica (com diploma do IP), continua existindo desigualdades regionais em função de formação docente, afectando em maior proporção as zonas rurais, onde predomina os professores sem formação.

Percepção da extensão do ensino obrigatório

Sobre a expansão do ensino obrigatório, que neste momento encontra-se na fase de experiência piloto, 62% dos responsáveis políticos pelo sector da educação está totalmente a favor porque:

“ (...) isto pode traduzir em mais oportunidades para os jovens em prosseguir os estudos e menos abandono a este nível de ensino”. E3

“ (...) há muitos alunos que estudam até 6ª classe por razões financeiras e chegando ao 8º ano novas perspectivas se abrem, mesmo que seja na área profissional”. E8,

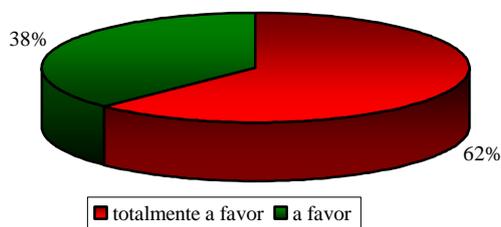
Enquanto que 38% está a favor, desde que:

“ se criem todas as condições para o efeito, nomeadamente, a disponibilização de manuais, professores capacitados, melhoria de equipamentos e de infra-estruturas”. E4

Ou como diz um outro entrevistado:

“ (...) é preciso criar as condições necessárias desde revisão curricular, passando pela formação e preparação do pessoal docente até a criação de espaço pedagógico adequado”. (E12)

Gráfico 93- Opinião dos responsáveis políticos sobre a extensão do ensino obrigatório.

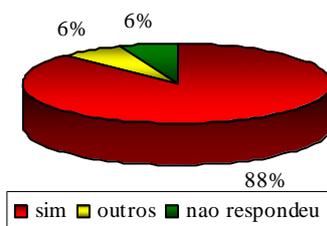


Quando solicitados para darem opinião sobre as consequências da expansão do ensino obrigatório no acesso ao ES, a grande maioria dos inqueridos (88%) acha que a expansão do ensino obrigatório aumentaria o acesso ao ensino secundário.

Isto se consideramos que as dificuldades do acesso ao ensino secundário, sobretudo devido às condições socioeconómicas e por falta das infra-estruturas são apontadas, pelos docentes e responsáveis políticos para o sector da educação, como os principais factores que dificultam o acesso e a permanência neste nível de ensino.

Apenas um percentual reduzido (6%) acha que não. E 6% não respondeu a esta pergunta. Ainda, cabe dizer que actualmente encontra-se em curso uma experiência piloto, para a expansão do ensino obrigatório até os dois primeiros anos do ensino secundário.

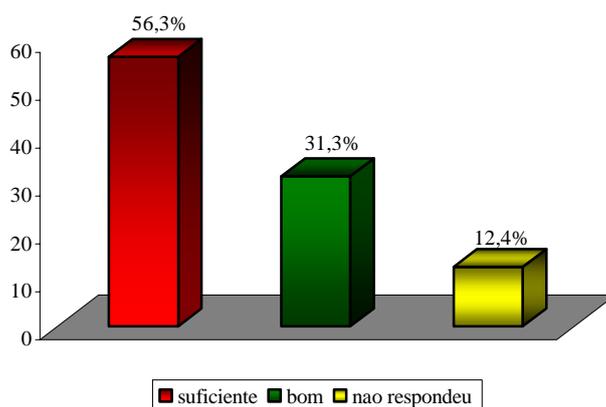
Gráfico 94- A extensão do ensino obrigatório aumentaria o acesso ao ES?



Análise da qualidade do ensino básico.

De acordo com o gráfico N° 95, 56,3% dos inqueridos são de opinião de que a qualidade no ensino básico é “suficiente”, 31,3% considera que é “bom”, enquanto que 12,4% não respondeu a esta questão.

Gráfico 95- Valorização dos responsáveis políticos sobre a qualidade de EB.



A avaliação que os responsáveis políticos fazem do ensino básico tendo como referência a eficácia social, é do nosso ponto de vista influenciada por alguns entraves que ainda persistem neste nível de ensino, não obstante o aumento do acesso e a melhoria verificada nas últimas décadas.

As dificuldades do acesso das crianças com necessidades educativas especiais, a elevada taxa de reprovação, as desigualdades entre o meio rural e urbano no acesso e na qualidade da educação, a existência de professores sem formação e a desigual distribuição dos professores formados entre as diferentes regiões do país são, no nosso ver, factores que condicionaram a valorização dos responsáveis políticos sobre a eficácia social no ensino básico.

Segundo os inqueridos:

“De uma maneira geral a qualidade do ensino é boa. Poderia e deverá melhorar cada vez mais. Ainda a taxa de repetência está relativamente alta em relação ao desejado, mas com todo o

investimento que se vem fazendo com o corpo docente penso que deverá diminuir paulatinamente”. E8

Um outro entrevistado diz;

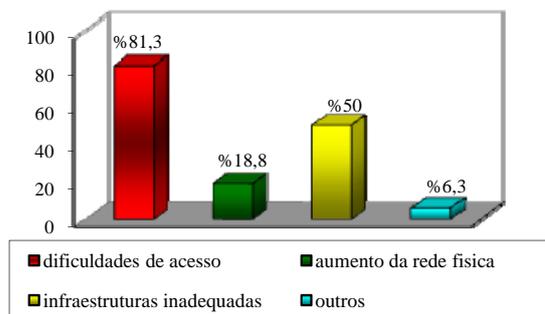
“A realidade do abandono e das repetências leva-nos a reflectir sobre as mudanças, ou melhor, medidas necessárias para corrigir a situação. Medidas essas com forte incidência sobre a melhoria da qualidade do ensino a ministrar e conseqüentemente, da eficácia do sistema”. E11

12.6. Situação da igualdade de oportunidades no ensino secundário

Análise da igualdade de oportunidades no ES

Na opinião dos responsáveis políticos a igualdade de oportunidades a nível do ensino secundário é ainda muito limitada e precária devida, principalmente às dificuldades no acesso e a existência de infra-estruturas inadequadas, não obstante o aumento da rede física verificada nos últimos anos. De acordo com o gráfico N° 96, 81,3% dos inqueridos aponta que existe muita dificuldade no acesso ao ensino secundário, 50% aponta problemas a nível de infra-estruturas.

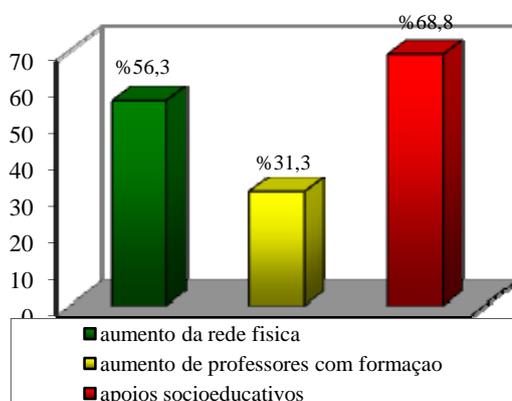
Gráfico N°96. Análise da igualdade de oportunidades no ES.



Aspectos positivos e negativos

Questionado sobre os aspectos positivos dignos de destacar, no que refere a igualdade de oportunidades no ensino secundário, 68,8% dos inqueridos apontou os apoios socioeducativos, 56,3% apontou o aumento do número de estabelecimentos de ensino secundário, e 31,3% apontou o aumento de número do professores com formação.

Gráfico 96- opinião dos responsáveis políticos sobre os aspectos positivos da igualdade de oportunidades no ES.

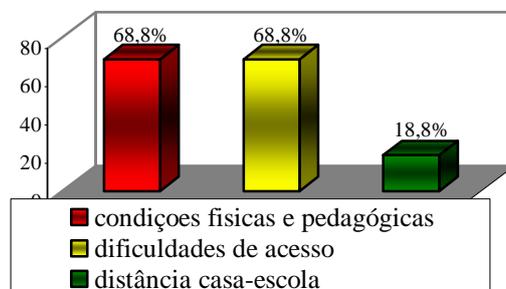


Quanto aos aspectos negativos, como pode-se observar no gráfico N° 98, 68,8% indicou as condições físicas e pedagógicas dos estabelecimentos de ensino secundário, o mesmo percentual apontou as dificuldades de acesso, sobretudo nas zonas rurais e um 18,8% indicou a distância entre casa e escola.

Segundo um dos inqueridos:

“O aspecto socioeconómico das famílias, funciona muitas vezes como obstáculo no acesso a oportunidades oferecidas pelo ES; a adaptação do currículo escolar as exigências e mecanismos acima apontados” E13.

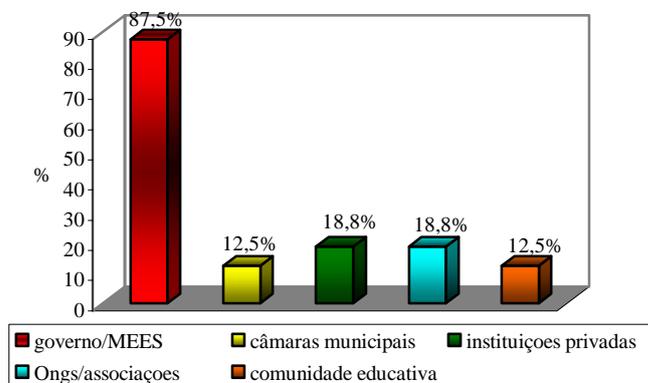
Gráfico 97- opinião dos responsáveis políticos sobre os aspectos negativos da igualdade de oportunidades no ES.



Principais responsáveis pelas políticas da igualdade de oportunidades.

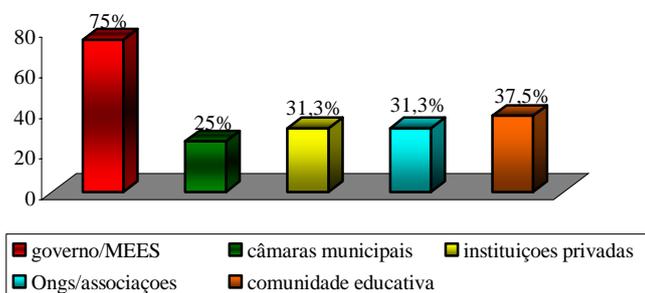
Quanto aos responsáveis pelas políticas de igualdade de oportunidades, a grande maioria (87,5%) dos inqueridos é de opinião de que o governo/MEES é o principal responsável. Contudo, alguns inqueridos atribuem essa responsabilidade também às Câmaras Municipais, instituições privadas, a ONGs e a comunidade educativa.

Gráfico 98- opinião dos responsáveis políticos sobre os responsáveis pela igualdade de oportunidades no ES.



Ao serem questionados sobre quem deveria promover a equidade, a maioria (75%) considera que tal responsabilidade é do governo/MEES, 37,5% considera que a comunidade educativa, 31,3% que é das instituições privadas e ONGs e ou associações e 25% considera que são as câmaras municipais.

Gráfico 99- quem deveria promover a igualdade de oportunidades no ES?



Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades.

Segundo a tabela seguinte, 33,3% (N= 5) dos inqueridos considera que a contribuição do Ministério da Educação na promoção de igualdade de oportunidades é “suficiente”, 40% (N= 6) considera que é “bom” e 26,7% (N= 4) considera que é “muito bom”. Nos dois últimos casos, justificaram as suas respostas pelo facto da existência de apoios sócio educativo e pela expansão das infra-estruturas.

Tabela 139

Valorização do ME na promoção da Igualdade de oportunidades no ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	0	0
Suficiente	5	33,3
Bom	6	40,0
Muito bom	4	26,7
Total	15	100

Quanto à valorização da atitude da CPE, o percentual dos que não responderam atinge os 31,3% (N=5), o que demonstra mais uma vez a pouca importância que os responsáveis políticos atribuem a esta comissão. O que torna mais evidente quando somamos os 18,8% (N=3) que tem uma percepção negativa do papel da CPE. Apesar disso um 50% (N= 8) atribui um “bom”.

Tabela 140

Valorização da CP para educação na promoção da Igualdade de oportunidades no ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	1	6,3
Suficiente	2	12,5
Bom	8	50
não respondeu	5	31,3
Total	16	100

Factores que condicionam o acesso ao ES.

Para os inqueridos, o acesso ao ensino secundário é condicionado pela situação sócio educativa dos pais (87,5%), pela falta de condições físicas e pedagógicas (31,3%) e pela normativa legal (6,3%). As transcrições de algumas entrevistas comprovam-no.

Senão vejamos:

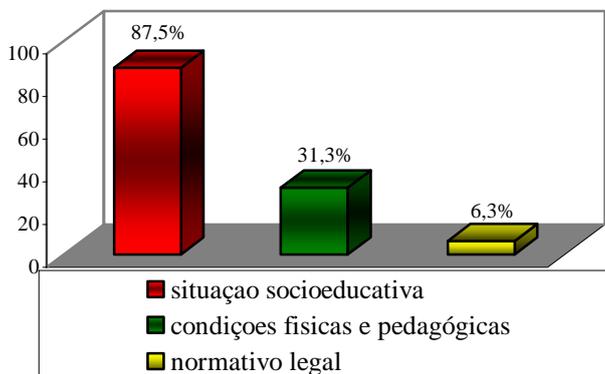
“Os factores são vários: condições de acesso/normalização; condições socioeconómicas e socioculturais; as escolas continuam ainda distantes da população” E3

“Existência de disparidades regionais; fraca ligação escola/comunidade; elevado índice de pobreza e desemprego”. E6

“Distância a percorrer até a sede do concelho onde se encontra o estabelecimento do ensino; o custo das propinas e insuficiência de apoio para os mais carenciados; custos dos manuais e outros materiais didácticos”. E12

Entre os vários factores que condicionam o acesso ao ES, destaca-se a situação sociocultural dos pais, apontado por quase a totalidade dos pais. O que vai ao encontro, por um lado, do pressuposto teórico segundo o qual, há uma correlação significativa entre o nível sociocultural dos pais e as oportunidades educativas dos filhos e, por outro, dos resultados do QUIBB 2006, segundo os quais, as razões socioeconómicas são as principais causas do acesso ao ensino secundário em Cabo Verde.

Gráfico 100- opinião dos responsáveis políticos sobre os factores que dificultam o acesso ao ES.

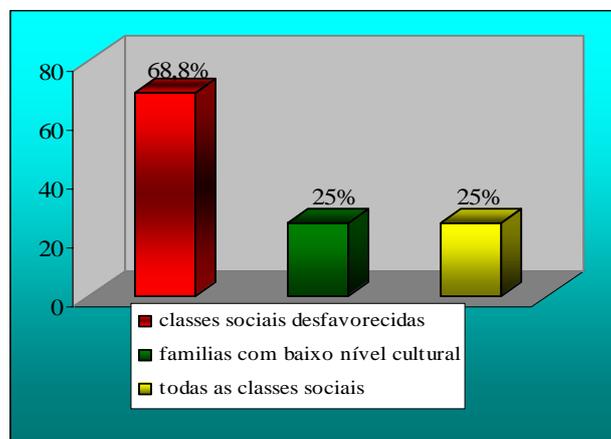


Origem social e igualdade de oportunidades no ES.

Quando questionado para apontarem três opções, no que se refere a origem social dos alunos excluídos do ensino secundário, 68,8% dos responsáveis políticos aponta as crianças provenientes de classes sociais desfavorecidas, 25% indica as crianças das famílias com baixo nível cultural e 25% afirma que são originárias de todas as classes sociais.

Isto leva-nos a concluir que, na opinião dos responsáveis políticos, o sistema educativo torna-se mais selectivo e desigual a medida que avançarmos no sistema de ensino. De facto, os dados do INE (2001/02) apontam para uma maior desigualdade no acesso a educação a partir do ensino secundário, desigualdade essa que é mais evidente no acesso ao ensino superior, onde os originários de grupos sociais desfavorecidos possuem menos oportunidades de ter acesso ao ensino superior de que os filhos de classes sociais favorecidas.

Gráfico 101- opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que não tem acesso ao ES.

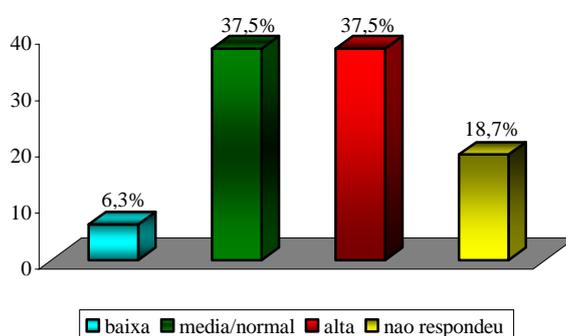


Sobre a taxa de reprovação no ES.

Pelo gráfico que se segue, pode-se perceber que a opinião dos inqueridos relativo a taxa de reprovação é menos favorável no ensino secundário do que no ensino básico. De facto, 37,5% considera que é “alta”, 37,5% considera que é “normal”, e apenas 6,3% considera que é “baixa”.

A situação da reprovação, no ensino secundário é preocupante, partindo do pressuposto de que se trata da opinião daqueles que estão próximos e em contacto permanente com a realidade educativa, nos diversos concelhos do país. E que também tem responsabilidades na definição de políticas educativas que visem uma educação de qualidade e para todos.

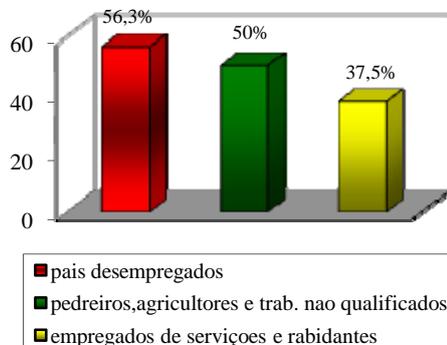
Gráfico 102- opinião dos responsáveis políticos sobre a taxa de reprovação no ES.



A mesma percepção tem os responsáveis políticos, quando se trata da origem social dos alunos que reprovam. Pois, como observa-se no gráfico N° 104, 56,3% indica que esses alunos são filhos de pais desempregados, 50% que são filhos de pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados e, 37,5% que são filhos de empregados de serviços e ravidantes.

Esta percepção vai ao encontro de estudos realizados por Afonso (2002) e Da Moura (2005) segundo os quais, existe uma relação significativa entre a situação sociocultural e económica dos alunos e os resultados escolares.

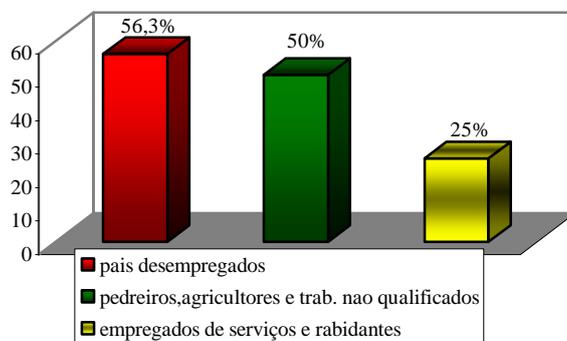
Gráfico 103- opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que reprovam o ES.



