UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: TRAJECTÓRIA HISTÓRICA, DESAFIOS E FORMAÇÃO (PEDAGÓGICA) DOCENTE

FRANCISCO OSVALDINO NASCIMENTO MONTEIRO

DIRECTOR:

PROF. DR. MIGUEL A. SANTOS REGO

Santiago de Compostela
2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: TRAJECTÓRIA HISTÓRICA, DESAFIOS E FORMAÇÃO (PEDAGÓGICA) DOCENTE

FRANCISCO OSVALDINO NASCIMENTO MONTEIRO

DIRECTOR:

PROF. DR. MIGUEL A. SANTOS REGO

Santiago de Compostela
2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Dr. Miguel A. Santos Rego
Catedrático de Universidade. Coordinador do GI-Esculca
Facultade de Ciencias da Educación. CampusVida
15782 - Santiago de Compostela (España). Tel. 881813755
Correo electrónico: miguelangel.santos@usc.es
http: www.usc.es/esculca

MIGUEL ANXO SANTOS REGO, Catedrático de Universidade, do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagoxía Social, con sede na Facultade de Ciencias da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela (España), estando en servizo activo e dedicación a tempo completo,

INFORMA E FAI CONSTAR:

QUE a investigación realizada baixo a dirección do asinante por Don **FRANCISCO OSVALDINO NASCIMENTO MONTEIRO,** e que leva por título **"O ENSINO SECUNDARIO EM CABO VERDE: TRAJECTÓRIA HISTÓRICA, DESAFIOS E FORMAÇAO (PEDAGÓGICA) DOCENTE"** conta cos requisitos esixidos pola lexislación vixente para ser presentada e defendida publicamente, diante da correspondente Comisión, para a colación do **Grao de Doutor en Ciencias da Educación** pola Universidade de Santiago de Compostela.

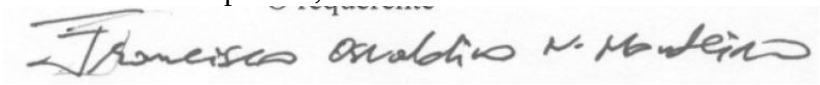
Santiago de Compostela, a 10 de Xullo de 2014

Dr. Miguel Anxo Santos Rego

DEPARTAENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXIA SOCIAL
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN. Campus Vida
15782-Santiago de Compostela (España). TL881813755
Correo electrónico:osvaldinon@gmail.com

Tese apresentada ao Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagoxia Social da Universidade de Santiago de Composte, Espanha, para obtenção do titulo de Doutor em Ciencias da Educación.

Santiado de Compostela, Julho de 2014



Autor: Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro

DEDICATÓRIA

Aos meus pais*, in memoriam*

À minha família

Aos meus irmãos

Aos meus amigos

Darei palmas…

Não é uma pedra que o vai parar
Não é um buraco que o vai encurralar
E, nem um caminho longo que o vai cansar.

Pois o objectivo está ali à frente,
Cada vez fica mais perto.
A vitória esperada chega,
Depois de tanto trabalho e tanto sofrimento.

E quando isso acontecer, eu darei palmas,
Palmas p'ra este sofredor,
… que é merecedor.

DDM, filha, 13 anos

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa alcançada nesta longa e contínua caminhada de aprendizagem. O percurso não foi fácil e nem teria de o ser. Os ganhos foram assinaláveis e repartem-se em vários aspectos. Desde logo, a oportunidade que uma investigação como a presente nos proporciona. As reflexões à volta da questão educativa foram extensivas, partilhadas e penetrantes. Foram extensivas, pois perscrutar a matéria educativa transporta-nos para sectores sociais diversos e que devem ser adequadamente questionados. Efectivamente, não existe educação, enquanto objecto de investigação, como algo isolado. É impossível estudá-la sem a analisar numa perspectiva comparativa com os demais sectores que afectam a vida social e, por conseguinte, a sua configuração. Penetrante, porque a compreensão dos seus fenómenos, por mais simples que estes se nos aparentam, requer uma grande arqueologia do saber.

