

Clara Carvalho, Maria Antónia Barreto e Filipe Santos (dir.)

COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade Livro de Atas

Centro de Estudos Internacionais

Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde

Arlindo Vieira

Editora: Centro de Estudos Internacionais
Lugar de edição: Lisboa
Ano de edição: 2019
Online desde: 19 junho 2020
coleção: ebook'IS
ISBN eletrónico: 9791036560446



<http://books.openedition.org>

Edição impressa

Data de publicação: 1 outubro 2019

Refêrencia eletrónica

VIEIRA, Arlindo. *Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde* In : *COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas* [en ligne]. Lisboa : Centro de Estudos Internacionais, 2019 (généré le 10 septembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cei/663>>. ISBN : 9791036560446.

Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde

Arlindo Vieira

RESUMO

Nesta comunicação¹ propomos fazer um estado da arte que aborde, ideologicamente e de forma crítica, a evolução das políticas educativas em Cabo Verde, ao longo do Sec. XX, e a sua articulação com as alterações no processo de desenvolvimento curricular dos anos de 1990 e as influências da internacionalização na tomada das decisões políticas. Propomos, assim, caracterizá-las em cinco grandes períodos que enformam as políticas educativas, com base em projetos estruturantes, financiados pelos organismos supranacionais.

Concluimos que as políticas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade dos estudantes. Nesse sentido, as reformas educacionais cabo-verdianas adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização de baixa intensidade e passam a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para igualar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela ministrados, também, se ajustam às imposições do mercado e da competitividade económica. A demais, o processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária.

Palavras chave: Políticas educativas, globalização, reformas curriculares

ABSTRACT

In this communication, we propose to present a state of the art that addresses the evolution of educational policies in Cape Verde throughout Sec. XX and its articulation with the changes in the curricular development process of the 1990s and the influence of internationalization in the national policies decisions. We propose, therefore, to characterize them

1 Texto apresentado no IV COOPEDU- Cooperação e Educação de Qualidade entre os dias 08 e 09 de novembro de 2018 no Auditório B.03 - Ed. II ISCTE - Lisboa

Arlindo Vieira

Docente da Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde.

in five major periods that shape educational policies, based on structuring projects financed by supranational organizations.

We conclude that the educational policies of the 1990s, in Cape Verde, started to demand greater efficiency and productivity of students. In this sense, Capeverdean educational reforms have adopted the same principles imposed by low intensity globalization and implemented with objectives determined by the multilateral organizations, whose purpose is economic growth, and for this, they devise strategies to match the school to the company and, thus, the content it provides also conforms to market impositions and economic competitiveness. In addition, the educational process in Cape Verde was erected under the ambivalence of discourses and narratives, sometimes totalizing and unifying and, at other times, pluralizing, becoming ambiguous to its identity affirmation.

Key words: Educational policies, globalization, curricular reforms

1. INTRODUÇÃO

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

1.1. Políticas Educativas no período de 1910-1975

Vale a pena abordar, ainda que de uma forma sumária, a educação colonial e a sua prática em Cabo Verde, o que permite, por um lado, não só avaliar a herança educativa que o Estado pós-colonial auferiu, mas também, e sobretudo, os constrangimentos com que este se defrontou, inicialmente, e as ações que levou a cabo com vista à concretização, ou não, de uma nova estratégia educativa. Por outro lado, permite-nos analisar o sistema educativo, demonstrando que, à semelhança de outros países que passaram pela experiência da exploração e opressão coloniais, também, em Cabo Verde, a educação e a escolarização têm sido, historicamente, desenvolvidas por uma herança teórico-cultural eurocêntrica e neoliberal, baseadas numa visão universalista, homogeneizante e universalista do sujeito, do conhecimento e da história, relegando o *outro* para as margens do poder, pois exclui a sua própria história, cultura e identidade do processo educacional.

Apesar de partir das iniciativas populares e empreendidas pelo poder colonial na promoção e democratização do acesso à educação em Cabo Verde, a primeira reforma educativa implementada em Cabo Verde data de 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP) por Decreto 3.345, de 8/10/1917. Este passaria a ser alterado, quase um ano depois, por uma Portaria 474, de 31/12/1918 e que sistematizou o ensino primário e normal, secundário e profissional (Carvalho, 2009).