Quanto a origem social dos alunos que abandonam o ES, de acordo com o gráfico N° 105, 56,3% é de opinião de que pertencem a pais desempregados, 50% opinam que são filhos de pais cuja a ocupação socioprofissionais são pedreiros, agricultores e trabalhadores não qualificados e 25% a empregados de serviços e rabadantes.

Em todos os casos, associam o abandono escolar com grupos sociais que possuem um baixo nível de capital cultural e económico, o que vai ao encontro dos resultados de estudos realizados por outros investigadores, nomeadamente Da Moura (2006) e Faustino, Borges e Rosabal (2007).

Gráfico 104- opinião dos responsáveis políticos sobre a origem social dos alunos que abandonam o ES.

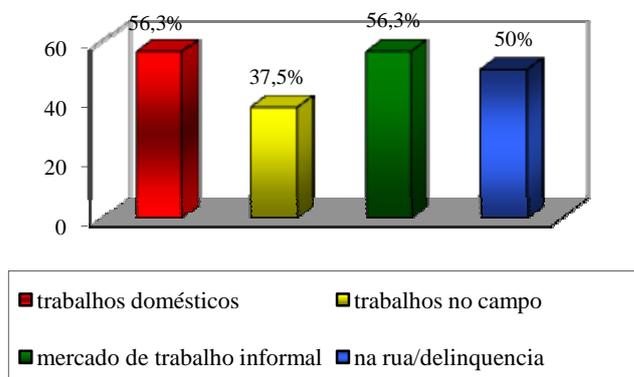


O que fazem os alunos que não tem acesso e/ou abandonam o ES.

Segundo os inqueridos, após o abandono escolar os alunos se dedicam aos trabalhos domésticos (56,3%), mercado de trabalho informal (56,3%), vão para a rua/delinquência (50%) e passam a realizar trabalhos agrícolas (37,5%). De facto, o estudo sobre abandono escolar realizado por Faustino, Rosabal e Borges (2007, pág.58), em 2006, conclui que maior parte dos jovens fora da escola não tem emprego e que, mais da metade dos inquiridos contribuem para o rendimento familiar sendo que a maior parte com trabalhos domésticos.

Chama a atenção também o percentual daqueles que indicam que a rua/delinquência é o destino dos adolescentes que abandonam o ensino secundário (50%). Isto sobretudo, tratando-se de pessoas com responsabilidade a nível de definição e execução de políticas que visem diminuir o abandono escolar. Num estudo realizado pelo Instituto Cabo-verdiano de Criança e Adolescente (ICCA), em 2005, a nível nacional, das 633 crianças e adolescentes que viviam em situação de rua, 305 residiam na cidade da Praia, sendo que destas, 50% estava fora do sistema escolar (ICCA, 2005).

Gráfico 105- opinião dos responsáveis políticos sobre os alunos que abandonam o ES.



Políticas que contribuem para diminuir o abandono escolar no ES.

Segundo o gráfico N° 107 para 62,5% dos inqueridos, o combate ao abandono escolar passa pelos apoios socioeducativos aos alunos, para 50% é necessário apostar na relação escola/família/comunidade, para 43,8% passa pela intervenção a nível didáctico e pedagógico e para 12,5% pela construção de mais estabelecimentos de ensino secundário.

As transcrições que se seguem elucidam tais opiniões:

“Criação das escolas secundárias mais próximas das comunidades; maior apoio no custo de deslocações; sistema de cantinas com custos sociais para alunos mais carenciados”.

E12

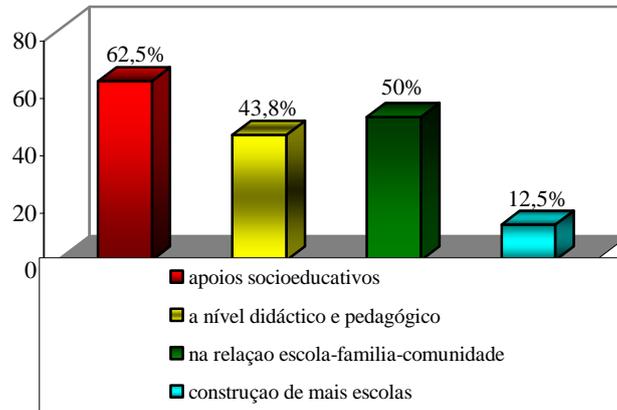
“Ter um programa de apoio aos mais necessitados, ou seja, aos alunos carenciados; programas de orientação profissional; ligação entre escola/comunidade mais eficaz”. E11

Do gráfico N°107, conclui-se que as políticas para reduzir o abandono escolar centram-se em factores relacionados com a situação sociocultural (apoios sócio educativos), com a situação académica (nível didáctico e pedagógico) e com as infra-estruturas (construção de mais escolas).

Entretanto, na perspectiva dos responsáveis políticos pelo sector da educação, os factores externos à escola, quer dizer, o contexto social dos alunos é uma das principais variáveis explicativas do abandono escolar. Por isso, 62,5% é de opinião de que os apoios socioeducativos são importantes na redução do abandono escolar. O que vem confirmando uma das ideias centrais da perspectiva teórica, segundo a qual a origem social, económico e cultural, determinada pelo nível de estudo dos pais influenciam os resultados escolares.

Contudo, alguns autores como Marchesi (2003, 2006, 2008) consideram que o contexto familiar é importante mas não determinante, em muitos casos, dos resultados escolares.

Gráfico 106- opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para diminuir o abandono escolar no ES.



12.7. A qualidade do ensino secundário

Uma das grandes questões do debate político e educativo do país é a qualidade do ensino oferecido pelo nosso sistema educativo e, particularmente, do oferecido a nível do ensino secundário.

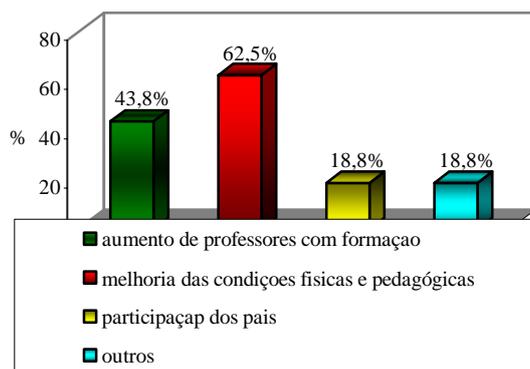
E neste debate não faltam comparações entre a qualidade educativa actual com a oferecida no passado; entre o nível de conhecimentos dos alunos (sobretudo a nível da língua portuguesa e matemática dos alunos) que concluem actualmente o ensino secundário, com o nível de conhecimento daqueles que concluíram o ensino secundário a duas décadas. E a ideia predominante é que a qualidade do ensino oferecido é muito baixa.

Aspectos positivos e negativos.

Quanto aos aspectos positivos da qualidade no ensino secundário, os responsáveis políticos para o sector da educação apontam os seguintes: em primeiro lugar, figura a melhoria das condições físicas e pedagógicas, que é apontado por 62,5% dos inqueridos. Em seguida aparece o aumento dos professores com formação

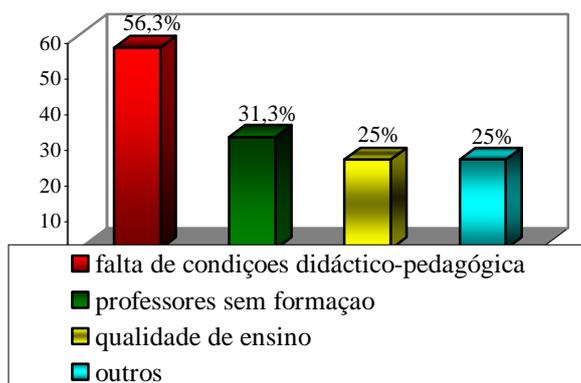
pedagógica comum 43,8%, em terceiro lugar a participação dos pais na vida escolar com 18,8%. O mesmo percentual dos inqueridos apontou como opção outros.

Gráfico 107- opinião dos responsáveis políticos sobre aspectos positivos da qualidade no ES.



Relativamente aos aspectos negativos, a falta de condições didáticas e pedagógicas vem em primeiro lugar, com 56,3% de respostas, em segundo lugar a existência ainda de professores sem formação pedagógica, com 31,3%. Ainda, 25% aponta a qualidade de ensino e 25% a opção outros.

Gráfico 108- opinião dos responsáveis políticos sobre aspectos negativos da qualidade no ES.



Percepção da contribuição do Ministério de educação e Parlamento, na promoção da igualdade de oportunidades.

Apesar das deficiências anteriormente apontadas, a avaliação da atitude do ME na promoção da qualidade do ensino é positiva. Pois, segundo o quadro abaixo, 64,3% (N=9) classificam a atitude de “bom”, 21,4% (N= 3) classifica a atitude de “muito bom” e apenas 14,3% (N= 2) classifica a atitude de “suficiente”.

Tabela 141

Valorização do ME na promoção da qualidade no ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	0	0
Suficiente	2	14,3
Bom	9	64,3
Muito bom	3	21,4
total	14	100

Por um lado, a maioria dos responsáveis políticos ou não respondeu a esta pergunta, (31,%) ou atribui uma nota de “suficiente”, (25%) ou “insuficiente” (6,3%). Por outro lado, 37,5% atribui-lhe uma nota de “bom”. As razões apontadas para justificar uma apreciação negativa ou para não responder a esta pergunta, são as mesmas apontadas anteriormente.

Tabela 142

Valorização da CP para educação na promoção da qualidade no ES.

Valoração	Frequência	%
Insuficiente	1	6,3
Suficiente	4	25,0
Bom	6	37,5
não respondeu	5	31,3
total	16	100

Política que contribuem para melhorar a qualidade no ES.

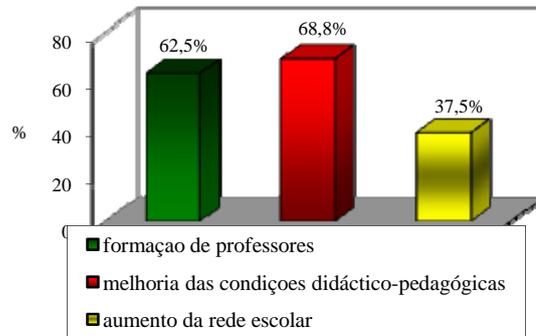
Questionados sobre as políticas a serem implementadas para melhorar a qualidade, 68,8% dos inqueridos destaca a melhoria das condições didáticas e pedagógicas, 62,5% indica formação dos professores e 37,5% indica o aumento da rede escolar. Pelo descrito acima, nota-se que para os responsáveis políticos a questão da qualidade de ensino oferecido a nível do ensino secundário é resultado de:

- Falta de investimentos em recursos didáticos/pedagógicos como, bibliotecas, materiais didáticos, laboratórios, livros, acesso a computadores;
- Falta de investimentos a nível das políticas de qualificação e distribuição do corpo docente.

Apesar de nos últimos anos, o percentual de professores com formação pedagógica ter aumentado, ainda existe grande desigualdade entre as diferentes regiões do país e entre escolas, a nível de qualificação docente. A isto acrescenta-se o facto de que, a obtenção de um diploma do IP ou ISE não signifique “estar qualificado” porque existem vários exemplos de professores que aparecem nas estatísticas oficiais como “professores com qualificação”, mas que na prática docente demonstram carecer de tais competências, não obstante possuírem um diploma.

Ainda é de referir que, entre as medidas consideradas pertinentes para melhorar a qualidade do ensino secundário, os responsáveis políticos não fizeram qualquer menção às condições de trabalho dos professores, a remuneração e a formação contínua, especialmente se consideramos a importância da formação pedagógica dos professores sobre a melhoria da qualidade da educação.

Gráfico 109- opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para melhorar a qualidade no ES.



12.8. Situação do ensino técnico/profissional

Factores que influenciam a procura do EST.

Segundo o gráfico N° 111, para 41% dos inqueridos, a pouca procura do ensino secundário técnico deve-se à falta de informação e divulgação, por parte das escolas e do Ministério da Educação. Para 23% se deve ao “sonho” do ensino universitário e para 23% se deve ao facto do ensino secundário técnico ser socialmente pouco valorizado.

Gráfico 110- opinião dos responsáveis políticos sobre factores que influenciam a procura do EST.



De facto, segundo os dados do Ministério da Educação (2004) os alunos matriculados no ensino secundário via técnica representavam apenas 4% do total dos alunos matriculados no ensino secundário.

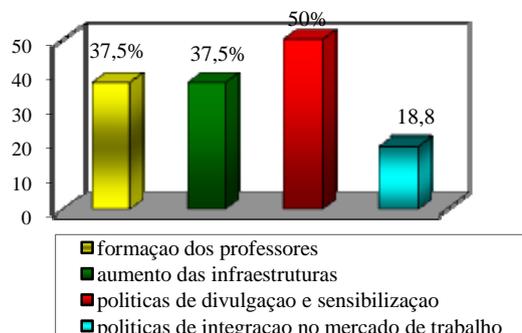
Quando comparado com o ano lectivo 1990/91, conclui que a representatividade dos alunos na via técnica passou de 7% para 4% no ano lectivo 2002/03. Estes dados são preocupantes uma vez que durante os últimos anos houve um aumento de ofertas da via técnica e pelo facto do:

“Ministério tem concentrado esforços na promoção e desenvolvimento desta via de ensino no seio da comunidade, através de vários projectos que visem a sua dinamização, bem como através de campanhas na televisão, nos jornais e na rádio indicando os pontos fortes da área técnica e demonstrando as oportunidades no mundo de emprego” (Anuário 2003/04, pág.71).

O escasso prestígio social do ensino técnico profissional, sobretudo devido a ideia socialmente construída de que é um nível de ensino destinado aos alunos “mais fracos”, pobres e com poucas hipóteses de conseguir “média” e/ou condições socioeconómicas que garantisse o acesso ao ensino superior universitário constitui um dos principais obstáculos no acesso ao EST.

Sobre as políticas para aumentar o acesso ao ensino secundário via técnica, 50% propõe políticas de divulgação e sensibilização, 37,5% considera ser necessário o aumento das infra-estruturas, 37,5% indicam a formação dos professores e 18,8% propõe políticas de integração no mercado de trabalhos, após a formação.

Gráfico 111- opinião dos responsáveis políticos sobre políticas para aumentar a procura pelo EST.



Porque os alunos preferem os estudos universitários e não o mercado de trabalho ao concluir o EST?

Quando questionados sobre, o porquê dos alunos do ensino secundário técnico ao concluírem o ensino secundário preferirem ir à universidade, do que ingressar no mercado de trabalho, 47% afirma que é devido a importância que o ensino superior universitário tem na sociedade cabo-verdiana, 37% que é devido à falta de prestígio social do ensino técnico e 16% indicou a opção outros.

Estes dados vêm corroborar a afirmação anterior de que, um dos maiores desafios do ensino técnico profissional é o facto deste possuir um escasso prestígio social, num país em que tradicionalmente tem-se privilegiado a formação superior em detrimento da formação técnico/profissional.

Gráfico 112- Porque os alunos preferem um curso universitários ao fim do EST?



EST e o desenvolvimento do país.

Juntamente com a questão da qualidade e equidade do sistema educativo, outro tema que faz parte do actual debate político e educativo cabo-verdiano é a situação do ensino técnico/profissional e o papel que esta modalidade de ensino possa desempenhar no processo de desenvolvimento socioeconómico.

A importância atribuída ao ensino técnico profissional no panorama político, económico e social do país está patente nas Grandes Opções do Plano 2002-05, onde afirma-se que:

“a formação profissional é fundamental na qualificação e capacitação de recursos humanos para o mercado de trabalho e emprego” (GOP, pág.18).

Assim, foi solicitado aos inqueridos opinião sobre o papel do ensino técnico/profissional, no processo de desenvolvimento do país.

Os responsáveis políticos pelo sector da educação compartilham a opinião de que, o ensino técnico/profissional são fundamentais para o desenvolvimento socioeconómico do país. E apontam o facto de que, uma boa política educativa em matéria de formação técnica e profissional, por um lado, contribuiria para melhorar a qualidade de mão-de-obra respondendo assim, a demanda de um mercado de trabalho cada vez mais exigente visto que:

“Nenhum país do mundo desenvolve somente com os doutores. Por isso, é fundamental investir cada vez mais no ensino técnico, tornando-o atraente para os nossos alunos e voltado para as necessidades do país”. (E 10).

Um outro entrevistado, afirma que:

“(…) tendo em conta a dinâmica do desenvolvimento em que o país se encontra envolvimos necessitamos cada vez mais, de

“pessoas melhores formadas para o ingresso no mercado de trabalho”.(E5),

o que só é possível, na sua opinião, através de maior investimento na formação técnico/profissional.

Por outro lado, os responsáveis políticos entrevistados estão convictos de que a disponibilidade de mais infra-estruturas de formação técnico/profissional e melhoria da qualidade de formação oferecida, reforçaria a capacidade competitiva da economia cabo-verdiana, uma economia cada vez mais voltada para o mercado internacional. Pois como afirma um dos entrevistados:

“o ensino técnico-profissional contribui para o desenvolvimento económico do país, para o crescimento e competitividade da economia cabo-verdiana; para o surgimento de iniciativa privada e criação de mais postos de trabalho” (E4).

12.9. Considerações

- A análise da opinião e valorização dos responsáveis políticos do sector da educação, a respeito da equidade e qualidade do sistema de ensino resulta de particular importância, devido a responsabilidade que estes possuem em matéria da política educativa.
- Dos resultados do inquérito podemos tirar algumas conclusões parciais:
- Os responsáveis políticos compartilham a mesma opinião com os docentes quanto a igualdade de oportunidades na educação pré-escolar, mas apontam como causa principal a indefinição de tutela da EPE e as dificuldades que muitas crianças encontram para ter acesso a esta modalidade de educação.
- O governo central e as Câmaras Municipais são indicados como os principais responsáveis na promoção da equidade educativa na EPE.
- Assim como os docentes, os responsáveis políticos também relacionam o acesso e permanência na EPE com a origem social dos alunos. 68,8% é de opinião que o acesso a este nível de educação é influenciado pela situação sócio educativa

das famílias e que a maioria dos alunos que não frequentam EPE pertencem a grupos com baixo nível socioeconómico e cultural.