Por outro lado, a natureza do trabalho em questão catapulta o seu autor para situações de cumplicidade académica, esta que, muitas das vezes, se transforma em cumplicidades para toda a vida. Assim, foram várias as pessoas que, directa ou indirectamente, participaram e contribuíram, sob diversas modalidades, para a concretização da presente investigação. Agradecemos, em primeiro lugar, ao nosso Director da tese, o ilustre Professor Doutor Miguel Angel Santos Rego, pela clarividente orientação e ajudas que ultrapassam a simples actividade de tutoria académica. A sua ajuda tem sido imensurável desde o início do projecto, com a realização do Trabalho de Investigação Tutelado. Na mesma linha, deixo aqui uma palavra de muito agradecimento e apreço à Professora Doutora Maria Del Mar Lorenzo Moledo, pela sua permanente disponibilidade e alinhadas sugestões. Outrossim, agradeço de uma forma geral aos docentes do programa de Doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano: Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais, iniciado em 2006, tendo sido a primeira fase de realização do TIT (Trabalho de Investigação Tutelado). Os docentes do programa em questão contribuíram sobremaneira para o despertar do interesse investigativo pela matéria educativa, nas suas várias vertentes. Incluo ainda neste rol de agradecimentos o colega e amigo Alcides Moura pelas pertinentes sugestões apresentadas e aturadas trocas de ideias em todos os momentos da realização da tese.

Uma tese, no processo da sua elaboração, não é apenas uma actividade académica. Ela também fica marcada pelos apoios e suportes emocionais que recebemos e que

regam os momentos de dificuldades e da estiagem motivacional. Neste âmbito, agradeço imensamente à minha família. Agradeço também aos meus irmãos por compreenderem a minha ausência e os meus silêncios. Aos meus amigos Anildo Semedo Tavares, João Gonçalves, Victor Barros, Sílvio Brito, José Maria Moura, Ednilson Delgado, Ido Carvalho, Arnaldo Brito, Ilídio Moreira (*in memoriam*), Moisés Monteiro, Adilson Vieira, Ivanilda Cabral, Laura Herrero, Marília Henriques, Margarida Alves, Agostinho Andrade, Adilson Staline Fortes, Ady Tavares, Ricardo Gomes, Ricardo Fidalgo, Ângela Garcia, um muito obrigado pela força e pelos momentos reconfortantes de conversas, de convívios e de partilha de frustrações.

Não poderia deixar também de manifestar aqui uma nota de agradecimento às professoras e aos professores que participaram nas entrevistas, tanto os do ensino secundário como os que actualmente pertencem ao quadro da Uni-CV, partilhando comigo as suas conjecturas sobre a matéria que nos une: a educação. Um muito obrigado também aos colegas que ajudaram a organizar as entrevistas nos diversos concelhos: Vany (Tarrafal), Rosa (Santa Cruz), Francisca (Praia), Manuel (S. Domingos), Still (Órgãos). Aos participantes no grupo de discussão, um muito obrigado.

Por fim, pode parecer estranho o facto de não se ter direccionado nenhuma nota de agradecimento a eventuais instituições financiadoras da presente investigação. Isso deve-se ao facto dela ter sido realizada sem nenhum patrocínio, sob o figurino de uma bolsa de estudos para doutoramento. Contudo, agradecemos à Comissão Europeia pela Bolsa Erasmus Mundus concedida para o curso de Mestrado em Cultura Europeia de 2009 a 2011, na Universidade de Deusto (Bilbao). Efectivamente, esta bolsa permitiu-nos viver dois anos em Espanha, tendo sido o tempo ali passado empregue sobremaneira na investigação doutoral. Outrossim, um agradecimento especial à CAPES (Brasil) pela bolsa que nos permitiu deslocar ao Brasil, na fase final da investigação, no âmbito do projecto de pesquisa intitulado *Língua e Literatura: relações raciais, diversidade sociocultural e interculturalidade em países de língua portuguesa*, coordenado pela Professora Doutora Aracy Alves, para partilhar as nossas investigações com colegas brasileiros, recolhendo subsídios muito importantes. Agradecimentos, professora Aracy.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 22