O ato educativo do então regime tinha como preceito a *des-africanização* total das mentes dos africanos colonizados e a sua assimilação na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores submissos e acomodados com o *status quo* imposto. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos. As escolas eram, no seu âmago, *fontes purificadoras* em que os africanos podiam ser salvos de sua *insipiência* profundamente enraizada da sua cultura *silvestre* e da sua língua *adulterada*, que, segundo alguns estudiosos portugueses, “era uma forma deformada do português sem regras gramaticais (elas não podem sequer ser aplicadas)” (Macedo 1990, p. 91). A escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: desarraigá-los de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial, dedicando-se apenas ao ensino das Artes e dos Ofícios. Nesse sentido, ela funcionava como “parte de um aparato ideológico do Estado” (Althusser, 1998 p.93), reprodutora da estrutura social (Bourdieu & Passeron, 1975), dual e orientada pelos interesses da classe dominante (Baudelot & Establet, 1971), destinada a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e das suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica de acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho da classe oprimida.

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

a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa. Neste sentido, o padre António Rego (1961, p. 251-254) afirmou:

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

O novo estatuto que a Igreja passou a ocupar na estrutura social a nível da metrópole influenciou as colónias de uma forma geral e, particularmente, a nível do sistema educativo. Foram aprovadas várias leis que acabaram por reforçar o papel “civilizacional” das missões religiosas nas colónias, onde estas passaram a ter a exclusividade da educação. Entre as muitas leis aprovadas, destacam-se a publicação do Estatuto Missionário das missões católicas portuguesas em África e Timor, em 1926 e o Ato Colonial em 1930 (Guimarães, 2006), fazendo surgir os Seminários-Liceu.

No decurso do Estado Novo Salazarista foi também decretado o “Estatuto do Indigenato” (Decreto-Lei nº. 16. 199, de dezembro de 1928), que consistiu na separação entre os indígenas e os assimilados, forjando, assim, em Cabo Verde, uma *elite* restrita de indivíduos “letrados”, utilizados como pequenos e médios funcionários na *colonização indireta*. Essa força de trabalho *instruída* nas ex-colónias portuguesa compunha-se, principalmente, de funcionários de escalão inferior, cujas tarefas mais importantes eram a promoção e a manutenção do *status quo* colonial. Em Cabo Verde, particularmente, o seu papel adquiriu uma dimensão nova e marcante quando foram utilizados como mediadores, para, além disso, colonizar as possessões portuguesas da África (Tomás, 2008).

Com o fim da II Guerra Mundial nota-se, cada vez mais, uma intensa pressão sobre o regime colonialista e imperialista no atinente às prioridades do ensino. Neste sentido, com a emergência dos movimentos de libertação, nos anos de 1960, nas colónias portuguesas de África, Amílcar Cabral considerava a educação colonial inadequada à realidade e expectativas dos africanos, e no caso de cabo-verdianos, por que altamente seletiva e discriminatória, pois, “o número de alunos inscritos na instrução primária correspondia a cerca de 1/5 (um quinto) do número de crianças em idade escolar” (Doc. Política cultural e educacional de Cabo Verde, 1978). Nesta linha de considerações acrescentava:

[] Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas são proibidas nas escolas. [] As crianças africanas [] aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha

de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionados, ou adulterados, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas.

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

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

1.2. O sistema educativo no período da independência aos anos de 1990

A primeira tentativa de reforma educacional em Cabo Verde independente data de 1979, quatro anos que se seguiram à independência, em 1975. Neste período, procurava-se inaugurar uma nova fase na história política, económica e cultural do país. A palavra de ordem consignada nos discursos políticos da nova elite dirigente foi a ideologia da *reconstrução nacional* e a reafirmação da identidade cultural (PAICV, 1983). Com efeito, a instauração de uma nova ordem política e institucional coincide com a proliferação de um novo discurso pedagógico, marcado pela “busca de reafirmação dos espíritos” (Cabral cit. por Tomás, 2008, p. 31), dilaceradas pelo jugo colonial português. Cabo Verde procurou, a partir de então, uma reforma na educação que refletisse os interesses e aspirações nacionais. Note-se que, a este nível, o desenvolvimento da educação estava intimamente ligado ao sistema político.

Ao sistema educativo colonial herdado eram ainda inerentes alguns traços marcantes: uma educação instrumentalizada, politicamente, pelo poder da antiga metrópole cujos princípios, valores e objetivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas; uma educação alienada, porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, desde logo, inadaptada às condições geográficas, físicas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde; uma educação altamente seletiva, a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial; uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana; um ensino essencialmente

teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social; uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade e do quotidiano escolar (Varela, 2006).