- Como medidas políticas para aumentar o acesso destacam que o Ministério da educação deveria assumir a Tutela total da educação pré-escolar; a melhoria das condições didáctico-pedagógicas e a redução dos custos de inscrição e mensalidade.
- Para os responsáveis políticos a EPE é de baixa qualidade devido a deficiente formação das educadoras, orientadoras e monitoras de infância e das precárias condições didáctico-pedagógicas. Por isso, 62,5% e 81,5%, respectivamente, são de opinião de que a melhoria da qualidade da EPE passa por dotar os jardins-de-infância com mais recursos didácticos e pedagógicos e com professores qualificados.
- O ensino básico é o nível melhor valorado pelos responsáveis políticos do sector da educação, tanto no que se refere a equidade como na qualidade do ensino oferecido. A generalização do acesso, a obrigatoriedade e gratuidade, a formação dos docentes são os argumentos utilizados para justificarem essa avaliação positiva.
- Na opinião dos responsáveis políticos, os factores relacionados com o contexto social são os que mais influenciam no acesso, permanência e conclusão do ensino básico. Entretanto, consideram que a diminuição da taxa de reprovação e abandono escolar passa, principalmente pela formação e acompanhamento dos professores, pelo aprofundamento e melhoria da relação escola/família/comunidade.
- A totalidade dos responsáveis políticos é favorável à extensão do ensino obrigatório até o 1º ciclo do ensino secundário porque consideram que contribuiria para melhorar a taxa de transição entre o ensino básico e o ensino secundário.
- Para 81,3% dos responsáveis políticos não existe igualdade de oportunidades no ensino secundário devido às dificuldades de acesso.
- Os responsáveis políticos consideram que a situação sociocultural e económica é a variável que melhor explica o acesso, permanência e conclusão do ensino

secundário. Por exemplo, 87,5% indica a situação socioeducativa como um dos principais factores que dificultam o acesso ao ensino secundário.

- A qualidade do ensino secundário é baixa, por isso, propõe criar melhores condições didáctico-pedagógicas e investir mais na formação de professores.
- Os responsáveis políticos coincidem com os docentes sobre a problemática do ensino técnico/profissional, pois acham que a falta de informação, o desprestígio social explicam a fraca demanda deste nível de ensino.

Conclusões gerais

Nas páginas seguintes pretendemos apresentar algumas Conclusões gerais que, desde o nosso ponto de vista, são de suma importância para a compreensão e análise do sistema educativo cabo-verdiano, particularmente a sua eficácia social (equidade e a qualidade).

Tais apreciações são resultantes da interpretação dos dados recolhidos com base nas bibliografias consultadas; nas informações estatísticas oficiais; nas leis, decretos-leis e normas governamentais e; nos questionários aplicados aos alunos dos estabelecimentos de ensino secundário e complementados pelos questionários aplicados aos docentes do ISE, do IP e aos responsáveis políticos pelo sector da educação.

Relembremos que o objectivo inicial desta investigação foi caracterizar e analisar a eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo, ou seja, saber se o sistema garante igual oportunidade de acesso, permanência e sucesso a uma educação de qualidade e para todos. Também pretendíamos conhecer a opinião e valoração dos docentes do IP, do ISE e dos responsáveis políticos pelo sector da educação sobre a eficácia social a nível da educação pré-escolar/infantil, ensino básico e ensino secundário.

No âmbito da sociologia da educação, são vários os estudos sobre a igualdade de oportunidades (equidade) e qualidade da educação e sobre os principais factores que o

condicionam. Ao longo de várias décadas numerosos estudos realizados em diferentes países apresentaram conclusões variadas sobre os factores que influenciam o acesso a educação e que determinam o insucesso escolar, aqui mensurado através da taxa de abandono escolar e da taxa de reprovação.

Entre as diferentes abordagens da sociologia da educação sobre a igualdade de oportunidades e insucesso escolar existentes, destaca-se as que procuram explicar o acesso, permanência e sucesso ao sistema educativo através do contexto sociocultural e económico do aluno, não obstante as críticas realizadas por outras perspectivas.

Entre as principais contribuições a essa abordagem estão os trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, cuja tese central é que o nível sociocultural e/ou sociolinguístico dos pais, determinado pelo nível de estudos e categoria socioprofissional é significativo na determinação da trajectória escolar e dos resultados escolares dos alunos.

Como elemento positivo da eficácia social (equidade e qualidade) do sistema educativo é preciso reconhecer que, a situação do acesso aos diferentes níveis de ensino e a qualidade da educação melhorou muito nos últimos 30 anos. Contudo, os progressos registados não foram homogéneos e nem atingiram com a mesma intensidade todos os níveis de ensino, em todas as regiões do país e, para os diferentes grupos sociais.

Constatamos que apesar dos esforços realizados nas últimas três décadas no sector da educação, reflectido na diminuição da taxa de analfabetismo de 60% na altura da independência nacional para 21,1 %, segundo os últimos dados publicados no QUIBB 2006; da melhoria da cobertura escolar que, de acordo com os últimos dados do Ministério da Educação é de 56% na educação pré-escolar, 96% no ensino básico e 64% no ensino secundário e; do aumento do percentual de professores com formação pedagógica adequada, continua existindo desigualdades importantes no acesso, permanência e resultados entre o ensino pré-escolar, ensino básico e secundário, entre o meio rural e urbano, entre os diferentes grupos sociais e para as crianças com necessidades educativas especiais, que é preciso corrigir em benefício de uma sociedade mais justa e democrática.

De igual modo, podemos observar que são manifestas as diferenças entre as escolas do meio urbano e meio rural e dos bairros pobres dos grandes centros urbanos em relação a qualidade de ensino, quer a nível do processo, analisado em função das condições das infra-estruturas, didácticas e pedagógicas e da formação dos professores, quer a nível dos resultados obtidos pelos alunos, manifestado pela taxa de reprovação e

abandono escolar. Os primeiros, por pertencerem a um contexto sociocultural e económico mais favorável, gozam de estabelecimentos de ensino com melhores condições didáctico-pedagógicas, possuem os melhores professores e com formação adequada.

Esta situação é resultado de uma política de distribuição de professores fortemente condicionada por questões políticas, pessoais e capacidade de influência de alguns professores que implica que, os melhores professores são colocados nas escolas dos centros urbanos ou nas suas proximidades e, aqueles sem formação ou em início de carreira são destinados para as escolas do meio rural e/ou distantes dos centros urbanos, que normalmente possuem piores condições de infra-estruturas, didácticas e pedagógicas, quando comparadas com as escolas dos centros urbanos.

A situação dos alunos residentes no meio rural é ainda mais dramática, quando da transição entre o ensino básico de carácter obrigatório e o ensino secundário de carácter não obrigatório. Como a maioria dos estabelecimentos de ensino secundário estão localizados nos centros urbanos pressupõe-se que, em muitos casos os alunos são obrigados a uma deslocação diária de vários quilómetros e/ou horas para assistirem a uma classe e, as possíveis consequências desta deslocação para o processo ensino/aprendizagem. Isto, associado ao facto de que a maioria dos pobres estão no meio rural e que os pais possuem baixo nível sociocultural explica o porquê da maior presença no meio rural de alunos que abandonam os estudos após o ensino obrigatório e também, daqueles que reprovam e/ou não concluem o ensino secundário.

Os resultados disponíveis mostram por um lado, que a taxa de transição do ensino básico para o ensino secundário é maior nos centros urbanos do que no meio rural, e por outro, que no ensino secundário a taxa de reprovação e abandono escolar é maior entre os alunos do meio rural do que do meio urbano.

De facto os obstáculos enfrentados pelos primeiros são maiores e reflecte no seu desempenho académico. Por exemplo, como esperar que um aluno da localidade de Rincão, onde não existe bibliotecas, o acesso a NTIC é praticamente inexistente, as condições didáctico pedagógicas não são das melhores e os pais possuem baixo nível sociocultural e, que todos os dias demora aproximadamente 4 horas (viagem de ida e volta, mais o tempo de espera pelo transporte) para percorre 7km e frequentarem um estabelecimento de ensino secundário, na cidade de Assomada obtenha os mesmos resultados dos alunos que vivem nesta cidade, onde as condições didáctico pedagógicas

são melhores, leccionam os melhores professores, possuem acesso a bibliotecas e cujos pais possuem melhor nível sociocultural e económico e há maior acesso a NTIC?

Faço aqui alusão a localidade de Rincão, mas poderia alargar exemplos a localidades como, Engenhos e Figueiras da Naus, em Santa Catarina; as localidades de Santana, Pico – Leão, Tronco e Cidade Velha no Município de Ribeira Grande de Santiago ou localidades do interior das ilhas de Santo Antão, São Nicolau e Fogo.

Também se destaca a importância da situação sociocultural e económica dos pais na explicação dos resultados escolares dos alunos. Observa-se que o nível de estudo alcançado pelos pais, sobretudo o da mãe, é especialmente significativo não só na explicação do acesso ao ensino, mas também sobre os resultados escolares dos alunos, medida em termos de taxa de reprovação e taxa de abandono escolar. Entretanto, apesar da importância dos resultados obtidos nota-se que, apesar da relação ser significativa entre a variável sociocultural e económica e os resultados educativos, não se pode afirmar que tal correlação seja determinista.

Independentemente disto, a posse do capital cultural é uma variável importante para explicar as oportunidades educativas, como é o caso de acesso, permanência e sucesso escolar. Neste sentido, as contribuições de Bourdieu e Bernstein, referidos na parte teórica, são importantes para oferecer pistas e ajudar a compreender o nosso sistema educativo e a influência das desigualdades em função do capital cultural sobre a trajectória escolar.

Também pode-se atestar que o ensino secundário técnico goza de pouco prestígio social, a julgar pelo número de alunos matriculados neste nível de ensino em comparação com o total dos alunos inscritos no ensino secundário geral e pela opinião dos docentes e responsáveis políticos sobre as razões da pouca demanda do ensino secundário técnico e formação profissional.

Apesar do número de alunos inscritos no EST ter aumentado nos últimos 15 anos, em termos relativos houve uma diminuição do percentual dos alunos inscritos, passando a representar 4,8% do total dos alunos matriculados no ensino secundário no ano lectivo 2004/05, quando no ano lectivo 1990/91 representavam 7%.

Podemos comprovar que a inculcação no imaginário colectivo da ideia de que a educação, particularmente, a educação universitária como principal meio de ascensão e prestígio social, associado a ideia de que o ensino técnico é de baixa qualidade e destinado aos alunos de baixo nível social e com poucas possibilidades de aceder ao ensino superior universitário são as principais explicações encontradas para justificar o

baixo prestígio social de que goza o EST e, conseqüentemente, da pouca procura desse nível de ensino.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, embora seja um fenómeno recente e de dimensão limitada, a presença dos estabelecimentos de ensino privado, particularmente a nível da educação pré-escolar e ensino básico vocacionado para atender aos alunos da classe média/ alta, com situação sociocultural e económica privilegiada indica a tendência manifesta na procura dos centros privados. O que poderá ter implicações negativas sobre a desigualdade no acesso a uma educação de qualidade e para todos, visto que estes centros possuem melhores condições de ensino e são frequentados por alunos das classes sociais privilegiadas.

Ainda é de destacar a contribuição do ensino secundário privado na continuidade de estudos para os alunos excluídos do sistema público de ensino, contribuição essa que tem sido cada vez mais presente e de maior dimensão, a julgar pelo número de instituições privadas surgidas nos últimos anos e pelo número de alunos inscritos. Também nota-se uma tendência na mudança do perfil dos alunos destes estabelecimentos de ensino, pois, se antes eram frequentados na sua maioria por indivíduos na faixa etária superior aos vinte anos e que há muito tinham abandonado o sistema de ensino, hoje, são frequentados por jovens em idade teórica (12-17 anos) de frequentar um estabelecimento de ensino público, mas que foram “ excluídos” do referido sistema de ensino devido ao insucesso escolar ou por terem ultrapassado a idade legal para ter acesso e/ou permanecer no sistema de ensino público.

A opinião e valorização geral dos docentes e responsáveis políticos não é o mesmo para cada nível educativo e quando se trata da equidade e da qualidade de ensino. Possuem opiniões muito distintas em se tratando de um ou outro nível do sistema educativo. Se valorizam de forma positiva o acesso ao ensino básico, o mesmo não acontece quando se referem a educação pré-escolar/infantil e ao ensino secundário. Em geral os docentes e responsáveis políticos estão muito satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo ME a nível da igualdade de oportunidades no ensino básico e satisfeito a nível do ensino secundário. Mas a nível da EPE acreditam que ainda há muito a ser feito.

Quanto a opinião sobre a qualidade educativa consideram que o trabalho realizado pelo ME é satisfatório apenas a nível do EB, enquanto que afirmam que a nível da educação pré-escolar e do ensino secundário o trabalho do ME é insatisfatório. Aliás constata-se que a opinião sobre a contribuição do ME na melhoria da eficácia

social do sistema educativo é condicionada pela valorização que os docentes fazem de cada um dos níveis de ensino.

Relativo à valorização da comissão parlamentar para a educação, ambos os colectivos são de opinião de que tem-se feito pouco ou quase nada, quer para promover a igualdade de oportunidades, quer para melhorar a qualidade de educação nos diferentes níveis educativos. Por outras palavras significa dizer que, a referida comissão não tem desempenhado o papel que a própria constituição a confere em matéria da educação.

Outro facto importante constatado é que, quer os docentes, quer os responsáveis políticos associam a equidade educativa a factores relacionados com a origem sociocultural e económica dos alunos e em menor medida a condições de infra-estruturas e o nível de formação dos professores.

Consideram ainda que, o nível sociocultural e económico dos alunos, juntamente com o nível de formação dos professores e as condições didáctico-pedagógicas dos estabelecimentos de ensino são os principais factores que influenciam a qualidade do sistema de ensino.

Após abordar as considerações gerais a volta das principais questões formuladas inicialmente, passaremos a apresentar algumas reflexões referentes a cada um dos subsistemas de ensino e, em consonância com os objectivos inicialmente definidos.

Educação pré-escolar

1. Falta de oferta educativa a nível da educação infantil, principalmente nos municípios com uma grande presença rural e com um elevado número de crianças em idade de frequentar este nível de ensino. Por exemplo, a taxa de cobertura é superior a 70% nos municípios de São Vicente, Sal, Boa Vista e Maio e inferior a 50% nos municípios do interior de Santiago, Fogo, São Nicolau e Santo Antão.
2. O número de educadoras, orientadoras e monitoras, de infância sem formação adequada e com baixo nível de escolaridade é elevado. Algumas possuem uma formação mínima adquirida nos centros de formação profissional ou nas formações organizadas pelo Ministério da Educação. Entretanto, estas são insuficiente quando se trata da complexa tarefa de pensar, planificar e executar objectivos educacionais que vão de encontro das necessidades educativas das crianças.

3. O deficit na formação das orientadoras de infância, associada às deficientes condições de funcionamento (espaço físico) é factores que determinam que, num número significativo dos jardins-de-infância a componente didáctico-pedagógica não atinja os níveis mínimos exigidos. Com efeito, em muitos dos jardins-de-infância, as actividades pedagógicas e serviços oferecidos às crianças não respeitam as normas educativas e sanitárias mínimas. Esta situação é mais crítica no meio rural do que no meio urbano e, nos centros públicos do que nos centros privados.
4. A situação sociocultural e económica dos pais explica o facto de muitas crianças não frequentarem a EPE, visto que os custos mensais aplicados são proibitivos para muitas famílias, sobretudo as pobres. Ao contrário do ensino básico que é de carácter obrigatório e gratuito, a EPE é facultativo e possui uma quota mensal que varia entre quinhentos a mil e quinhentos escudos cabo-verdianos, nas instituições públicas e sem fins lucrativos e, superior a dez mil escudos nos centros privados com fins lucrativos.
5. Embora se tem a impressão que tais custos são baixos, num país onde 37% da população é pobre, dos quais 20% são muito pobres (vivem com uma média de dois mil e trezentos escudos por mês) e acrescentando o facto de que, na maioria dos casos a mesma família tem que financiar os estudos das outras crianças em idade escolar conclui-se que, os custos mensais de frequência são elevados e uma das principais razões para que muitos pais não enviem os seus filhos a educação pré-escolar/infantil.
6. Dos aspectos que mais chama a atenção ao visitar um jardim-de-infância em Cabo Verde são as condições didáctico-pedagógicas (recursos, materiais, instalações). A maioria resume-se a uma sala improvisada, onde algumas mesas, cadeiras e decoração com desenhos nas paredes são tudo o que as crianças dispõem.
7. Desigualdade de acesso em função da origem social e meio de residência. O número de crianças com idade de 3 a 6 anos que nunca tinham frequentado um estabelecimento de ensino é de 17,5% quando os pais não possuem nenhum nível de instrução, 37,5% para os pais com EPE, 20,7% para alfabetização, 20,8% no ensino

básico, 12,1% para o ensino secundário e 10,5% para o ensino médio. No caso dos pais com ensino superior não se registou nenhum caso de crianças que nunca frequentaram um estabelecimento de ensino (QUIBB, 2006).

8. Desigualdade de condições entre os jardins-de-infância público, que recebe na sua maioria crianças de baixo rendimentos e jardins-de-infância privados frequentados na sua maioria por filhos da classe média e/ou classe média alta. A concentração dos jardins-de-infância privados nos principais centros urbanos (Praia, Mindelo, Sal e Santa Catarina), reflecte, por um lado, a procura da classe média e/ou alta de uma maior qualidade dos serviços pedagógicos, didácticos e extracurriculares (cursos de inglês, Francês, Música, acompanhamento pedagógico), e por outro, a falta de oferta de centros públicos de melhor qualidade. Isto tem como consequência o aumento da desigualdade de resultados educativos, a nível do ensino básico e secundário porque estas crianças frequentarão posteriormente o ensino básico e, particularmente o ensino secundário nas mesmas escolas frequentadas por aquelas que estudaram nos jardins-de-infância públicos.
9. Os docentes e responsáveis políticos coincidem sobre os principais obstáculos que enfrenta a educação pré-escolar/infantil para garantir uma maior equidade e qualidade. Apontam a falta de oferta educativa, a desigualdade de acesso entre as regiões, meio de residência e, entre os diferentes grupos sociais, a deficiente formação de educadoras e monitoras de infância. Também apontam a falta das condições didáctico-pedagógicas da maioria dos jardins-de-infância, o que lhes transforma num espaço para “brincadeiras”, “ para guardar crianças”, do que num espaço que potencialize o desenvolvimento da criança e a sua preparação para ingressar no sistema educativo.
10. Para melhorar o acesso à educação pré-escolar/infantil propõem que este seja de carácter obrigatório e gratuito e, que seja aumentada a oferta educativa.
11. Para melhorar a qualidade de ensino apontam, a necessidade de melhorar a formação das monitoras/orientadoras de infância e a melhoria das condições didáctico-pedagógicas.

12. Quer os docentes, quer os responsáveis políticos são de opinião de que tanto o Ministério da Educação como a Comissão Parlamentar para a Educação poderiam ter feito muito mais, para garantir igual oportunidade de acesso à EPE. Por isso, fazem uma valoração negativa do papel desempenhado por estas duas instituições na promoção da eficácia social na EPE.