a) Definição e contextualização do tema 23

b) Justificações/motivações para a escolha do tema 27

c) Relevância do tema 28

d) Objectivos da investigação 29

Objectivos específicos 30

e) Estrutura do trabalho 30

f) Limitações da investigação 33

CAPÍTULO I: ENSINO SECUNDÁRIO: DEBATE CONCEPTUAL, PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS ACTUAIS 34

1.1 Breve evolução histórica do ensino secundário: origem e características 36

1.2 Os estádios da estruturação da educação secundária em Portugal 40

1.2.1 Marquês de Pombal e a organização da instrução pública 40

1.2.2 A importância da instrução pública no quadro do regime liberal 41

1.2.3 Medidas de estruturação do ensino liceal a partir da década de 30 do século XIX 42

1.2.4 O ensino liceal em Portugal nos finais do século XIX e princípios do século XX 46

1.2.5 O ensino liceal no contexto do regime Salazarista 48

1.3 Portugal e a introdução da instrução pública (instrução secundária) nos seus territórios em África: o caso das ilhas de Cabo Verde 50

1.3.1 Pressupostos básicos da educação colonial 51

1.3.2 Implantação e desenvolvimento da instrução pública (ensino liceal) nas ilhas de Cabo Verde 54

1.4 A independência nacional e os novos rumos para o sistema educativo cabo-verdiano: o caso do subsistema do ensino secundário 66
1.4.1 Processos de valorização da educação como sector chave de desenvolvimento nacional 66
1.4.2 Estrutura e principais dados do sistema educativo cabo-verdiano no período da indepência nacional à reforma educativa de 1990 74
1.5 A reforma educativa de 90: estudos preliminares, princípios e objectivos do ensino secundário renovado 76
1.5.1 Estudos preliminares da reforma educativa de 1990.....77
1.5.2 A reforma educativa de 1990 79
1.5.3 O desenvolvimento do ensino secundário no contexto da reforma de 1990.....81
1.6 Os desafios do ensino secundário na actualidade: Europa, África Subsariana e Cabo Verde 82
1.6.1 O Século XXI e o novo imaginário económico 84
1.6.2 Os desafios sociais e éticos da sociedade actual 88
1.6.3 Desafios que se impõem a Cabo Verde, no contexto da sociedade do conhecimento.. 94
1.6.4 Desafios do ensino secundário no contexto de uma sociedade plural 98
1.6.5 O ensino secundário na actualidade: Europa, África Subsariana e Cabo-Verde 100
1.6.5.1 O desafio da qualidade 100
1.6.5.2 O desafio de adequar o ensino secundário à visão do desenvolvimento social 102
1.6.5.3 O desafio do financiamento 103
1.6.6 O ensino secundário e os projectos de desenvolvimento económico 105
1.6.7 Característica e perfil docente do professor do ensino secundário no contexto da sociedade actual 110

1.6.7.1 O papel dos professores nas transformações educativas.....111
1.6.7.2 Breve referência ao novo perfil de competências docentes, no quadro das novas exigências do ensino secundário.....112
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS TEÓRICAS, TRAJECTÓRIA E DESAFIOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO CABO-VERDIANO 126
2.1. Teorias sobre formação docente 128
2.1.1 Debatendo o conceito de formação docente.....128
2.1.2 As tendências conceptuais e metodológicas de formação docente 129
2.1.3 A formação contínua de professores e os desafios do desenvolvimento profissional 140
2.1.4 O enfoque da aprendizagem por competência e a formação pedagógica docente ..146
2.1.4.1 Debatendo o conceito de competência 147
2.1.4.2 A aprendizagem por competências: limitações e potencialidades 152
2.1.4.3 As implicações epistemológicas, metodológicas e prático-educativas de uma formação pedagógica docente centralizada no desenvolvimento de competências.....155
2.2 A formação inicial dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde: trajectória histórica e perspectivas futuras 158
2.2.1 A formação dos professores do ensino secundário: do curso de formação de professores à escola de formaçao de professores.....159
2.2.1.1 O surgimento do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário e a sua transformação em EFPES 160
2.2.3 A situação da EFPES e os desafios do sistema educativo cabo-verdiano dos anos 90 (do século XX).....170
2.2.4 A EFPES no momento de transição para o ISE 171