O ensino secundário generalista, até 1985, concentrava em apenas quatro (4) instituições dos centros urbanos, que eram: Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Santa Maria, na Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. O ensino técnico era apenas administrado na Escola Industrial e Comercial do Mindelo (Escola Técnica). Na área técnica o objetivo do ensino era treinar os alunos para melhorar a sua empregabilidade. Este ciclo, predestinado ao ensino superior, era acessível por uma elite. Note-se que o ensino superior não tinha ainda sido estabelecido em Cabo Verde. Além disso, a formação destinada aos quadros superiores para servir na administração era realizada no exterior.

1.3. As Políticas educativas no Cabo Verde independente e democrático

O advento do pluralismo político, saindo do partido único (PAICV) para o multipartidarismo (MPD e outros), no início da década 90, conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os setores do desenvolvimento, inclusive o da educação: trata-se da lógica neoliberal economicista, substituindo, doravante, o discurso económico estatizante, outrora informado pela ideologia do Estado-Nação. Com efeito, aliado a uma certa mentalidade neocolonial emergente no período pós-independência, o discurso neoliberal passa a ter um papel preponderante na (re)definição das políticas educativas em Cabo Verde.

Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir da década de 1990. Esse período é marcado, também, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento das organizações supranacionais, com o adjuvante das novas políticas educativas implementadas pelo novo Governo eleito em 1991. Com efeito, as grandes opções políticas implementadas no setor da educação passaram a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos *experts* das instituições financeiras supranacionais. É o início da era neoliberal em Cabo Verde. Fica, assim, marcado o início da segunda reforma educacional em Cabo Verde dos anos de 1990. Nesse período, o foco tendia a ser na mudança de planos curriculares e programas de ensino. Propugnava-se a construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, sugerindo um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, no dizer de Giroux (1999), estabelecendo um diálogo intercultural permanente com as «sensibilidades culturais» existentes

no país como um todo. No caso cabo-verdiano, é sobre uma definição racial homogénea que se disputa a “natureza” da nação (Dos Anjos, 2003). Refira-se, concretamente, à problemática da exclusão da língua e cultura cabo-verdiana do sistema escolar, constituindo-se numa das maiores lacunas do processo educacional.

Sintetizando, as narrativas coloniais, neocoloniais e neoliberais, que, historicamente, amoldaram o discurso pedagógico e educacional, em Cabo Verde, refletem uma profunda crise de identidade ideológica, repercutindo, diretamente, no processo de construção de sujeitos e identidades no quotidiano escolar (Lopes, 2006a). Aliada a essa crise, reporta-se, ademais, a agravante de o sistema não conseguir proceder à inclusão da língua e cultura autóctones nas escolas. O processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras, no dizer de Giroux (1999), e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária (Silva, 1999).

1.4. Início do milénio – Um sistema educativo na continuidade

Segundo o documento elaborado no quadro do PROMEF (1999), o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação à realidade nacional e as suas demandas. Tratar-se-ia de uma proposta político-pedagógica inovadora que se apresentava como um desafio a todos os agentes sociais envolvidos na construção social da escola e da educação em Cabo Verde. Neste sentido, uma equipa nacional assistida por um consultor internacional, introduz novas linguagens de políticas públicas – o novo *gerencialismo* - com base em princípios mercadológicos no discurso educacional que visa a *melhoria da qualidade e de eficiência da educação* e em todos os outros setores da sociedade. Propugnava-se uma reforma educativa autêntica e consentânea com a realidade endógena do educando. Este período caracteriza-se o início do terceiro momento da reforma educativa na continuidade. A reforma prevista pelo PROMEF (2003) sugere um currículo flexível que leve em conta a geografia da mudança social e económica do país.