Ensino básico

1. Não obstante a expansão do ensino básico ocorrido na década de 90, ainda existem um número importante de crianças que não tem acesso ao ensino básico. Esta situação é mais preocupante no caso de crianças com necessidades educativas especiais devido a ausência de políticas, práticas pedagógicas e professores capacitados e que favoreçam a sua integração, quer através de escolas especializadas ou de turmas normais.
2. A normativa legal, segundo a qual as crianças que frequentaram a educação pré-escolar possam ingressar no ensino básico com seis anos e aquelas que não frequentaram a educação pré-escolar/infantil ingressam com sete anos acaba reforçando a desigualdade não só a nível de acesso, mas também em toda a trajectória escolar. Se por um lado, o segundo grupo acede tardiamente ao ensino básico em relação ao primeiro, por outro lado, ao ingressar neste nível juntamente com as crianças que frequentaram a educação pré-escolar/infantil e que, portanto teoricamente estão mais preparados para o processo ensino aprendizagem. De uma forma geral, as crianças que não frequentam os jardins-de-infância são duplamente penalizados pelo sistema de ensino.
3. Se a nível de acesso podemos falar de uma “relativa” equidade, o mesmo não se pode dizer em relação a qualidade de ensino, sobretudo tomando como referência a distribuição de professores com formação adequada entre as diferentes regiões do país e entre escolas do meio rural e urbano. Os melhores docentes estão nos centros urbanos e nas escolas com melhores condições didáctico-pedagógicas, enquanto que os professores sem formação e/ou no início de carreira são enviados para escolas do meio rural, onde as condições de ensino aprendizagem não são das melhores.

4. O insucesso escolar (reprovação e abandono) tem maior incidência nos grupos com situação sociocultural e económica desfavorecida. Como consequência, as dificuldades de acesso ao ensino secundário pós obrigatório são maiores para os alunos pertencentes a esses grupos. O abandono escolar após o ensino básico e/ou antes da conclusão do ensino secundário, sobretudo antes da conclusão dos dois primeiros ciclos é outra das consequências desse facto.
5. Os docentes e responsáveis políticos associam o abandono escolar e reprovação ao contexto social e económico do aluno. Para eles, os alunos de origem social desfavorecidas, como é o caso de filhos de agricultores, pedreiros e “rabidantes” possuem maiores possibilidades de abandonar ou reprovar, do que os alunos de origem social mais favorecidas.
6. Quer os docentes, quer os responsáveis políticos são conscientes do problema do insucesso escolar e das consequências que representa para o aluno, para o sistema educativo e para a sociedade. Por isso, entre as propostas/políticas apontadas para diminuir a taxa de reprovação e o abandono escolar no ensino básico destacam-se: apoios sócio educativo, melhoria das condições pedagógicas e curriculares, formação e acompanhamento dos professores e maior envolvimento da família e da comunidade na vida escolar.
7. A qualidade de ensino e a presença de professores sem formação adequada, sobretudo nos meios rurais e regiões mais afastadas são preocupações manifestadas tanto pelos docentes como pelos responsáveis políticos e que, segundo eles influencia a eficácia social do sistema educativo.

Ensino secundário

1. O percentual de alunos que concluem o ensino básico obrigatório e não concluem o ensino secundário é significativo, evidenciando-se o carácter “afunilado” do sistema educativo, ou seja, a medida que ascendemos na estrutura educativa diminui o número

de alunos inscritos. Este facto tem impacto relevante sobre a equidade, pois o abandono escolar é maior entre os grupos com baixo nível sociocultural e económico.

2. Dos alunos que conseguem ter acesso ao ensino secundário, um percentual significativo reprova no 1º ciclo (27,5 %, no 7º ano e 38,8%, no 8º ano) e acabam abandonando, posteriormente o sistema escolar público.

3. Dos alunos que abandonam o ensino secundário público, apenas uma minoria retoma os estudos no ano lectivo seguinte. A maioria vai para o mercado de trabalho informal ou ajudam os pais em trabalhos domésticos. Alguns retomam os estudos, posteriormente, transferindo-se para o ensino secundário privado.

4. Dos alunos inqueridos cerca de 20% eram repetentes, 19,5 % dos alunos já tinha reprovado um nível diferente daquele em que estava matriculado, ao passo que 52,9% tinha um irmão a frequentar o sistema de ensino e que já tinha reprovado pelo menos uma vez. O que demonstra que um número expressivo dos alunos não consegue atingir os objectivos mínimos propostos. Também podemos concluir que as hipóteses desses alunos abandonarem os estudos são elevadas, visto que a lei que regula o acesso e permanência no ensino secundário exclui do sistema educativo a todos os alunos com duas reprovações no mesmo ano e/ou ciclo, com excepção do 1º ciclo onde é permitido duas reprovações.

5. A maior taxa de abandono escolar ocorre na faixa etária 12-15 anos, o que significa que, na prática, os alunos estão ainda em idade escolar e, legalmente não possuem idade para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, muitos acabam ingressando no mercado informal de trabalho, onde os contratos são precários e os salários baixos.

6. O insucesso escolar varia em função da origem sociocultural e económica e do meio de residência dos alunos. Pois existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o insucesso escolar (reprovação e abandono escolar) e o nível de estudo dos pais. Esta correlação torna-se mais expressiva ao analisar a influência do nível de estudo da mãe sobre os resultados educativos.

7. O acesso às novas tecnologias de informação é ainda uma novidade entre os alunos do ensino secundário. Apenas 6,5% dos inqueridos tinham acesso a Internet e 16% tinham acesso a um computador em casa. Na escola, cerca de 23% tinham acesso a Internet. Porém, o acesso as NTIC é condicionado pelo nível sociocultural e económico. Enquanto a taxa de acesso a Internet e computador é de 40,5% e 69,4%, respectivamente, no caso de alunos cujos os pais tinham formação superior, no caso de alunos filhos de pais sem nenhum nível de instrução ou ensino básico é de 2,4% e 2,6%, respectivamente.

Relativo ao acesso as NTIC segundo o meio de residência pode-se concluir que é maior nas zonas urbanas, onde 22,9% dos alunos tem acesso a computador em casa, 9,8% tem acesso a Internet e a grande maioria tem acesso a televisão (88,4%) e rádio (89,6%), do que nas zonas rurais, onde 4,5% tem acesso a computador em casa, 1,2% tem acesso a Internet, 58,5% a televisão e 84,4% a rádio.

Pelo exposto acima conclui-se que o acesso as NTIC aumenta ainda mais as desigualdades educativas, visto que os alunos que dispõem desses instrumentos tiram maior proveito dos recursos educativos disponíveis.

8. Um percentual significativo dos alunos não tinha, ou tinha apenas alguns livros didácticos, o que pressupõe que para estudarem tinham que recorrer aos apontamentos passados pelos professores na sala de aula ou a fotocópias. O que acaba tendo repercussões nos resultados educativos obtidos devido a importância dos materiais didácticos no processo ensino/aprendizagem. Pressupõe que os alunos mais pobres são os que menos dispõem de livros didácticos devido aos seus custos.

8. São poucos os alunos que frequentam bibliotecas mais de duas vezes por semana. O que evidencia por um lado, a falta de hábito de leitura, e por outro, a inexistência de bibliotecas e/ou de bibliotecas com condições deficitárias.

9. Os docentes e os responsáveis políticos coincidem ao analisarem os aspectos negativos da equidade e qualidade no ensino secundário. Quanto a equidade apontam principalmente a falta de condições físicas e pedagógicas e as dificuldades de acesso, particularmente no meio rural e entre os grupos sociais mais pobres.

10. Quanto a qualidade destacam a falta de professores sem formação pedagógica e as condições didáctico-pedagógicas deficientes, embora haja ligeiras diferenças quanto ao percentual atribuído a cada um destes aspectos

11. Não existem diferenças importantes na opinião do fracasso escolar, pelos docentes e responsáveis políticos. O percentual dos que consideram que a taxa de reprovação é alta é de aproximadamente 37% para os docentes e responsáveis políticos, enquanto que apenas 6% de ambos consideram que a taxa de reprovação é baixa.

12. Quanto ao abandono escolar, 35% dos docentes consideram que é elevado ou muito elevado e apenas 12,2% são de opinião que é baixa.

13. Para os docentes, o acesso ao ensino secundário é influenciado pelo nível sociocultural e económico dos pais e, em menor medida, pela falta de infra-estruturas e normativos legais. Para os responsáveis políticos o principal obstáculo de acesso ao ensino secundário é a situação sociocultural e económica dos pais.

14. Para melhorar a qualidade do ensino os docentes e responsáveis políticos coincidem de que é necessário melhorar as condições didáctico-pedagógicas das escolas e a formação dos professores, embora o percentual dos responsáveis políticos que compartilham essa opinião seja um pouco maior.

15. Os resultados globais confirmam as hipóteses inicialmente formuladas e coincidem com os estudos efectuados por outros investigadores sobre a educação e classes sociais, sobre os jovens e adolescentes fora do sistema educativo e, também estudos realizados em outros países sobre a equidade e qualidade educativa.

Ensino técnico

1. O ensino secundário técnico e os estudos de formação profissional continuam com um nível baixo de prestígio social, o que acaba determinando a pouca demanda por estas modalidades de ensino.

Ao contrário do que se poderia esperar, o percentual dos estudantes inscritos no ensino secundário técnico vem diminuindo nos últimos 15 anos quando comparado com os alunos matriculados no ensino secundário geral. Se em 1990 os alunos inscritos no EST representavam 7%, do total dos alunos do ensino secundário, em 2002/03 representavam apenas 4% e no ano lectivo 2004/05 apenas 4,8%.

2. Partindo do princípio de que o EST é procurado na sua maioria por alunos de origem sociocultural e económica baixa e/ou com poucas perspectivas de acesso ao ensino superior universitário, criou-se a ideia de que o ensino oferecido é de baixa qualidade e é destinado aos “pobres” e “alunos fracos”.

3. Das informações analisadas se pode concluir que a desigualdade na distribuição dos centros de formação profissional entre as diferentes ilhas é muito expressiva, sendo que a maioria dos centros estão localizados na cidade da Praia (Santiago) e São Vicente. A isto acrescenta-se as diferenças entre os diferentes centros de formação quanto a qualidade de formação oferecida, aos equipamentos e recursos disponíveis.

4. Na opinião dos docentes e responsáveis políticos da educação, a maioria dos alunos que frequentam o ensino técnico preferem a continuidade aos estudos universitários após a conclusão da formação técnica porque, por um lado, as expectativas de encontrar um “bom” emprego são poucas e por outro, porque existe no imaginário social cabo-verdiano uma maior expectativa sobre os benefícios sociais e económicos de uma titulação universitária.

5. Dos quatro estabelecimentos de ensino secundário técnico, dois estão na ilha de Santiago (um na cidade da Praia e outro em Assomada), São Vicente e no Porto Novo (Ilha de Santo Antão), demonstrando assim, as limitações da oferta educativa deste nível de ensino. Isto explica em parte o reduzido percentual que as matrículas do ensino secundário técnico representam a nível global.

6. Ainda podemos concluir do exposto no parágrafo anterior que, o acesso ao ensino secundário técnico está fortemente correlacionado com a ilha/município de residência, ainda que a existência dos serviços de residência estudantil possa diminuir um pouco tais desigualdades.

7. A nível da formação profissional existe uma desigualdade manifesta entre as diferentes ilhas, quer em termos de infraestruturas, recursos, diversidade e qualidade da formação oferecida, visto que a maior parte dos centros de formação socioprofissional estão localizados na Cidade da Praia (ilha de Santiago), São Vicente e Sal.

Em estudos desta natureza, muitas vezes se espera do investigador propostas e/ou soluções para os principais aspectos acima mencionados. Porém, não vamos apresentar ponto por ponto as políticas que poderiam ser úteis para uma maior equidade educativa e uma melhoria da qualidade de educação. Limitaremos a recorrer a um dos pressupostos teóricos que orientou esta investigação para afirmar que para solucionar os problemas apontados é preciso analisar os problemas em conjugação com a dinâmica da estrutura social da qual fazem parte.

Não obstante os resultados incontestáveis dos últimos trinta anos, designadamente, o aumento do número de crianças com acesso a educação, ter atingido os principais objectivos da educação para todos, ter melhorado os indicadores de desenvolvimento humano e a situação económica, não se pode ignorar ao procurar garantir uma maior equidade e um ensino de qualidade para todos, o elevado índice de pobreza e a crescente desigualdade social no país.

Principais desafios do actual sistema educativo

Numa investigação desta natureza, com forte predomínio empírica e com uma base de dados extensa e proveniente de várias fontes, para além das conclusões acima apontadas, parece-nos pertinente fazer uma reflexão final sobre os principais desafios educativos do sistema de ensino cabo-verdiano, tendo em conta a situação em que se encontra actualmente e, dentro das limitações que se impõe, apresentar algumas propostas que poderiam ajudar a superar tais desafios.

Apesar dos avanços verificados durante a década de 90 e nos primeiros anos do novo século, sobretudo a nível da expansão das matrículas na educação pré-escolar, no

ensino básico e secundário, o sistema apresenta vários desafios que a seguir apontaremos:

- Eliminação do Analfabetismo/Educação dos Jovens e Adultos.
- Melhorar a qualidade do ensino básico e secundário.
- Apesar dos dados disponíveis demonstrarem a evolução positiva do número de alunos com acesso a educação, o mesmo não acontece em relação aos aspectos qualitativos do sistema educativo.
- Garantir maior equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis educativos.
- Apesar da universalização do acesso ao ensino básico e melhorias significativas na taxa de cobertura da educação pré-escolar e do aumento da transição para o ensino secundário, ainda não foi garantido a igualdade de oportunidades educativas, visto que esta é influenciada pelas variáveis como a origem sociocultural, a região e/ou ilha e o meio de residência.
- Universalização do acesso ao ensino pré-escolar.
- Aumento do acesso e do número de alunos que concluem o ensino secundário.
- Garantir o acesso a educação de qualidade das crianças com necessidades educativas especiais.
- Investir na melhoria da qualificação (formação) e carreira dos professores.
- Melhorar o acesso a novas tecnologias de informação.
- Financiamento do sistema educativo.
- Aumento e equidade na oferta das instituições do ensino técnico e profissional.
- Melhorar a valorização e prestígio social do ensino técnico e profissional.
- Aumentar o percentual dos alunos matriculados no ensino secundário técnico.

Propostas para melhorar a qualidade e a equidade educativa.

Para atingir os principais desafios acima apontados acreditamos ser necessário partir do pressuposto teórico segundo o qual o sistema educativo, quer dizer a educação, deve ser compreendida e analisada enquanto dimensão da estrutura social. A educação deve ser analisada na sua relação dinâmica com a realidade social da qual faz parte visto que, é notável a influência do contexto social e familiar sobre a educação. A educação, quer dizer o sistema educativo deve ser assumido de forma global. Neste sentido, as

políticas educativas e as propostas de transformação e melhoria da educação não deve concentrar-se apenas em medidas de âmbito escolar, mas sim incorporar as diferentes instituições sociais (OEI, 2008).

Diminuição da pobreza e da desigualdade social.

A pobreza e a desigualdade social tem a sua implicação sobre a igualdade de oportunidades no acesso, percurso e resultados escolares dos alunos e, também na desigualdade entre os mais ricos e mais pobres no acesso a educação. A pobreza e a desigualdade social acabam legitimando a desigualdade social através da educação. O elevado índice de pobreza da população, associado a uma desigualdade social crescente em Cabo Verde acaba repercutindo a nível do acesso e resultados educativos. Os dados anteriormente analisados demonstram que a taxa de analfabetismo é maior entre a população pobre, sobretudo entre as populações residentes no meio rural e mulheres.

Também os resultados dos inquéritos aos alunos confirmam a tese de que o abandono escolar e a reprovação é maior no grupo de alunos pertencentes a origem socioeconómica e cultural mais desfavorecidas. Assim, a melhoria da qualidade de ensino e de uma maior equidade passa pela eliminação/diminuição da pobreza e da desigualdade social.

É preciso que as autoridades públicas garantam, por um lado, o acesso dos grupos menos favorecidos ao sistema educativo através da implementação de políticas socioeducativas eficazes, e por outro, promovam políticas que contribuam para a diminuição da pobreza e desigualdade social.

Aumentar o nível educativo e cultural das famílias

Uma das conclusões da investigação é que existe uma forte correlação entre o contexto sociocultural e educativo das famílias e os resultados educativos dos alunos. Esta tese é também partilhada por várias investigações educativas realizadas em diferentes contextos sociais.

Também vimos que em Cabo Verde o nível educativo da população é ainda muito baixo e com uma elevada taxa de analfabetismo, entre os grupos com faixa etária superior a vinte e quatro anos e, ainda, com um número significativo da população com

apenas o ensino básico. Por isso, a melhoria do acesso, permanência e sucesso dos diferentes níveis educativos (pré-escolar, básico e secundário) implica um maior compromisso com a educação das famílias e particularmente da educação das pessoas adultas. Neste sentido, aumentar a oferta educativa a nível dos programas de alfabetização, melhorar a qualidade dos programas de formação profissional referentes a educação de adultos, formação dos docentes do programa de educação de adultos, maior divulgação e estruturação desses programas.

A nível da educação de adultos é preciso dar uma atenção especial às mulheres, particularmente as residentes no meio rural visto que constitui o grupo da população onde a taxa de analfabetismo é maior. A melhoria do nível educativo e profissional das mulheres pode contribuir para melhorar o acesso ao mercado de trabalho, o que teria como consequência o aumento do ingresso familiar e assim, evitar que muitas crianças abandonem a escola para trabalhar ou por causa das condições socioeconómicas.

Promover uma nova reforma do sistema educativo

Nas últimas duas décadas a sociedade cabo-verdiana foi palco de um conjunto de transformações a nível económico, político e social e que acabou tendo repercussões sobre o funcionamento do sistema educativo. Como resultado houve um aumento do número de crianças com acesso ao ensino básico, uma melhoria nas taxas de transição do ensino básico para o ensino secundário, uma maior cobertura da educação pré-escolar e o aumento do nível de escolaridade da população. Entretanto, o sistema ainda apresenta problemas quanto a taxa de analfabetismo, sobretudo da população adulta, elevada taxa de reprovação e abandono escolar e baixa qualidade. A definição do Plano Nacional de Educação para Todos e do Plano Estratégico para a Educação são dos instrumentos da política educativa para dar resposta aos problemas acima apontados.

A nível internacional, o marco de acção de Dakar estabeleceria um conjunto de objectivos da educação para Todos a serem alcançados por todos os países até 2015. Tendo em conta o acima exposto, somos de opinião de que é necessária uma reforma geral da actual Lei Geral do Sistema Educativo de 1990 e cuja última reforma data de 1999.

A referida reforma, desde o nosso ponto de vista, deveria institucionalizar a educação pré-escolar infantil de 3 a 6 anos e transferir a tutela total desta modalidade para os municípios; definir a expansão do ensino obrigatório dos seis para dez anos de

escolaridade, resolvendo assim o problema da exclusão educativa devido às actuais condições de acesso e permanência no ensino secundário; definição das competências e/ou nível de formação dos docentes da educação pré-escolar, no sentido de evitar que os jardins-de-infância continuem a funcionar como "depósitos" de crianças;

Aumentar a taxa de escolarização da EPE

São vários os estudos, investigações e avaliações internacionais que demonstram a importância da educação pré-escolar sobre o rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente sobre a sua trajectória escolar, especialmente quando o nível socioeconómico e cultural das famílias é baixo (Ministério de educação y ciência, 2005).

No caso de Cabo Verde, o grande desafio que se põe é aumentar a taxa de cobertura escolar das crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos. Para aumentar o acesso a educação pré-escolar é preciso que haja mais jardins-de-infância e em todas as localidades, com boas condições de funcionamento, nomeadamente com electricidade, serviços de saúde, alimentação, materiais didácticos/pedagógicos e com professores qualificados para a tarefa de ensinar. Para além do aumento da oferta, é preciso que seja incentivado e criado as condições para que as crianças pertencentes a contextos socioeconómicos e culturais desfavorecidos tenham acesso também a educação pré-escolar contribuindo assim, para aumentar a equidade do sistema educativo.

A transferência da tutela da educação pré-escolar para as autarquias locais, passando estas a assumirem as competências a nível da construção de jardins, formação dos monitores e educadores de infância, implementação de políticas socioeducativas contribuiria também para o aumento da cobertura escolar da educação pré-escolar.

Integração dos alunos com NEE

Existe um grupo potencial de educandos que são privados dos benefícios da educação pelo facto de serem diferentes e que a nível mundial, dos 150 milhões de crianças com algum tipo de deficiência, apenas 2% estão escolarizados. Em Cabo Verde, o acesso ao sistema escolar das crianças com NEE é ainda um problema sério. De acordo com os dados do censo 2000 cerca de 46% de pessoas portadoras de algum

tipo de deficiência não tinha qualquer nível de instrução, isto é, nunca frequentaram uma escola. Entre aqueles que frequentaram a escola, 40% não chegou a transitar para o ensino secundário visto que abandonaram a escola ao concluírem o ensino básico.

A eficácia social da educação faz referência ao propósito dos sistemas educativos garantirem uma educação de qualidade e para todos. Assim, a não inclusão das crianças com NEE no sistema escolar é uma das manifestações da iniquidade educativa.

Deve-se garantir a estas crianças não só o acesso a educação, mas sim o acesso a uma educação de qualidade e de acordo com as suas capacidades e onde o processo de ensino aprendizagem se desenvolve juntamente com as outras crianças e não a margem destas. Para isso, é necessários que se criem condições que garantam uma aprendizagem para todos os alunos. É preciso repensar o currículo escolar e ver se ele garante uma aprendizagem e rendimento escolar para todos os alunos.

Para garantir uma maior equidade e qualidade educativa é preciso que, as políticas para a inclusão das crianças com NEE sejam sistémicas, ou seja, que abordam os diferentes componentes do sistema educativo, nomeadamente a formação dos professores, o currículo, a avaliação, a direcção das escolas, a supervisão e o financiamento.

A integração dessas crianças implica:

- Criar mecanismos que facilitam e promovam a participação e colaboração da família visto que por um lado, os pais ao conviverem diariamente com os filhos possuem um conhecimento específico das suas necessidades e comportamento, o que lhes permitem oferecer informações e sugestões que ajudam no processo ensino aprendizagem, e por outro, porque a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem um impacto positivo sobre as expectativas de possibilidade de aprendizagem dos filhos;
- Apoio dos especialistas docentes e não docentes, que possam participar no processo de planificação e avaliação das adaptações curriculares, no desenvolvimento de actividades pedagógicas, materiais e metodologias de aprendizagem;
- Adaptação do currículo, sobretudo a nível dos conteúdos, às necessidades individuais.

- Incentivar uma nova prática e atitude docente face aos alunos com NEE, visto que nem todos os professores têm a mesma opinião sobre essas crianças e nem todos possuem formação pedagógica adequada para trabalhar em tais contextos.
- Contudo, é importante chamar a atenção pelo facto de que a materialização das medidas acima apontadas implica gastos, sobretudo a nível de formação docente, adaptação de programas, aquisição e/ou elaboração de materiais e para melhorar as condições de acesso.

Aumentar a oferta do ensino técnico e profissional

A importância da formação técnica e profissional no processo de desenvolvimento do país é reconhecida pela maioria dos docentes e responsáveis políticos entrevistados. Também são vários os estudos que apontam a importância da formação profissional no acesso ao mercado de trabalho, embora seja importante frisar que não existe uma relação de causa/efeito entre estas duas variáveis. Contudo, a falta de instituições de formação, a fraca demanda desta modalidade de ensino devido ao "desprestígio social" de que goza, a qualidade e equidade do ensino oferecido são alguns dos desafios a serem ultrapassados.

Formação dos docentes

A existência de professores formados e comprometidos com o processo ensino/aprendizagem de todos os alunos é segundo OEI (2008), um dos quatro factores da qualidade de ensino. Ainda afirma que sem a competência e participação da maioria dos docentes não é possível melhorar o sistema de ensino. Também UNESCO (2004) considera que os docentes, quer dizer, a melhoria do nível de formação, das condições do trabalho e de contratação, constituem um factor essencial de qualquer reforma com vista a uma melhor qualidade de ensino.

Vimos ao longo da investigação que a questão da formação docente e do estatuto profissional é um problema transversal e que está presente em todas as políticas educativas implementadas. Em Cabo Verde, apesar deste problema ser inerente a todos os níveis educativos, manifesta-se de forma mais expressiva a nível da educação pré-

escolar e do ensino secundário, onde o percentual dos professores sem formação pedagógica adequada lesionando é maior.

A isto acrescenta-se a iniquidade existente entre as escolas do meio rural e urbano, entre as ilhas "centrais" e ilhas "periféricas" e entre as escolas localizadas em contextos favorecidos e contextos desfavorecidos. Esta iniquidade é consequência da excessiva politização das delegações do ministério da educação e das direcções das escolas, a falta de critérios objectivos para a colocação de professores (ou pelo menos a não aplicação desses critérios) e "lobby" dos professores mais experientes.

É preciso que seja melhorada a formação e desenvolvimento profissional dos docentes, as condições de trabalho, a valorização social e uma maior transparência e celeridade nas progressões e promoções de carreira.

Melhoria das condições didácticas e pedagógicas.

As condições materiais das escolas juntamente com o nível de qualificação e participação do corpo docente no processo ensino aprendizagem são duas variáveis importantes para garantir uma educação de qualidade. Carvalho (2008, pág.93) referindo-se as condições e aos recursos disponíveis no ensino básico cabo-verdiano, no sentido de garantir um ambiente propício para o processo ensino/aprendizagem afirma que estas são precárias.

Também já tínhamos afirmado que as condições materiais das escolas são muito limitadas, sobretudo nas escolas do meio rural e a nível da educação básica. Por isso, é preciso um maior investimento a nível da melhoria das condições físicas das escolas, na criação e apetrechamento das bibliotecas com livros e manuais didácticos de qualidade, na implantação de laboratórios e na criação de condições para que os alunos tenham acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Maior Participação e colaboração das famílias na vida escolar dos alunos

É preciso incentivar e criar mecanismos que promovam e facilitem a participação dos pais na vida escolar dos alunos, dado que o processo ensino aprendizagem realiza-se com a colaboração da família. Esta colaboração torna-se imprescindível no caso de alunos com necessidades educativas especiais.

É necessário redefinir a forma de relacionamento entre a escola e a família, que não deve continuar a basear-se apenas em formas tradicionais (reuniões pontuais com a direcção da escola e/ou com directores de turma, presença na escola no início e fim do ano lectivo). Os pais devem participar não só em momentos formais ou, quando a sua presença é requerida, mas sim durante todo o processo educativo. Para isso, é necessário que as direcções das escolas elaborem planos de participação dos pais ao longo do ano lectivo.

A participação da família na escola, quer nos órgãos de administração (penso no conselho escolar, quer através de associações de pais, ou participando nos encontros da direcção de turma deve ser visto como um exercício de cidadania, onde estes podem encontrar estratégias, respostas, recursos que possam contribuir positivamente na tarefa de educar e, particularmente, a um melhor acompanhamento da vida escolar dos filhos

Não obstante uma maior presença dos pais nas escolas, verificadas nos últimos anos, as políticas em matéria de participação educativa deve possibilitar espaços de diálogos entre os pais, alunos e professores sobre as melhores estratégias e recursos que contribuam a melhorar os resultados educativos dos filhos.

Outro aspecto a considerar é que as escolas devem garantir uma maior diversidade quanto aos horários, contextos, recursos, meios, dimensões para possibilitar uma maior participação dos pais na vida escolar. Por exemplo, tendo em conta as dificuldades que as famílias do meio rural têm, quanto ao acesso aos meios de comunicação e informação, acesso aos meios materiais e culturais básicos e menor capacidade em buscar respostas, é importante uma atenção especial do sistema educativo em relação a esse colectivo. O mesmo poderia ser dito em relação a outros colectivos, como é o caso das mulheres rábidas que, devido a sua incorporação no mercado de trabalho informal, não possuem tempo suficiente para acompanharem a vida escolar dos filhos.

Implementação de um sistema nacional de avaliação da qualidade do sistema educativo.

Este deve concentrar-se por um lado, na avaliação do rendimento e aprendizagem dos alunos, sobretudo a nível do ensino básico e secundário e, por outro, na avaliação do funcionamento dos centros educativos.

O sistema de avaliação permitiria por um lado, identificar os níveis de desempenho dos alunos e, por outro, estabelecer correlações entre as diferentes variáveis que influenciam os resultados escolares dos alunos. Das informações recolhidas através do processo de avaliação poder-se-ia implementar políticas educativas com vista à melhoria da qualidade, equidade e a eficiência do ensino básico e secundário.

Maior investimento em Educação

Deixamos para comentar em último lugar a questão do investimento em educação, não porque trata-se de um problema de menor dimensão no contexto social cabo-verdiano mas, precisamente pelo importante papel que desempenha na implementação das propostas acima apontadas. Aliás uma das conclusões do fórum Mundial sobre a Educação realizado em Dakar em 2000 e presente nos sucessivos relatórios sobre a Educação para Todos no Mundo, publicados anualmente pela Unesco é que o gasto público em educação é um bom indicador do compromisso dos países a favor de uma melhor qualidade da educação.

Um dos indicadores mais utilizados para analisar o nível dos investimentos em educação é sem dúvida o gasto público em educação. É utilizado pelas instituições e organismos como a UNESCO, o OCDE, a União Europeia, entre outros organismos internacionais.

Pode ser analisada em função do PIB, do número de alunos ou por nível educativo, evidenciando assim a importância que um determinado país atribui ao sector da educação de uma forma geral e, aos diferentes níveis de ensino, de forma particular.

Também o percentual do orçamento de estado destinado ao sector da educação é um outro indicador que permite analisar internamente, a importância do sector da educação em relação a outros sectores do país, como por exemplo, a saúde, as infra-estruturas, a habitação, a economia.

Em Cabo Verde o gasto público em educação, quer a nível do PIB ou do percentual do orçamento do estado, foi importante desde a independência nacional. Contudo, a maior parte dos investimentos públicos em educação tem-se destinado a educação básica, tendo em conta que o acesso ao ensino básico era um dos principais objectivos do sistema educativo. A isto acrescenta-se o facto de que os recursos disponibilizados através do Orçamento do estado não ser suficiente para financiar a implementação de políticas educativas e sociais necessárias para garantir uma educação

de qualidade e equitativa para todos. Por isso, acreditamos ser imprescindível o recurso a outras fontes de financiamento (privado e/ou internacional), por um lado, e uma maior eficiência na utilização dos recursos disponíveis.

Os resultados apresentados ao longo desta investigação e as respectivas conclusões devem ser analisados, enquanto uma modesta contribuição para a compreensão da problemática da equidade e qualidade do sistema educativo cabo-verdiano e, no contexto dos fundamentos teórico-metodológicos e objectivos definidos para este estudo.

Os resultados e propostas apresentadas poderiam servir de base para a elaboração de um sistema nacional de avaliação e/ou indicadores de equidade e qualidade educativa

Acreditamos que ao procurar responder às questões levantadas, abrimos pistas para novos interrogantes e problemas de investigações que possam ser levadas a cabo, por investigadores individuais e/ou em grupos, particularmente no âmbito do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade de Cabo Verde.

Bibliografia consultada

Afonso, Manuela. *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Col “ Debates”, Editorial Spleen/África, Praia, 2002.

Aires de Matos, Isabel. *Diversidade Linguística e ensino de Português*. Comunicação apresentada no encontro línguas no espaço europeu: novos desafios para professores de língua, ISPV, de 30 a 31 de Outubro de 2004).

Alba, Afonso. *La Riqueza de las familias. Mujer y el mercado de trabajo en España Democrática*. Editorial Ariel, Barcelona, 2000.

Andrade, Elisa Silva. *As Ilhas de Cabo Verde da «descoberta» á independência nacional (1460-1975)*. Editions L'Harmattan, Paris, 1996.

Azevedo, Joaquim. «Entre la escuela y el mercado de trabajo. Un análisis crítico sobre las transiciones», in *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza Editorial, Madrid, 2003.

Baert Patrick. *La teoria social en el siglo XX*. Alianza Editorial, Madrid, 2001.

Bazdrech Parada, Miguel. «Educación y pobreza: una relación conflictiva», in *Pobreza, Desigualdad social y ciudadanía: los limites de las políticas sociales en América latina*. Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2001.

Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control*. Vol.1: Editorial Akal, Madrid, 1989.

—. *Clases, Códigos y Control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vol. 2: Editorial Akal, , Madrid, 1988.

- . *La estructura del discurso pedagógico*. Editorial Morata, Madrid, 1993.
- Bisquera Alzina, Rafael** (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Mutalla, Madrid, 2002.
- Bonal, Xavier**. «Contra la pobreza...¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina», in *Descentralización y políticas sociales en América Latina*. Editorial Fundación CIDOB, Barcelona, 2004.
- . *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Editorial Paídos, Barcelona, 1998.
- Bourdieu, Pierre**. *Razões Práticas*. Editorial Papirus, Campinas, 2004.
- . *O sentido práctico*. Col “Humanidades”, Editorial Taurus, Madrid, 1991.
- . *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus, Madrid, 1988.
- . *Cosas dichas*. Editorial Gedisa, 1988.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** *Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor, Buenos Aires, 1984.
- . *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editorial Vega, Lisboa, sem data.
- Braslavsky, Cecilia**. «Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI», in *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. Editorial Fundación Santillana, Madrid, 2005.
- «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nº2, 2006, pp. 58-83. REICE.
- Brito-Semedo, Manuel**. *A construção da identidade nacional: análise da imprensa entre 1877 a 1975*. Ed. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia, 2006.
- Calero, Jorge**. *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Editorial Alternativas. www.falternativas.org.
- Cardoso García, Honório, A.** «Fracaso escolar, violencia y absentismo en la escuela obligatoria». *Fracaso escolar. Revista de estudios de Juventud*, nº 52, 2000, pp. 9-14.
- Carnoy, Martin**. *Economía de la educación*. Editorial UOC, Barcelona, 2006.
- Carrasco, José Bernardo e Caldereno Hernández, J.F.** *Aprendiendo a investigar en educación*. Editorial RIALP, Madrid, 2000.
- Carreira, António**. *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Ed. Instituto Cabo-verdiano do Livro, Praia, 1983.

- Casanova, Maria Antonia.** *Evaluación y calidad de centros educativos.* Editorial La Muralla, Madrid, 2004.
- Castells, Manuel.** *La Era de la información: economía: La sociedad en red.* Vol.1, Alianza editorial, Madrid, 2000.
- . *La Era de la información: fin de Milenio.* Vol. 3, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- Cea D'ancona, Maria Angel.** *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.* Editorial Síntesis, Madrid, 1996.
- Corbetta, Piergiorgio.** *Metodología y técnicas de investigación social.* Editorial McGraw-Hill, Madrid, 2007.
- Corcuf, Philip.** *Las nuevas ociologías.* Alianza editorial, Madrid, 1998.
- Da Silva, Baltazar Lopes.** «Seminário Liceu de São Nicolau», in *Artiletra*, nº 59/60, Praia, Outubro 2004. (original em *Ponto e Vírgula*, nº9, Maio/Junho de 1984).
- Delgado del Castillo, José Manuel.** *Dicionário de sociologia:* Editorial ESIC, 2004, pp. 653.
- «**Diccionario de las Ciencias de la Educación**». Editorial Diagonal/Santilana, vol.1, 1983.
- Domínguez, José Mauricio.** *Teorias sociológicas no século XX.* Editorial Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- Echeita, G.** «Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto», in *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, Vol. 6, No. 2
- Fernández Enguita, Mariano.** *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas.* Editorial Pirámide, Madrid, 1999.
- Faustino, Manuel; Rosabal, Maritza e Borges, Osvaldo.** *Relatório parcelar sobre a saúde e o estilo de vida dos adolescentes e jovens cabo-verdianos fora do sistema de ensino.* Ed. AZM, Praia, 2006.
- Ferreira, Eduardo de Sousa.** *África Austral, o passado e o futuro: análise de economia e política sobre as ex-colónias portuguesas, África do Sul e Namíbia.* Editorial Seara Nova, 2ª edição, Lisboa, 1977.
- Ferreira, Maria Francisca Gomes e Zanene, Emmanuel Marcelino.** «Políticas educacionais: colonização e independência (caso de Angola)». In *Para uma história da educação colonial.* Col "EDUCA", Editorial Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Lisboa/Porto, 1996.
- Flachsland, Cecilia.** *Pierre Bourdieu y el capital simbólico.* Editorial Campo de Ideas, Madrid, 2003.

- Flecha, Ramon e Serradell, Olga.** « El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas- Revisión crítica». In *Sociología de la educación*, Editorial Pearson Educación, Madrid, 2003.
- Forquim J.C.** *Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisa*. Editorial Vozes, Petrópolis, RJ, 1995.
- Furtado, Cláudio.** *Génesis e (re) produção da classe dirigente em Cabo Verde*. Editorial ICL, Praia, 1997.
- Gáirin Sallán, Joaquín.** «Calidad: un discurso y prácticas contradictorias». In *la calidad en educación: algunas reflexiones en relación con la ley de calidad*, Editorial Praxis, Barcelona, 2003.
- Gelpi, Ettore.** «La problemática de la educación de adultos en Europa y América Latina: análisis comparado». In *Problemas y desafíos para la educación en el Siglo XXI en Europa y América Latina*. Editorial Universidad de Valencia, 2001.
- Gomes Ansotegui, José Luís.** *Sistema educativo y reproducción de las clases sociales*. Facultad de Ciencias Políticas y sociología, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid, 1977.
- González González, Ma. Teresa.** «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa». in *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, Vol. 4, Nº 1, pp. 1-15.
- Grassi, Marzia.** *Rabidantes: comercio espontâneo transnacional em Cabo Verde*. Editorial ICS/Spleen, Lisboa, 2003.
- Guimarães, José Marques.** *A política “educativa” do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*. Editorial Profedições, Porto, 2006.
- Hernández, Francesc J. & alli.** *Teorías sobre Sociedad y Educación*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia, 2003.
- Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).** *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Col. Projecto diversidade linguística na escola portuguesa. ILTEC, ME, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008.
- Kovacs, Karen.** «El informe de la OCDE sobre el Fracaso escolar». in *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza editorial, Madrid, 2003.
- Lera e Campos (1987)
- Lerena, Carlos.** *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Editorial Ariel, Barcelona, 1986.