Note-se que a reforma foi concebida para integrar e dar resposta às exigências e expectativas criadas pela sociedade para o início de um novo milénio. Os resultados desta reforma levantaram algumas questões, como: 1) o sistema educativo cabo-verdiano tem um currículo flexível? 2) os planos curriculares correspondem às necessidades educacionais dos jovens? Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, mas os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. Neste contexto, Maio (2003) constata uma ausência de respostas adequadas a estas questões

com destaque para o *currículo flexível*. Com base no seu estudo, concluiu que os diferentes métodos foram utilizados para determinar o tipo de currículo utilizado em Cabo Verde ao nível do ensino secundário. Constatou, igualmente, que a reforma, novamente, não levou a sério o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país. Esta constatação foi reforçada, ainda, em 2003, com a conclusão do Plano Estratégico de Educação (PEE, 2003-2013), baseado em audiências. Neste quadro analisou-se o sistema educacional e identificou-se entre outros problemas a massificação da educação, a necessidade de ampliar o ensino obrigatório, cada vez mais especializado, para as necessidades e concorrência do mercado (Santomé, 1998). Para resolver essas questões o projeto identificou orientações estratégicas para a educação secundária, em especial a sua reestruturação. Com vista a consecução dos objetivos preconizados, o PROMEF propõe concentrar-se em critérios de *equidade e de qualidade*, alegando a heterogeneidade ao nível de interesse e as necessidades de diferentes idades dos alunos. Além disso, sugere um projeto curricular que refletisse estas realidades. Por outras palavras, recomendava-se avançar para um currículo flexível. A política curricular em Cabo Verde caracteriza-se, nesse período, por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da reforma no subsistema do Ensino Básico (Portaria nº 53/93), e uma conseqüente procura social do Ensino Superior. Refira-se, de igual modo, uma elevada procura dos serviços do Pré-escolar, conseqüência da interiorização da importância desse nível do ensino no desenvolvimento global da criança e na sua preparação para a vida escolar (Ferreira, 2006). Esta evolução do sistema educativo cabo-verdiano, marcada por um crescimento acelerado, agrava as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional (GOP, 2002-2005).

Em decorrência, foram elaborados importantes instrumentos de planificação geral e do setor da Educação, em particular, os quais compreendem as linhas de orientação de políticas curriculares que o país se propôs nas últimas décadas. Dentre os primeiros citam-se as Grandes Opções do Plano (GOP 2002-2005), o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 2003-2005), quase concomitante o Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP 2004-2007) que focaliza as medidas de política para a redução da pobreza face ao seu agravamento, divulgado pelo Inquérito às Despesas e Receitas Familiares (IDRF 2001-2002), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o QUIBB-CV (2006) e, mais tarde, o DECRP II (2008-2011), a Estratégia de Transformação Económica (ETE, 2009-12). Entre os segundos refiram-se o Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT 2003-2010), absorvido pelo Plano Estratégico da Educação (PEE 2003 – 2013), que estabelece as medidas de política educativas indispensáveis ao desenvolvimento e expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD, 2000-2015).

1.5. O reforço do eficientismo social no sistema educativo

O quinto período, de 2004 até 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que decreta a mudança curricular, em Cabo Verde, consagrado no documento normativo, Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas medidas de políticas foram preconizadas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, onde se adotou os princípios da *pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade*. O normativo sustenta, ainda, que o sistema educativo adota, igualmente, o *princípio da educação inclusiva*, admitindo todas as crianças nas escolas do ensino público, de acordo com a Declaração de Salamanca². É de referir-se que de acordo com a legislação, ora aprovada, o plano curricular do Ensino Básico mantém-se, embora se introduziu o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré-Escolar e a revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, partindo-se da definição das “*competências a desenvolver*”.

Ao nível do Ensino Secundário foram redefinidos e reestruturados os objetivos e as novas finalidades do 1.º e 2.º ciclos (7º ano a 10º anos) e do 3º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades, respetivamente, procurando-se, assim, responder à complexidade das exigentes demandas que, quer nos planos nacionais quer nos planos internacionais, se colocam ao sistema educativo: “a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação do país,” parte introdutória do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, que altera a LBSE revista em 1999. Uma das linhas de política educativa recomendadas pela Pesquisa Qualitativa (2001), no “*reequacionamento da educação secundária*,”³ teve em conta que um dos principais desafios é assegurar a pertinência social do ensino secundário, ou seja torná-lo capaz de elevar a qualidade de vida dos diplomados, “preparando-os para que possam competir, eficazmente, num mundo cada vez mais globalizado”.

Estes são de factos inúmeros aspetos que confirmam os discursos gerencialista no sistema educativo nacional entre os quais foram e continuam a ser o corolário desse modelo de escola do racional tyleriana: o fracasso escolar, a fraca preparação dos indivíduos ao concluírem os cursos profissionais, a dicotomia entre conteúdos e as novas demandas emergentes na sociedade e entre outras. Esse modelo de escola é reforçado, ainda, pela Resolução nº 112/2013, de 1 de novembro, que aprovou a *Carta de Política Integrada de Educação Formação Emprego* e a *Carta de Política Educativa de 2015-2025*, visando a articulação entre os sistemas de educação, formação e emprego, no sentido de “promover a competitividade, a produtividade e a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho”.

² Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada a 10 de Junho de 1994

³ Relatório da Pesquisa Qualitativa, Versão Preliminar à Edição, p.183, Não publicada

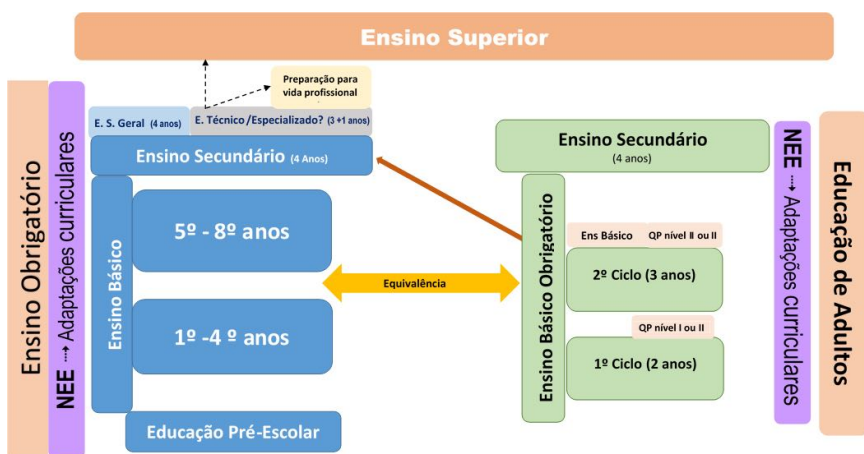
As formações oferecidas revestem quase sempre um carácter tecnológico e/ou profissionalizante, a ser complementadas por formações específicas para a obtenção de certificados profissionais e que se acredita conferir a capacidade e competências para a dinamização do autoemprego, relegando o papel da formação cidadã e pelos valores para o um segundo plano ou um espaço insignificante no currículo escolar.

Recentemente, com a reeleição do novo Governo (MPD), em 2016, uma nova proposta de Matriz curricular é apresentada com base na “*filosofia educativa do Governo,*” alegando, por um lado, a desadequação dos recursos didático-pedagógicos e, por outro, a necessidade de promover as *competências socioeducativas* e de preparação da criança e adolescente para a integração numa sociedade *competitiva e globalizada*. A política educativa passar a ter como referência o Plano *Estratégico* para Educação (2017-2021) e o Programa do Governo da IX Legislatura (2016-2021) que propugna

edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo, capaz de interiorizar valores intrínsecos ao saber ser e estar, de responsabilização mútuas, enquanto membros da comunidade, de preparação para a aprendizagem ao longo da vida, cultura de investigação, experimentação e inovação.

Estes pressupostos são, ainda, sustentados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015-2030) passando, assim, o sistema educativo a ter uma nova proposta de estruturação curricular, conforme se afigura:

Atual proposta de estruturação do Sistema Educativo Cabo-Verdiano (2017)



Fonte: Documento Justificativo da Matriz curricular (ME, 2017), por aprovar em conselho de Ministros

Em termos de contemporaneidade, os conteúdos escolares ministrados não refletem, ainda, a evolução da realidade nacional. Estamos distanciados dos avanços ocorridos, nas últimas duas décadas, ao nível da Ciência, da Tecnologia e do Desenvolvimento e não acompanhamos os avanços que se influíram na educação no plano internacional e que se traduzem, por exemplo, na adoção das metodologias ativas de ensino, na introdução de língua nacional e estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, a educação para a cidadania e direitos humanos no nível básico que, doravante, passam a ser áreas transversais no currículo escolar. Isto implicaria que ocorra, regularmente, mudanças nas prioridades das políticas de ensino e na organização curricular, em resposta às prioridades de desenvolvimento nacional em constante evolução. Mas as mudanças da economia e sociedade podem acontecer rapidamente – como aconteceu na Ásia de Leste. Em “*O Milagre da Ásia de Leste,*” por exemplo, o Banco Mundial (1993a) identificou elevado crescimento económico, transições demográficas iniciais e distribuições de rendimentos mais igualitárias como fatores que permitiram esta extraordinária mudança, enquanto prevalecem duas componentes das políticas de ensino, a) o compromisso orçamental global em relação ao ensino e b) a afetação de recursos ao ensino secundário. Essas componentes foram o principal fator determinante do sucesso da Ásia de Leste.