- Lopes, Baltasar.** «Seminário Liceu de S. Nicolau». in *Artiletra*, nº 59/60, Praia, Outubro 2004. (original em in *Ponto e Vírgula* nº9, Maio/Junho de 1984)
- López Torrijo, Manuel.** «Tendencias y desafíos de la educación especial», in *Problemas y desafíos para la educación en el Siglo XXI en Europa y América Latina*. Editorial Universidad de Valencia, 2001.
- Marchesi, A.** *Controversias en la educación española*. Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- . «Un sistema de indicadores de desigualdad educativa», in *Revista ibero americana de educación*, Nº 23, Maio-Agosto, 2000.
- Marchesi, A. e Martin, Elena.** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Marchesi, A. e María Eva.** «La comprensión del fracaso escolar», in *Fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza Editorial; Madrid, 2003.
- Marchesi, A. e Martínez Arias, Rosario.** *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Editorial Fundación Santillana, XXI Semana Monográfica de la educación, Madrid, 2006.
- Margarido, Alfredo** «église catholique en Afrique “Portugaise”» in *Revue Française d’Etudes Politiques Africaines*, Paris, Societé Africaine d’Edition, 1971, nº16
- Martínez Arias, Rosario.** «Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos?» In *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Editorial Octaedro, Barcelona, 2009.
- Martinez Usarralde, Maria Jesus.** «Actuales retos y desafíos de la formación profesional europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de calificaciones», in *Problemas y desafíos para la educación en el Siglo XXI en Europa e América Latina*. Editorial Universidade de Valencia, 2001.
- Mateus, Dalila Cabrita.** *A luta pela independência: a formação das elites fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*. Editorial Inquérito, Portugal, 1999.
- Mayoral Arque, Dolors.** *La teoría de los códigos. Desigualdades lingüísticas en educación*. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Tercera Época, Nº 41, Maio-Agosto de 2005, pp. 109-135.
- Morales Vallejo, Pedro.** «¿Que significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la educación superior?», in *Calidad y equidad en la educación universitaria católica*. Editorial Universidad Pontificia Comillas/ FIUC-ACISE, Madrid, 2002.
- Morrow, Raymond Allan e Torres, Carlos Alberto.** *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Edições Afrontamento, Porto, 1997.

- Neves, Baltazar Soares.** «Para a história do ensino em Cabo Verde: o caso do seminário-liceu de São Nicolau». Universidade do Porto, Dissertação de mestrado em estudos africanos, Faculdade de Letras, 2001.
- Nóvoa, A. et alli.** *Para uma história da educação colonial.* Editorial Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Col. EDUCA, Porto/Lisboa, 1996.
- OREAL/UNESCO.** «El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe». REICE, nº3, Vol.5, 2007.
- Orlando E. y González Pérez.** «Educación y nuevas tecnologías: impacto y retos en México». In *Problemas e desafios para la educación en el siglo XXI en Europa e América Latina.* Editorial Universidad de Valencia, 2001.
- Paes de Carvalho, Cyntia.** *Jovens fora da escola: estudos sobre jovens e adultos entre 15 e 25 anos que deixaram de frequentar a escola, a partir de dados da pesquisa sobre padrões de vida.* PPV/IBGE-1996/1997. IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.
- Pastor, Carmen Alba.** «El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al espacio europeo de educación superior», in *Revista de Educación, MEC, nº 337, Mayo- Agosto, 2005.*
- Peinado López, Maria Amalia.** *Discriminación de la mujer en el mercado de trabajo español: una aproximación empírica a la discriminación salarial.* Editorial Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, Madrid, 1988.
- Pieck, Enrique** (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social.* Editorial UIA/IMJ/UNICEF, México, 2001.
- Pinto, Edgar, Duarte, C. R. e Carvalho, David M. F. de.** *Estudo nacional de perspectivas a longo prazo “Cabo Verde 2020”: II Fase – Construção da base de estudos.* Editorial equipa técnica NLTPS, Praia, Novembro de 1996.
- Pires, Delmira Maria e Morais, Ana Maria.** «Contextos familiares e aproveitamento na aula de ciências: estudo de características específicas dos processos de socialização primária», *Revista Análise social, Vol. XXXII (140), 1997 (1º), pp. 143-186.*
- Puelles Benítez, Manuel de.** «Calidad, reformas escolares y equidad social». In *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad.* Editorial Octaedro, Barcelona, 2009.
- Puig Rovira, José Maria.** «Educación en valores y fracaso escolar», in *Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional.* Alianza Editorial; Madrid, 2003.
- Rangel, Anna Maria.** *Insucesso escolar.* Col. “Horizontes Pedagógicos”, Editorial Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

- Reimers, Fernando.** «La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina», in *Revista Iberoamericana de Educación* nº 31, pp. 17-48, 2003.
- Muñoz Repiso Izaguirre, Mercedes** «Mujer y educación en la Unión Europea», in *Mujer e igualdad de oportunidades*. Editorial Universidad Pontificia de Salamanca/IEEDH, Salamanca, 2004.
- Sandoval Hernández, Andrés.** «La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México: un estudio con base en los datos des EXANI». In *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.5, nº1, 2007, pp. 22-42.
- Seibold, J. R.** «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa», in *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Nº 23, pp. 215-231, 2000.
- Schwartzman, S. Mendes, C. e de Moura Castro, C.** (Ed.), *Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado*. Rio de Janeiro, editorial ABM/Educam, 1984.
- Silva, Mário.** *O regime dos direitos sociais na constituição cabo-verdiana de 1992*. Editorial Gráfica, Coimbra, 2004.
- Stronquist. Nelly P.** «A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 209-201, vol.85 Dez/Jan, 2004.
- Tavares, Manuel.** *O insucesso escolar das minorias étnicas em Portugal*. Editorial Instituto Piaget, Lisboa, 1998.
- Tolentino, Corsino.** *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2007.
- Tellez Iregui, Gustavo.** *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura*. Editorial UNP, Bogotá, 2002.
- Toranzos, Lilia.** «Evaluación y Calidad», in *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Nº 10, pp. 763-798, 1996.
- Uña Juárez, Octavio y Hernandez Sánchez, Alfredo (Dir.).** *Diccionario de sociología*. Editorial ESIC, Madrid, 2004.
- Vara Coomonte, Antonio.** Sociología de la Educación. In *Enciclopédia de Pedagogia*. Editorial Espasa, Madrid, 2006.

___ «Condições sócio-estruturais da escola». In *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à acção*. 1ª ed. Editorial Cortez, São Paulo, 1999.

___ *Sociología de la educación: textos sobre la realidad educativa*. Editorial Tórculo, Santiago de Compostela, 1986.

Vega Gil, Leoncio. *Claves de educación comparada en perspectiva social*. Editorial Tirant lo Blanch, Valencia, 2005.

Velloso de Santisteban, Agustín. *Educación y desarrollo. Problemas del tercer mundo*. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 2004.

Documentos e estudos publicados por instituições.

Jornal Artiletra nº 59/60, Outubro de 2004, pág. XIII.

Banco de Cabo Verde:

___ *Boletim de estatística, 2003*.

___ *Boletim de estatística, 2006*.

___ *Boletim de estatística, 2007*.

Centro de Formação Profissional da Praia. *Relatório de actividades 2006*. Praia, 2006.

Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos. *Relatório DGEAE 2007*, Praia, 2007.

Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. *Projecto-piloto: abordagem integrada da pequena infância*. Praia, Julho de 2004.

Governo de Cabo Verde:

___ *Constituição de 1980*.

___ *Constituição de 1992*.

___ *Diário de Governo de 8 de Outubro de 1917, I série nº 173*.

___ *Decreto-lei nº 47 480 de 2 de Janeiro de 1967*.

___ *Decreto-lei nº 173/70 de 17 de Abril de 1970*.

___ *Decreto-lei 436/70, de 15 de Setembro*.

___ *Decreto-lei 103/III/ 1990*.

___ *Decreto-lei nº 41/2003 de 27 de Outubro*.

BO de 3 de Novembro de 1866, in Artiletra, pág. II.

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

___ *I PND*

___ *II PND (1986-1990)*

___ *III PND (1992-1995)*

___ *IV PND (1997-2000)*

___ *V PND (2002-2005)*

INFOPRESS. «Computadores não chegam para todos: escolas secundárias limitam número de estudantes».

Instituto Cabo-verdiano de Criança e Adolescente. *Estudo sobre as crianças em situação de rua.* Praia, 2005.

Instituto de Condição Feminina. *Plano Nacional para a igualdade e a equidade de género.* Editorial ICF, 2005, pág. 24).

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) /Instituto Nacional de Estatística (INE).

___ *Inquérito ao emprego 2005.* Praia, 2005.

___ *Inquérito as diferentes estruturas da população.* IEFP, 2001

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). *Inquérito às diferentes estruturas e modalidades de formação.* Praia, 2000.

___ *O livro Branco da formação profissional.* Praia, 2004.

___ *Inquérito ao seguimento dos formandos do programa de aprendizagem 1998-2002.* Praia, 2002.

Instituto Nacional de Estatística (INE) de Cabo Verde:

___ *Censo 70.*

___ *Censo 80.*

___ *Censo 90.*

___ *Censo 2000. Praia.*

___ *Censo de educação 2000.*

___ *O Perfil da Pobreza em Cabo Verde - IDRF 2001/2002, Praia, 2002.*

___ *Diagnóstico de pobreza: revisto. Relatório nº X, Praia, 2004*

___ *Inquérito a saúde reprodutiva, 2005.*

___ *QUIBB, 2006.*

___ *Emprego no QUIBB-CV, 2006.*

___ *Inquérito sobre a saúde reprodutiva, 2004.*

Ministério de Educação de Cabo Verde:

___ *Anuário estatístico, GEP, 78/79.*

___ *Anuário estatístico, GEP, 2003/04.*

___ *Anuário estatístico, GEP, 2004/05.*

___ *Plano Nacional de Educação para Todos.*

___ *O projecto de consolidação modernização da educação e formação (PROMEF). Pesquisa qualitativa. 1999-2003. Praia, 2003.*

___ *Lei orgânica do Ministério da Educação, decreto-lei nº 25/2001 de cinco de Novembro.*

___ *Lei 103/III/90, art76º.*

___ *Plano estratégico de educação.*

___ *Encontro nacional de quadros da educação: O novo sistema de ensino, 1977. Praia, 1977.*

___ *Estatuto do pessoal docente. decreto lei nº 2 de 2004.*

Ministério da Educação de Cabo Verde/Banco Africano de Desenvolvimento (BAD).

Projecto educação III. Praia, 2004.

___ *Project d'appui institutionnel au secteur de l'éducation : Rapport dévaluation. Praia, 2004.*

Ministério da Educação do Brasil. *Lei de directrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.*

Ministério da Educação de Espanha. *Lei orgânica de educação, 2/2006 de 3 de Maio.*

Ministério das Finanças e Planeamento. *Documento de estratégia de crescimento e redução da pobreza. Praia, 2004.*

___ *Relatório da PNUD, publicado em 2006.*

___ *Relatório de Desenvolvimento Humano 2005, PNUD.*

Ministério do Trabalho e Solidariedade. *Carta social de Cabo Verde: Relatório do sector, Praia, 2004.*

OREAL/UNESCO. << El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina Caribe >>, REICE, nº3 vol.5, 2007.

OREALC/UNESCO. “ La educación técnico profesional de nível medio en siete países de América Latina: Aproximaciones a un estado de arte”.
www.unesco.cl_medios_biblioteca.

PROEXCA, Câmara Canárias. *El sector de la educación y formación en Cabo Verde.* Serie informes sectoriais, 2005.

___ *As NTIC en Cabo Verde.* Col. Informes Sectoriais, 2005.

___ **Revista Iniciativa.** «TIC nas escolas: acesso limitado». Nº 14, Setembro/Outubro 2006), Praia.

UNESCO

___ *Cap Vert enseignement et formation.* Praia, 1985.

___ *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales; acceso e calidad-informe final.* Editorial UNESCO/ Ministerio de Educación, Madrid, 1995.

___ *Declaración mundial sobre educación para todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* Paris, 1990.

___ *Foro Mundial sobre educación: Informe final.* França, 2000.

___ *Marco de Acción de Dakar Educação para Todos: cumprir nossos objetivos comuns.* França, 2000.

___ *Relatório EPT: el imperativo de la calidad.* Paris, 2004.

___ *Relatório EPT: Hacia la igualdad entre los sexos.* Paris, 2003.

___ *Relatório EPT: La alfabetización, un factor vital.* Paris, 2005a.

___ «Formación profesional». *In educación hoy.* Boletín del sector educación de la UNESCO, Nº 13, Abril- Junio de 2005b.

___ *Instituto de estatística da UNESCO.* In [www. stats.uis.unesco.org](http://www.stats.uis.unesco.org), 2006.

___ *Relatório EPT 2008: Educación para Todos en 2015¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2008.* “Resumen”. Paris, 2007.

___ *Documento de monitores de educación en AL e Caribe.* 2007b.

UNESCO, Ministério de Educação de Cabo Verde. *Quotidien et éducation: les défis de l'école au Cap Vert.* Praia, 1998.

www.exitoexportaodor.com

Índice de tabelas

Tabela 1 Evolução de número de escolas, postos escolares, alunos, professores e rácio aluno/professor.	115
Tabela 2 Número de escolas, postos escolares, alunos e Professores em 1934.	116
Tabela 3 Número de escolas, postos escolares, alunos e Professores em 1949-50.	118
Tabela 4 Alunos matriculados no ensino básico elementar e complementar no ano lectivo 1973-74 e 1974-75.	119
Tabela 5 Evolução de alunos matriculados no ensino secundário 1933-1950.	120
Tabela 6 Percentagem de analfabetos por sexos e grupos etários em 1970.	121
Tabela 7 Número de alunos matriculados por nível de ensino.	140
Tabela 8 Alunos matriculados por sexo.	141
Tabela 9 Número de alunos matriculados por concelho EBE.	142
Tabela 10 Distribuição dos alunos por nível e ano lectivo.	143
Tabela 11 Evolução das taxas de escolarização.	144
Tabela 12 Evolução da taxa de reprovação 1984/85- 1988/89.	144
Tabela 13 Evolução da taxa de abandono Escolar no ano lectivo 1988/89.	145
Tabela 14 Evolução da taxa de transição do EBE para EBC.	146
Tabela 15 Evolução de rede escolar 1979/80 a 1988/89.	146
Tabela 16 Percentagem de analfabetos por sexos e grupos etários em 1980.	147
Tabela 17 Taxa de analfabetismo por ilha e sexo em 1980.	148
Tabela 18 Evolução da taxa de reprovação.	184
Tabela 19 Evolução da taxa de abandono escolar.	184

Tabela 20 Evolução da rede escolar.....	185
Tabela 21 Taxa de analfabetismo por ilha/concelho e sexo.....	187
Tabela 22 Evolução do crescimento da população residente 1940-2020.....	199
Tabela 23 Remessas enviadas pelos emigrantes no período 2001 a 2007.	202
Tabela 24 Taxa de natalidade, mortalidade e crescimento populacional.....	203
Tabela 25 Evolução da taxa de fecundidade da população.....	204
Tabela 26 Distribuição da população por grupo etário.....	205
Tabela 27 Nível de instrução chefe.	206
Tabela 28 Distribuição da riqueza entre diferentes grupos.....	208
Tabela 29 Evolução do índice de pobreza.	210
Tabela 30 Evolução do Índice do desenvolvimento humano (IDH).....	213
Tabela 31 População com mais de 15 anos segundo actividade.....	215
Tabela 32 População desempregada por escalão etário.....	216
Tabela 33 População alfabetizada por faixa etária.....	217
Tabela 34 População residente, repartição da população activa nas suas componentes taxa bruta de actividade, por sexo.....	221
Tabela 35 Indicadores da evolução da qualificação da população em Cabo Verde (%).	223
Tabela 36 População em idade escolar que estão excluídos do sistema de ensino.....	224
Tabela 37 Acesso a meios de comunicação e informação.....	227
Tabela 38 Gastos públicos em educação em % de PNB.	229
Tabela 39 Evolução de despesas por etapa educativa.....	230
Tabela 40 Computadores nas instituições de Ensino Superior.....	234
Tabela 41 Evolução do número de alunos matriculados no pré-escolar.....	249
Tabela 42 Distribuição de crianças entre os 0-5 anos segundo ilha, sexo e meio de residência.	250
Tabela 43 Distribuição da população de 0-5 anos por nível de instrução do chefe de agregado.	251
Tabela 44 Crianças matriculadas no ensino pré-escolar/infantil por sexo e idade, ano lectivo 2004/05.	252
Tabela 45 Evolução da taxa de cobertura Pré-escolar: 1990/91-2004/05.	252
Tabela 46 Crianças de 3-6 anos que frequentaram alguma vez a escola segundo nível de instrução do chefe de agregado.....	253
Tabela 47 Nível de instrução do pessoal de Jardins-de-infância segundo nível de instrução.....	255
Tabela 48 Distribuição de Jardins-de-infância pública e privada por ilha.....	257
Tabela 49 Evolução do nº de salas de aula no EB: 1990/91-2004/05.....	260
Tabela 50 Evolução do número de alunos matriculados no ensino básico.	261
Tabela 51 Alunos matriculados por concelho no ano lectivo 2004/05 e 2005/06.	262
Tabela 52 Alunos matriculados no ensino básico segundo ano matriculado e sexo.....	263
Tabela 53 Evolução dos formandos no Instituto Pedagógico.	265
Tabela 54 Professores por escola e nível de formação no ensino básico 2004/05.....	266

Tabela 55 Alunos matriculados em escolas privadas no ano lectivo 2005/06.....	269
Tabela 56 Distribuição de alunos por escola e sexo ano lectivo 2005/06.....	269
Tabela 57 Distribuição de turmas por fase.....	270
Tabela 58 Formação dos docentes das escolas privadas.....	271
Tabela 59 Evolução do número de alunos matriculados no ES.	275
Tabela 60 Alunos matriculados no ensino secundário, segundo ano matriculado e sexo 2004/05.	276
Tabela 61 Evolução da taxa de transição do EBI para ES.....	279
Tabela 62 Evolução da taxa bruta e líquida de escolarização no ensino básico e secundário..	280
Tabela 63 Taxa bruta e líquida por sexo no ensino básico e secundario em 2005.....	281
Tabela 64 Evolução dos alunos matriculados no ensino secundario técnico: 1990/91 a 2004/05.	282
Tabela 65 Escolas privadas por ilha/concelho.	285
Tabela 66 Número de alunos inscritos no ensino Secundario privado: ano lectivo 2005/06.	286
Tabela 67 Número de salas disponíveis no ensino secundário privado.....	287
Tabela 68 Docentes do ensino secundário privado segundo habilitações literárias.	289
Tabela 69 Evolução dos formandos no Instituto Pedagógico.....	291
Tabela 70 Alunos matriculados por ano, sexo e curso 2004/05.....	292
Tabela 71 Evolução de número de bolseiros.....	294
Tabela 72 Bolseiros no exterior e no país por nível de formação.	295
Tabela 73 Evolução dos efectivos do ensino superior nacional por instituição.....	296
Tabela 74 Professores por formação, segundo instituição.....	298
Tabela 75 Estabelecimentos e centros de formação por concelho.....	302
Tabela 76 Alunos formandos por curso, nível e horas de formação.....	308
Tabela 77 Alunos inscritos por sexo 2006/07.	309
Tabela 78 Taxas de alfabetização. Taxas de alfabetização.....	312
Tabela 79 Círculos de educação de adultos por concelho e fase, 2004/05.	314
Tabela 80 Variáveis utilizadas no inquérito aos alunos.	323
Tabela 81 Variáveis utilizadas no inquérito aos docentes e responsáveis políticos.	324
Tabela 82 Alunos matriculados no ensino secundário por escola e nível matriculado.	326
Tabela 83 Alunos matriculados no ES, por nível, sexo e turma no ano lectivo 2004/05.	327
Tabela 84 Distribuição de amostra por escola.	328
Tabela 85 Distribuição geral das populações e amostras.	332
Tabela 86 Distribuição dos resultados de aplicação dos questionários aos alunos.	337
Tabela 87 Distribuição dos resultados de aplicação dos questionários, aos docentes e responsáveis políticos.	339
Tabela 88 Alunos inqueridos por estabelecimentos de ensino.....	353
Tabela 89 Acesso as NTIC, segundo área de residência.....	367
Tabela 90 Taxa de reprovação por área de residência.....	368
Tabela 91 Taxa de reprovação segundo idade.....	369

Tabela 92 Escolaridade do PAI X taxa de reprovação.....	369
Tabela 93 Escolaridade da mãe X taxa de reprovação.	370
Tabela 94 Rendimento do pai X taxa de reprovação.	371
Tabela 95 Já reprovou outros níveis X taxa de reprovação.	372
Tabela 96 Tabela de contingência Abandono escolar X área de residência.....	373
Tabela 97 Abandono escolar segundo o nível de escolaridade do pai e da mãe.....	373
Tabela 98 Idade dos irmãos que abandonaram as escolas.	374
Tabela 99 Irmão que abandonou a escola X área de residência.	374
Tabela 100 Educação do pai X irmão que abandonou escola.....	375
Tabela 101 Educação da mãe X irmão que abandonou a escola.	376
Tabela 102 Distribuição dos docentes das instituições superiores segundo género.	385
Tabela 103 Pontuação atribuída a igualdade de oportunidades no EPE.....	388
Tabela 104 Aspectos positivos e negativos da Igualdade de oportunidades na EPE.....	389
Tabela 105 Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no EPE.....	391
Tabela 106 Valorização do ME na promoção de igualdade de oportunidade no EPE.....	393
Tabela 107 Valorização da CPE na promoção da igualdade de oportunidades no EPE.	393
Tabela 108 Aspectos positivos e negativos da qualidade na EPE.....	397
Tabela 109 Valorização do ME na promoção da qualidade da EPE.	398
Tabela 110 Valorização da CP para educação na promoção da qualidade da EPE.	399
Tabela 111 Análise da qualidade na EPE.	402
Tabela 112 Pontuação atribuída a igualdade de oportunidades no EB.	403
Tabela 113 Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no EB.	404
Tabela 114 Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no EB.	405
Tabela 115 Valorização do ME na promoção da igualdade de oportunidades no EB.	406
Tabela 116 Valorização da CP na promoção da igualdade de oportunidades no EB.....	407
Tabela 117 Opinião sobre os aspectos positivos e negativos da qualidade no EB.....	416
Tabela 118 Valorização do ME na promoção da qualidade no EB.	417
Tabela 119 Valorização do CPE para educação na promoção da qualidade no EB.	418
Tabela 120 Análise da qualidade no EB.....	421
Tabela 121 Valoração da Igualdade de oportunidades no ES.....	422
Tabela 122 Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no ES.	423
Tabela 123 Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no ES.....	424
Tabela 124 Valorização do ME na promoção da igualdade de oportunidades no ES.	425
Tabela 125 Valorização do CPE para educação na promoção da igualdade de oportunidades no ES.....	425
Tabela 126 aspectos positivos e negativos da qualidade no ES.....	435
Tabela 127 Valoração do ME quanto a qualidade do ES.	437
Tabela 128 Valoração da CP para educação quanto a qualidade do ES.	437
Tabela 129 Análise dos docentes sobre a qualidade no ES.	439
Tabela 131 Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades na EPE.....	455

Tabela 132 Responsáveis pela promoção da igualdade de oportunidade no ES.	458
Tabela 133 Valorização do ME na promoção da qualidade da EPE.	465
Tabela 134 Valorização da CP para educação na promoção da qualidade da EPE.	465
Tabela 135 Aspectos positivos e negativos da igualdade de oportunidades no EB.	470
Tabela 136 Valoração do ME na promoção da igualdade de oportunidades no EB.	472
Tabela 137 Valorização da CP para educação na promoção da igualdade de oportunidades no EB.	473
Tabela 138 Valorização do ME na melhoria da qualidade no EB.	480
Tabela 139 Valorização da CP para educação na promoção da qualidade no EB.....	481
Tabela 140 Valorização do ME na promoção da Igualdade de oportunidades no ES.....	488
Tabela 141 Valorização da CP para educação na promoção da Igualdade de oportunidades no ES.	489
Tabela 142 Valorização do ME na promoção da qualidade no ES.	498
Tabela 143	498

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolução da taxa de fecundidade da população.....	204
Gráfico 2-Repatrição de rendimento por decil.	208
Gráfico 3-Taxa de alfabetização de adultos (15-49 anos). QUIBB 2006.....	222
Gráfico 4- Despesa pública em educação e por nível de ensino em 2005.	231
Gráfico 5- Nível de instrução do chefe de agregado familiar	251
Gráfico 6-Nível de formação dos docentes.	264
Gráfico 7- Professores do ensino secundário segundo a formação.....	278
Gráfico 8- Tipo de estruturas de formação.....	303
Gráfico 9- Responsáveis pela formação profissional.....	304
Gráfico 10- Número de formados por tipo de formação e ilha.....	305
Gráfico 11- Evolução do Número de formados por tipo de formação e ilha.....	305
Gráfico 12- Idade dos alunos inqueridos.	345
Gráfico 13- alunos inqueridos por sexo.	346
Gráfico 14- Alunos inqueridos segundo o meio de residência.	347
Gráfico 15- Nível de escolaridade do pai.....	347
Gráfico 16- Nível de escolaridade da mãe.	349
Gráfico 17- Nº de irmãos com curso superior.	349
Gráfico 18- Profissão dos pais.....	350
Gráfico 19- Profissão da mãe.....	351
Gráfico 20- Rendimento dos pais em escudos cabo-verdianos.....	352
Gráfico 21- Alunos inqueridos por nível matriculado.	354
Gráfico 22- Alunos repetentes.....	355

Gráfico 23- Alunos que tinham reprovado outro nível.	355
Gráfico 24- Alunos inqueridos por nível reprovado.	356
Gráfico 25- Irmãos no ensino secundário por nível reprovado.	357
Gráfico 26- Alunos inqueridos segundo o abandono escolar.	358
Gráfico 27- Alunos inqueridos segundo frequência a biblioteca.	359
Gráfico 28- Frequência da biblioteca.	360
Gráfico 29- Frequenta cursos extra-escolares?.....	360
Gráfico 30- Alunos inqueridos segundo posse de livros/manuais escolares.	361
Gráfico 31- alunos inqueridos com acesso a computador em casa	362
Gráfico 32- - alunos inqueridos com acesso a internet em casa	363
Gráfico 33- Alunos inqueridos segundo acesso a rádio em casa.	363
Gráfico 34- Alunos inqueridos segundo acesso a televisão em casa.	364
Gráfico 35- Alunos inqueridos segundo acesso a	364
Gráfico 36- Docentes inqueridos por idade.	365
Gráfico 37- Docentes inqueridos por sexo.	383
Gráfico 38- Nível de formação dos docentes.	384
Gráfico 39- Experiência docente.	385
Gráfico 40- Tipo de vínculo com a instituição dos docentes.....	386
Gráfico 41- Opinião sobre os factores que dificultam o acesso ao EPE.....	387
Gráfico 42- Opinião dos docentes sobre a origem social.....	394
Gráfico 43- Opinião dos docentes sobre as políticas.....	395
Gráfico 44- Opinião dos docentes sobre políticas.....	396
Gráfico 45- Opinião dos docentes sobre os factores	400
Gráfico 46- Opinião dos docentes sobre a origem social.....	407
Gráfico 47- Opinião dos docentes sobre o destino social	409
Gráfico 48- Opinião dos docentes sobre a taxa de reprovação no EB.	410
Gráfico 49- Opinião dos docentes sobre a origem social.....	411
Gráfico 50- Opinião dos docentes sobre Políticas.....	411
Gráfico 51- Opinião dos docentes sobre o abandono escolar no EB.....	412
Gráfico 52- Opinião dos docentes em relação às Políticas.....	414
Gráfico 53- Opinião dos docentes sobre factores	415
Gráfico 54- Opinião dos docentes sobre a origem social.....	419
Gráfico 55- Opinião dos docentes sobre origem social	426
Gráfico 56- Opinião dos docentes sobre o	427
Gráfico 57- Opinião dos docentes sobre a taxa de reprovação no ES.	428
Gráfico 58- Opinião dos docentes sobre a origem social dos alunos repetentes.....	429
Gráfico 59- Opinião dos docentes sobre políticas.....	430
Gráfico 60- Opinião dos docentes sobre o abandono.....	431
Gráfico 61- Opinião dos docentes sobre políticas para.....	431
Gráfico 62- Opinião dos docentes sobre políticas.....	433

Gráfico 63- Opinião dos docentes sobre as razões da pouca demanda do EST.....	434
Gráfico 64- Opinião dos docentes sobre as políticas.....	438
Gráfico 65- Opinião dos docentes sobre.....	440
Gráfico 66- Idade dos responsáveis políticos inqueridos.....	441
Gráfico 67- Responsáveis políticos, por sexo.....	442
Gráfico 68- Nível de formação dos responsáveis políticos.....	452
Gráfico 69- Nível de formação dos responsáveis políticos por sexo.....	453
Gráfico 70- Tempo no cargo dos responsáveis políticos.....	453
Gráfico 71- Opinião dos responsáveis políticos.....	454
Gráfico 72- Opinião dos responsáveis políticos.....	455
Gráfico 73- Opinião dos responsáveis políticos.....	459
Gráfico 74- Opinião dos responsáveis políticos.....	461
Gráfico 75- Opinião dos responsáveis políticos.....	462
Gráfico 76- Opinião dos responsáveis políticos.....	463
Gráfico 77- Valorização da qualidade da EPE.....	464
Gráfico 78- Valorização da igualdade de oportunidades.....	466
Gráfico 79- Opinião dos responsáveis políticos.....	467
Gráfico 80- Quem deveria ser responsável.....	468
Gráfico 81- Opinião dos responsáveis políticos.....	471
Gráfico 82- Opinião dos responsáveis políticos sobre a.....	471
Gráfico 83- Opinião dos responsáveis políticos.....	473
Gráfico 84- Opinião dos responsáveis políticos sobre a.....	474
Gráfico 85- Opinião sobre políticas para diminuir.....	475
Gráfico 86- Opinião dos responsáveis políticos.....	476
Gráfico 87- Opinião dos responsáveis políticos sobre.....	476
Gráfico 88- Opinião sobre os aspectos positivos.....	477
Gráfico 89- Opinião dos responsáveis políticos sobre.....	478
Gráfico 90- Opinião dos responsáveis políticos sobre.....	479
Gráfico 91- Opinião dos responsáveis políticos sobre.....	479
Gráfico 92- A extensão do ensino obrigatório aumentaria.....	481
Gráfico 93- Valorização dos responsáveis políticos.....	483
Gráfico 94- opinião dos responsáveis políticos sobre os.....	483
Gráfico 95- opinião dos responsáveis políticos sobre os.....	484
Gráfico 96- opinião dos responsáveis políticos sobre os.....	486
Gráfico 97- quem deveria promover a igualdade de.....	487
Gráfico 98- opinião dos responsáveis políticos sobre.....	487
Gráfico 99- opinião dos responsáveis políticos sobre a.....	488
Gráfico 100- opinião dos responsáveis políticos.....	490
Gráfico 101- opinião dos responsáveis políticos sobre a origem.....	491
Gráfico 102- opinião dos responsáveis políticos sobre a.....	492

Gráfico 103- opinião dos responsáveis políticos sobre	493
Gráfico 104- opinião dos responsáveis políticos sobre	493
Gráfico 105- opinião dos responsáveis políticos sobre	494
Gráfico 106- opinião dos responsáveis políticos sobre	496
Gráfico 107- opinião dos responsáveis políticos sobre	497
Gráfico 108- opinião dos responsáveis políticos sobre	497
Gráfico 109- opinião dos responsáveis políticos	500
Gráfico 110- Porque os alunos preferem um	500
Gráfico 111- opinião dos responsáveis políticos sobre.....	502
Gráfico 112- Porque os alunos preferem um curso.....	502

Lista de siglas utilizadas

LGSE – Lei Geral do Sistema Educativo.
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento.
PNEPT – Plano Nacional de Educação Para Todos.
PEE – Plano Especial da Educação PEE.
NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.
ISE – Instituto Superior da Educação.
IP – Instituto Pedagógico (IP).
ME – Ministério da Educação.
CPE – Comissão Parlamentar para a Educação.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
OREAL – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
EPT – Educação Para Todos.
NEE – Necessidades Educativas Especiais.
PISA – Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes.
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico.
QUIBB – Questionário de Indicadores Básicos de Bem-Estar.
INE – Instituto Nacional de Estatística.
ESIC –
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento.
BAD – Banco Africano de Desenvolvimento.
GOP – Grandes Opções do Plano.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional.
PROMEF – Projecto de Consolidação Modernização da Educação e Formação.
DGEAE-. Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos.
PROEXCA- Sociedade Canária de Fomento Económico.
TIT – Trabalho de Investigação Tutelado.
POIP – Plano Orgânico da Instrução Pública.

PAIGC – Partido Africano de Independência de Guiné e Cabo Verde.
EPE – Educação Pré-escolar.
EB – Ensino Básico.
ES Ensino Secundario.
EST- Ensino Secundario Técnico.
EBE- Ensino Básico Elementar.
EBC- Ensino Básico Complementar.
ESG- Ensino Secundario Peral.
ESC- Ensino Secundario Complementar.
ETP- Ensino Técnico Profissional.
MTS – Ministério do Trabalho e Solidariedade.
ICASE – Instituto Cabo-verdiano de Acção Social e Escolar.
DERP – Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução de Pobreza.
MF – Ministério de Finanças.
BM – Banco Mundial.
REP (*Pág. 156*)
HM – *ambos os sexos*
H – *homem*
M – *mulher*
FMI – Fundo Monetário Internacional.
ONU – Organização das Nações Unidas.
IDRF – Inquérito sobre as Despesas e Receitas Familiares.
PG – Programa do Governo.
ECV – Escudos Cabo-verdianos.
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
PALOP – Países Africanos da Língua Portuguesa.
CPLP – Comunidade de Países da Língua Portuguesa.
DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
LOXSE- Lei Orgânica Xeral do Sistema Educativo.
EMP – Escola do Magistério Primário.
EFP – Escolas de Formação de Professores.
ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar.
ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais.
INIDA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário.
M-EIA Escola Internacional de Arte.
UNIPIAGET – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
IESIG – Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça.
ISCJS – Instituto Superior das Ciências Jurídicas e Sociais.
UNICV – Universidade de Cabo Verde.
CFPP – Centro de Formação Profissional da Praia.
CFPV – Centro de Formação Profissional de Variante.

Anexos

Questionário aplicado aos alunos do ensino secundário

A Identificação do aluno

ilha de residência _____

Município _____

Idade:

10-12 _____

13-15 _____

16-18 _____

19-21 _____

+21 _____

4. Sexo: M _____ F _____

Área de residência: Rural Urbana

Localidade _____

B. Situação Escolar:

Escola _____

Nível matriculado _____

É repetente

Sim

Não

Já repetiu alguma vez (só para aqueles que responderam não):

Sim
Não

Quantas vezes reprovou_____ Nível reprovado_____ Ciclo_____

Abandonou a escola alguma vez?

Sim
Não

Se sim, quantas vezes_____.

Durante quanto tempo ficou fora da escola_____.

C. Situação Sóciofamiliar

1. Em casa de quem vives:

dos pais
avós
Irmão (a)

2. Número do agregado familiar

1-3
4-6
7-9
+9

3. Rendimento do pai (mensal):

0-20 mil escudos
20-40 mil escudos
40 -60 mil
60-80 mil
+ 80 mil

4. Rendimento da mae (mensal):

0-20 mil escudos
20-40 mil escudos
40 -60 mil
60-80 mil
+ 80 mil

5. Nível de instrução do pai

Nenhum_____
Alfabetização_____
Primário_____
Secundário_____
Médio/profissional_____
Superior_____

6. Nível de instrução da mae

Nenhum_____
Alfabetização_____
Primário_____
Secundário_____

Médio/profissional_____

Superior_____

7. Profissão do pai

Agricultor/criador de gado_____

Professor_____

Comerciante_____

Empresário_____

Polícia_____

Médico_____

Advogado_____

Engenheiro_____

Bancário_____

Guarda/segurança_____

Pedreiro_____

Outra_____

8. Profissão da mãe:

Empregada doméstica_____

Doméstica_____

Rabidante_____

Auxiliar de limpeza_____

Advogada_____

Médica_____

Polícia_____

Engenheira_____

Comerciante_____

Pensionista_____

Professora_____

Outra_____

9. Número de irmão com ensino superior

10. Número de irmãos que frequentam um estabelecimento de ensino_____

1º. Idade _____ Nível Matriculado_____ Ciclo_____.

2º. Idade _____ Nível Matriculado_____ Ciclo_____.

3º. Idade _____ Nível Matriculado_____ Ciclo_____.

11. Algum deles já reprovou:

Sim_____

Não_____

12. Se sim, Nível_____ e ciclo_____ que reprovou.

13. Número de irmãos com idade de 6 a 14 anos que nunca frequentaram um estabelecimento de ensino_____.

14. Para mais de um, indique idade do 1º_____, 2º_____, 3º_____, 4º_____.

15. Número de irmãos com idade de 15 a 25 anos que nunca frequentaram um estabelecimento de ensino_____.

16. Para mais de um, indique idade do 1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º _____

17. Número de irmãos com idade de 6 a 14 anos que alguma vez abandonara a escola _____.

18. Para mais de um indique idade do 1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º _____

19. Indique o nível em que abandonou: 1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º _____

20. Número de irmãos com idade de 15 a 25 anos alguma vez abandonara a escola _____.

21. Para mais de um indique idade do 1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º _____

22. Indique o nível em que abandonou: 1º _____, 2º _____, 3º _____, 4º _____

D. Experiências socioculturais:

1. Frequenta Biblioteca:

Sim _____

Não _____

2. Se sim, com que assuidade:

Todos os dias _____

Várias vezes por semana _____

Uma vez por semana _____

Uma vez por mês _____

Só na época dos exames _____

3. Tem acesso a:

Jornais _____

Livros _____

4. Realizou visitas de estudo? _____

5. Participou em actividades socioculturais? _____

6. Viajou durante as férias? _____

7. Frequenta cursos extra-currículos _____

E. Acesso a NTIC.

1. Em casa tem acesso a:

Rádio _____

Televisão _____

Computador _____

Internet _____

2. Na escola tem acesso a:

Biblioteca_____

Televisão/DVD_____

Internet_____

3.Em relação a livros didáticos possui:

Todos_____

A maioria_____

Alguns_____

Nenhum_____

Questionário aplicado aos docentes

Nota Explicativa:

A aplicação deste questionário insere-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento intitulada: “ **Educação e Sociedade em Cabo Verde: Igualdade de Oportunidades e Eficácia Social (Democrática) do Sistema Educativo**”, a ser apresentada na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, e conta com uma bolsa de estudos da Agencia Espanhola de Cooperação Internacional (AECI).