Em jeito de síntese

Como vimos, ao longo desta comunicação, podemos dizer, em suma, que o caso de Cabo Verde não difere das grandes tendências internacionais dos países em desenvolvimento, no que tange às políticas educativas. Visualiza-se, então, que as reformas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade, na perspetiva de que se adaptasse com facilidade às exigências do mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização de baixa intensidade.

Assim, face às tendências de transnacionalização, defendemos, por um lado, que a principal prioridade deva ser assegurar a pertinência dos conteúdos curriculares para que os alunos possam terminar os estudos com conhecimentos e atitudes que lhes permitam agir como cidadãos num ambiente económico e social sadia em rápida mudança. Por outro lado, que se desenvolva um currículo com os saberes essenciais, de carácter transversal, dando maior relevo aos programas integradores, criando estratégias ou planos de ação que aumente os níveis das aptidões de base, e dê a primazia a outros objetivos/conteúdos escolares, como a forma de socialização dos alunos, o seu nível de desenvolvimento como cidadãos e cidadãs, o grau que aí assumem de responsabilidades sociais, cívicas e políticas, o estado da sua autoestima, o seu nível de solidariedade com pessoas desamparadas, o

seu grau de consciência crítica, ética e ecológica, o seu compromisso com a luta pela liberdade e democracia efetiva, o seu nível de desenvolvimento das destrezas necessárias para aprender a aprender (Vieira, 2014). Assim, a adequação curricular dependerá de uma avaliação realista e crítica das forças em conflito que existem no interior das escolas e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado* (7ª edição). Rio de Janeiro: Graal.
- BANCO MUNDIAL (1993a). *The East Asian Miracle*. New York: Oxford University Press.
- BANCO MUNDIAL (2002a). *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. Africa Region.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Ed. Maspero.
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de setembro de 2009. I Série N° 36.*
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de agosto de 1990, – N.º 31 - LBSE (Lei n° 103/III/90, de 29 de dezembro, com alterações introduzidas pela Lei n° 113 /V/99).*
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de maio de 2010, I Série- N° 17*
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bruner, G. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, M. (2009). *O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania 1917-1975*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Dos Anjos, J. (2003). Elites Intelectuais e a Conformação da Identidade Nacional em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, (3), 579-596.
- Ferreira, A. (2006). La gestion du système éducatif cap-verdien: quel(s) loquique(s)? *Revista científica. Revista de Estudos Cabo-verdianos*, 231-243. Praia: Cni Uni Cv - Universidade de Cabo Verde. Publicação Trimestral, 3/4.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOP. *Grandes Opções do Plano* (2002-2005).

- Guimarães, J. (2006). *A política "educativa" do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*. Porto: Editorial Pro-fedições.
- Lopes, A. C. (2005a). Relações macro/micro na pesquisa em educação: o caso do campo do currículo. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 15. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG.
- Maio, C. (2003). *Gestão Flexível do Currículo. Estudo de caso*. Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Relatório de Licenciatura. (Polycopiado).
- MEC (2001). Avaliação e Capacitação Institucional do Instituto Superior de Educação (ISE). *Relatório de Avaliação*. PROMEF.
- MEVRH (2001). *Relatório da Pesquisa Qualitativa*, Versão Preliminar à Edição, PROMEF.
- MEVRH (2003). *Plano Estratégico Da Educação (PEE) 2003 – 2013*.
- PAICV (1983). *O novo ensino em Cabo Verde*. Documentos do II Congresso. Praia: Edição do DIP.
- Rego, A. (1961). *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa e Porto: Texto Editora. 7ª Edição
- Santomé, T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade; o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tolentino, C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Lisboa: FCG.
- Tomás, A. (2008). *O fazedor de utopias – uma biografia de Amílcar Cabral*. Spleen Edições.
- UNESCO. World Education Forum (2000a). *Education for All. Regional framework for Action. SubSaharan Africa*. Consultado a 18 de Abril de 2008. Disponível em http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/regional_frameworks/frame_africa.shtml
- Varela, B. (2006). *Manual da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Consultado a 19 de fevereiro de 2010. Disponível em <http://manuais-do-estudante.blogspot.com/2008/12/manual-da-disciplina-de-estrutura-e.html>.
- Vieira, A M. (2014). *Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular*. (Tese de doutoramento) Braga: Universidade do Minho.