As questões que apresento para a sua consideração possuem duas vertentes:

- A primeira refere-se á igualdade de oportunidades de acesso e permanência.
- A segunda centra-se na eficácia escolar e qualidade de ensino.

Tendo em conta essas vertentes, agradeceria que fizesse uma reflexão sobre o sistema educativo cabo-verdiano e expressasse livremente a sua opinião.

Outrossim, garantiremos a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas e que os mesmos serão utilizados unicamente para os fins a que propomos.

Doutorando: Alcides Fernandes da Moura

Contacto: Tel. 2651628 Mov. 9975035

e-mail: chidol15@hotmail.com

Idade	Sexo	Formação	Tempo de Docência _____ Anos
20-29 <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	Bacharel <input type="checkbox"/>	
30-39 <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	
40-49 <input type="checkbox"/>		Pós-Graduação <input type="checkbox"/>	
+50 <input type="checkbox"/>		Mestrado <input type="checkbox"/>	
		Doutorado <input type="checkbox"/>	

ENSINO PRÉ-ESCOLAR

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

1.1. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades sociais, qual é a pontuação que atribuirias a este nível escolar? Sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a pontuação mais alta. Indica com um círculo a tua escolha.

5 6 7 8 9 10

Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente á igualdade de oportunidades, neste nível escolar?

Aponta os aspectos que considera menos alcançados, no que diz respeito á igualdade de oportunidades, no ensino pré-escolar/infantil?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades , no ensino pré- escolar?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino? _____

1.6. Valoriza a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação face à prática de promoção de igualdade de oportunidades, no ensino pré-escolar? Marca com uma cruz a sua escolha.

_____ Insuficiente _____ Suficiente _____ Boa _____ Muito Bom

1.7. Por favor, de uma forma sintética, justifica a sua valoração?

1.8. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação, face á igualdade de oportunidades, neste nível de ensino. Marca com uma cruz a sua escolha.
___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

1.9. Por favor, de forma sintética, justifica a sua valoração anterior?

Quais são os principais motivos para não haver mais crianças escolarizadas, no ensino pré-escolar?

Na sua opinião, qual é a origem social da maioria dos alunos que não frequentam o ensino pré-escolar? Enumera de forma decrescente, três opções.

- ___ a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- ___ b) Quadros superiores e profissionais liberais
- ___ c) Empregados administrativos e de escritórios
- ___ d) Quadros e técnicos médios
- ___ e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- ___ f) Empregados de serviços e vendedores (rabidantes)
- ___ g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- ___ h) Desempregados
- ___ i) Outros, Quais _____

Que medidas considera necessárias para aumentar o acesso ao ensino pré-escolar/ Infantil?

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO.

2.1. Aponta os aspectos positivos quanto á eficácia e qualidade de ensino, no ensino pré-escolar?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analisa a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação em relação á eficácia e qualidade do ensino pré-escolar. Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação em relação á eficácia e qualidade do ensino pré-escolar. Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade, no ensino pré-escolar?

2.8. Faça uma análise global da eficácia e qualidade no ensino pré-escolar. Marca com um círculo a sua escolha, sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a mais alta.

5 6 7 8 9 10

ENSINO BÁSICO

I. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

1.1. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades sociais, qual é a pontuação que atribuirias a este nível escolar? Sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a pontuação mais alta. Indica com um círculo a sua escolha.

5 6 7 8 9 10

1.2. Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente á igualdade de oportunidades, neste nível escolar?

Aponta os aspectos que considera menos alcançados, no que diz respeito á igualdade de oportunidades, no ensino básico?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades , no ensino básico?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino?

1.6. Valoriza a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação face a prática de promoção de igualdade de oportunidades, no ensino básico? Marca com um círculo a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Bom

Por favor, de uma forma sintética, justifica a sua valoração?

Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação, face á igualdade de oportunidades, neste nível de ensino? Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

Por favor, de forma sintética, justifica a sua análise anterior?

Quais são os principais motivos para não haver mais crianças escolarizadas no ensino básico? Por favor enumera-os.

Qual é a origem social da maioria dos alunos que não frequentam e/ou estão fora do ensino básico? Enumera de forma decrescente, três opções.

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros Superiores e Profissionais Liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (rabidantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

O que fazem os alunos que abandonam o ensino básico? Marca com uma cruz, duas opções.

- a) Transferem para o ensino privado
- b) Ingressam num curso de formação profissional
- c) Entram para o mercado de trabalho informal
- d) Ficam em casa executando trabalhos domésticas
- e) outro, qual _____

Faz uma apreciação geral da taxa de repetencia, no ensino básico? Marca com uma cruz.

Muito baixa Baixa Normal Alta Muito alta

A maioria dos alunos que reprovam no ensino básico são filhos de: (Enumera de forma decrescente, três opções.

- _____ a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- _____ b) Quadros Superiores e Profissionais Liberais
- _____ c) Empregados administrativos e de escritórios
- _____ d) Quadros e técnicos médios
- _____ e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- _____ f) Empregados de serviços e vendedores (rabadantes)
- _____ g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- _____ h) Desempregados
- _____ i) Outros, Quais _____

1.15. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater a repetencia? Enumera-os.

Faça uma análise geral da taxa de abandono escolar, no ensino básico? Marca com uma cruz a sua escolha.

_____ Muito baixa _____ Baixa _____ Normal _____ Alta _____ Muito alta

1.17. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater o abandono escolar? Enumera-os

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

2.1. Aponta os aspectos positivos, quanto á eficácia e qualidade de ensino, no ensino básico?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analisa a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação em relação á eficácia e qualidade do ensino básico. Marca com uma cruz a sua escolha.

____ Insuficiente ____ Suficiente ____ Boa ____ Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação em relação á eficácia e qualidade do ensino básico? Marca com uma cruz a sua escolha.

____ Insuficiente ____ Suficiente ____ Boa ____ Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade de ensino, no ensino básico?

2.8. Faz uma análise global da eficácia e qualidade de ensino, no ensino básico? Marca com um círculo a sua escolha, sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a mais alta.

5 6 7 8 9 10

ENSINO SECUNDÁRIO

I. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

1.1. Do ponto de vista da igualdade de oportunidades sociais, qual é a pontuação que atribuirias a este nível escolar? Sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a pontuação mais alta. Indica com um círculo a sua escolha.

5 6 7 8 9 10

1.2. Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente á igualdade de oportunidades, neste nível escolar?

Aponta os aspectos que considera menos alcançados, no que diz respeito á igualdade de oportunidades, no ensino secundário?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades , no ensino secundário?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino?

1.6. Valoriza a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação face a prática de promoção de igualdade de oportunidades, no ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Bom

1.7. Por favor, de uma forma sintética, justifica a sua valoração?

Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação, face á igualdade de oportunidades, neste nível de ensino. Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

Por favor, de forma sintética, justifica a sua análise anterior?

Quais são na sua opinião, os principais motivos/ factores que impedem o acesso ao ensino secundário? Por favor enumera-os

Qual é a origem social dos alunos que não chegam a frequentar o ensino secundário? Enumera-os de forma decrescente, ou seja, do grupo social com maior número de alunos que não chegam a frequentar o ensino secundário, para o de menor número de alunos.

- ___ a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- ___ b) Quadros superiores e profissionais liberais
- ___ c) Empregados administrativos e de escritórios
- ___ d) Quadros e técnicos médios
- ___ e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- ___ f) Empregados de serviços e vendedores (rabidantes)
- ___ g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- ___ h) Desempregados
- ___ i) Outros, Quais _____

A maioria dos alunos que abandonam o ensino secundário, antes da sua conclusão são filhos de: Enumera de forma decrescente, três opções.

- ___ a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- ___ b) Quadros superiores e profissionais liberais
- ___ c) Empregados administrativos e de escritórios
- ___ d) Quadros e técnicos médios
- ___ e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- ___ f) Empregados de serviços e vendedores (rabidantes)
- ___ g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- ___ h) Desempregados
- ___ i) Outros, Quais _____

1.13. O que fazem os alunos que não tem acesso e/ou abandonam o ensino secundário? Marca com uma cruz duas opções?

- a) Transferem para o ensino privado
- b) Ingressam num curso de formação profissional
- c) Entram para o mercado de trabalho informal
- d) Ficam em casa executando trabalhos domésticas
- e) outro, qual _____

1.14. Faça uma apreciação geral da taxa de repetência, no ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

Muito baixa Baixa Normal Alta Muito alta

A maioria dos alunos que reprovam no ensino secundário são filhos de: (Enumera de forma decrescente, três opções).

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros Superiores e Profissionais Liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (rabadantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

1.16. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater a repetência, no ensino secundário? Enumera-os?

1.17. Faça uma análise geral da taxa de abandono escolar, no ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

Muito baixa Baixa Normal Alta Muito alta

1.18. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater o abandono escolar, no ensino secundário? Enumera-os?

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

2.1. Aponta os aspectos positivos quanto á eficácia e qualidade de ensino, no ensino secundário?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analisa a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação em relação á eficácia e qualidade do ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos Membros da comissão especializada para a educação em relação á eficácia e qualidade do ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade, no ensino secundário?

2.8. Faça uma análise global da eficácia e qualidade, no ensino secundário. Marca com um círculo a sua escolha, sendo que 5 é a pontuação mais baixa e 10 a mais alta.

5 6 7 8 9 10

ENSINO TÉCNICO

Apesar das condições de oferta, poucos são os alunos que procuram esta via de ensino. A que se deve este facto?

Na sua opinião, que medidas/políticas deveriam ser adoptadas para uma maior valorização social do ensino técnico?

Uma das críticas que se faz, é que concluído o ensino técnico, os alunos não se encontram preparados para ingressar no mercado de trabalho. Qual é a sua opinião em relação a isso?

Apesar de estar vocacionado para o mercado de trabalho, os alunos que frequentam o ensino técnico tem como meta o ensino universitário, e não o mercado de trabalho. O que está na origem desse comportamento? Justifica.

Que papel desempenha/ deve desempenhar o ensino técnico, no desenvolvimento do país?

3.- Questionários aplicado aos responsáveis políticos

Nota Explicativa:

A aplicação deste questionário insere-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento intitulada: “ **Educação e Sociedade em Cabo Verde: Igualdade de Oportunidades e Eficácia Social (Democrática)**”, a ser apresentada na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, e conta com uma bolsa de estudos da Agencia Espanhola de Cooperação Internacional (AECI).

As questões que apresento para a sua consideração possuem duas vertentes:

- A primeira refere-se a igualdade de oportunidades de acesso e permanência.
- A segunda centra-se na eficácia escolar e qualidade de ensino.

Tendo em conta essas vertentes, agradeço que fizesse uma reflexão sobre o sistema educativo cabo-verdiano e expressasse livremente a sua opinião.

Outrossim, garantiremos a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas e que os mesmos serão utilizados unicamente para os fins científicos a que propomos.

Doutorando: Alcides Fernandes da Moura

Contacto: Tel. 2651628 Mov. 9975035

e-mail:chidol15@hotmail.com

Idade	Sexo	Formação	Tempo no Cargo _____Anos
20-29 <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	Bacharel <input type="checkbox"/>	
30-39 <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	
40-49 <input type="checkbox"/>		Pós-Graduação <input type="checkbox"/>	
+50 <input type="checkbox"/>		Mestrado <input type="checkbox"/>	
		Doutorado <input type="checkbox"/>	

ENSINO PRÉ-ESCOLAR

IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

Que análise faz da problemática da igualdade de oportunidades, no ensino pré-escolar?

Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente a igualdade de oportunidades, neste nível escolar?

Aponta os aspectos que considera menos alcançados, no que diz respeito a igualdade de oportunidades, no ensino pré-escolar/infantil?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, no ensino pré- escolar/infantil?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino?

1.6. Quais são os factores explicativos/razões de ainda existir reduzida taxa de escolarização a nível do ensino pré-escolar/infantil?

Qual é a origem social da maioria dos alunos que não frequentam o ensino pré-escolar? Enumera de forma decrescente, três opções.

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros superiores e profissionais liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (rabadantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

1.8. Que medidas considera necessárias para aumentar o acesso ao ensino pré-escolar/Infantil? Enumera-as?

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO.

2.1. Aponta os aspectos positivos, quanto a eficácia e qualidade de ensino, no ensino pré-escolar/infantil?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analisa a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação em relação a eficácia e qualidade do ensino pré-escolar/infantil? Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação em relação a eficácia e qualidade do ensino pré-escolar? Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade, no ensino pré-escolar/infantil? Enumera-as.

2.8. Faz uma análise global da eficácia e qualidade, no ensino pré-escolar/infantil?

ENSINO BÁSICO.

I. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

Do ponto de vista da igualdade de oportunidades sociais, qual é a análise que faz deste nível de ensino?

1.2. Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente a igualdade de oportunidades, no ensino básico?

Aponta os aspectos que considera menos alcançados, no que diz respeito a igualdade de oportunidades, no ensino básico?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, no ensino básico?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino?

1.6. Valoriza a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação face á prática de promoção de igualdade de oportunidades, no ensino básico? Marca com um círculo a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Bom

Por favor, de uma forma sintética, justifica a sua valoração?

Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação face a igualdade de oportunidades, neste nível de ensino. Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

Por favor, de forma sintética, justifica a sua análise anterior?

Na sua opinião, quais são os principais motivos/factores que dificultam o acesso ao ensino básico?

Qual é a origem social das crianças que não frequentam e/ou estão fora do ensino básico?

Na sua opinião, o que fazem os alunos que abandonam o sistema de ensino básico?

1.13. A maioria dos alunos que reprovam no ensino básico são filhos de: (Enumera de forma decrescente, três opções.

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros superiores e profissionais liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (rabadantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

1.14. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater a repetencia? Enumera-os.

Faz uma análise geral da taxa de abandono escolar, no ensino básico?

1.16. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater o abandono escolar, no ensino básico? Enumera-os?

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

2.1. Aponta os aspectos positivos, quanto a eficácia e qualidade de ensino, no ensino básico?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analise a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação em relação a eficácia e qualidade do ensino básico? Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação em relação a eficácia e qualidade do ensino básico? Marca com uma cruz a tua escolha.

_____ Insuficiente _____ Suficiente _____ Boa _____ Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade de ensino, no ensino básico?

2.8. Qual é a sua opinião sobre a extensão do ensino obrigatório de seis para oito anos de escolaridade? Justifica.

2.9. Acha que a extensão do ensino obrigatório poderia aumentar o acesso ao ensino secundário, e conseqüentemente, induziria a uma maior igualdade e eficácia do sistema de ensino? Justifica.

2.10. Faz uma análise global da eficácia e qualidade de ensino, no ensino básico?

ENSINO SECUNDÁRIO

I. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DE ACESSO E PERMANENCIA.

Do ponto de vista da igualdade de oportunidades sociais, qual é a análise que faz deste nível de ensino?

1.2. Indica alguns aspectos positivos dignos de destacar referente a igualdade de oportunidades, neste nível escolar?

1.3. Aponta os aspectos que considera menos atingidos, no que diz respeito a igualdade de oportunidades, no ensino secundário?

Quais são os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, no ensino secundário?

Quem deveria ser os principais actores na definição de políticas de igualdade de oportunidades, neste nível de ensino?

1.6. Valoriza a atitude dos responsáveis do Ministério da Educação face a prática de promoção de igualdade de oportunidades, no ensino básico? Marca com uma cruz a sua escolha.

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Bom

1.7. Por favor, de uma forma sintética, justifica sua valoração?

Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação, face a igualdade de oportunidades, neste nível de ensino. Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

Por favor, de forma sintética, justifica a sua análise anterior?

Na sua opinião, quais são os principais motivos/factores que dificultam o acesso ao ensino básico?

Qual é a origem social dos alunos que não chegam a frequentar o ensino secundário?

1.18. A maioria dos alunos que abandonam o ensino secundário são filhos de: (Enumera de forma decrescente, três opções).

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros superiores e profissionais liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (ravidantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

1.13. Na sua opinião, o que fazem os alunos que não tem acesso e/ou abandonam o sistema de ensino secundário?

1.14. Faz uma análise geral da repetencia no ensino secundário (causas, consequências, dimensão)?

1.15. A maioria dos alunos que abandonam o ensino secundário são filhos de: (Enumera de forma decrescente três opções.

- a) Gerentes de empresas e altos funcionários
- b) Quadros Superiores e Profissionais Liberais
- c) Empregados administrativos e de escritórios
- d) Quadros e técnicos médios
- e) Pequenos comerciantes, pequenos proprietários agrícolas e artesões
- f) Empregados de serviços e vendedores (rabadantes)
- g) Pedreiros, agricultores, trabalhadores não qualificados
- h) Desempregados
- i) Outros, Quais _____

1.16. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para combater o abandono escolar, no ensino secundário? Enumera-os.

EFICÁCIA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

2.1. Aponta os aspectos positivos, quanto a eficácia e qualidade de ensino, no ensino secundário?

2.2. Aponta agora os aspectos negativos?

2.3. Analisa a atitude dos responsáveis do Ministério da educação em relação a eficácia e qualidade do ensino secundário? Marca com uma cruz a sua escolha.

Insuficiente Suficiente Boa Muito Boa

2.4. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.5. Valoriza a atitude dos membros da comissão especializada para a educação em relação a eficácia e qualidade do ensino secundário. Marca com uma cruz a sua escolha

___ Insuficiente ___ Suficiente ___ Boa ___ Muito Boa

2.6. Por favor, de forma sintética, justifica a sua escolha?

2.7. Do seu ponto de vista, em que aspectos/sectores os responsáveis pelo sector da educação deveriam actuar para melhorar a eficácia escolar e qualidade, no ensino secundário?

ENSINO TÉCNICO

Apesar das condições de oferta, poucos são os alunos que procuram esta via de ensino. A que se deve este facto?

Que políticas estão sendo adoptadas, para uma maior valorização social do ensino técnico?

Uma das críticas que se faz, é que concluído o ensino técnico, os alunos não se encontram preparados para ingressar no mercado de trabalho. Qual é a sua opinião em relação a isso?_

Apesar de estar vocacionado para o mercado de trabalho, os alunos que frequentam o ensino técnico tem como meta o ensino universitário e, não o mercado de trabalho. O que está na origem desse comportamento? Justifique.

Que papel desempenha/ deve desempenhar o ensino técnico, no desenvolvimento do país?