2.2.5 O estágio pedagógico nos últimos anos de vigência da EFPES.....174
2.2.6 O Instituto Superior de Educação (ISE): entre a herança da EFPES e a missão de "reconfiguração" da formação docente.....178
2.2.6.1 Os instrumentos normativos da criação do ISE 179
2.2.6.2 As dinâmicas pedagógicas no contexto do ISE.....182
2.3 Reflectir sobre a formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde: entre as lições do passado, os silêncios do presente e os desafios do futuro. 194
2.3.1 Lições da trajectória de formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde. 194
2.3.2 Aspectos "silenciados" no percurso de formação dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde 199
2.4 Desafios da formação dos docentes do ensino secundário 202
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....211
3.1 A investigação qualitativa: conceito, desafios e vantagens 212
3.2 Os métodos de recolha de dados empíricos: a entrevista e o grupo de discussão. Breve enquadramento teórico.....218
3.3 Etapas de elaboração da tese: a metodologia da tese 221
3.4 Os antecedentes da investigação: a realização do TIT.....232
CAPÍTULO IV: VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO CABO-VERDIANO: AUTO-AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO RECEBIDA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS NOVOS DESAFIOS.....236
4.1 Os docentes e a auto-avaliação da formação recebida.....238
4.2 O Desenvolvimento Profissional na perspectiva dos docentes entrevistados.....255

4.3 Percepções dos entrevistados sobre os desafios do ensino secundário e propostas de competências pedagógicas a desenvolver 265
CAPÍTULO V: O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: MARCOS INDELÉVEIS DO SEU PERCURSO HISTÓRICO, REPTOS ACTUAIS E A NECESSIDADE DE REPENSAR A FORMAÇÃO (PEDAGÓGICA) DOCENTE. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO 271
5.1 Marcos indeléveis do percurso histórico do ensino secundário cabo-verdiano 272
5.1.1 Legado colonial do ensino secundário Cabo-verdiano 273
5.1.2 O ensino secundário, enquanto instrumento de valorização da história do país e de afrontamento dos desafios do desenvolvimento 279
5.2 Reptos actuais do ensino secundário cabo-verdiano 283
5.3 Repensar a formação inicial e contínua dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde 289
5.3.1 Competências pedagógicas necessárias para afrontar os desafios actuais do ensino secundário 298
CONCLUSÕES 303
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 310
ANEXOS 326

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela Nº 1- Mapa dos Alunos que frequentaram o Seminário Liceu, com o resultado dos exames finais, no ano lectivo de 1878-1879 60

Tabela Nº 2 - O Movimento Literário do Seminário Liceu de Cabo Verde, no Ano Lectivo de 1896-1897 61

Tabela Nº 3 - Situação educativa em Cabo Verde nas vésperas da Independência Nacional 65

Tabela Nº 4 -As ideias-força das iniciativas/documentos relativos à educação levadas a cabo nos primeiros anos após a Independência Nacional 71

Tabela Nº 5 -Número de alunos e professores no ano lectivo de 1974-1975 75

Tabela Nº 6- Plano de Estudo do Curso Complementar do Ensino Secundário, por disciplinas 75

Tabela Nº 7- Alunos matriculados no ensino secundário (Geral) de 2006 a 2012 ...108

Tabela Nº 8 - Repetentes do ensino secundário de 2006 a 2012 109

Tabela Nº 9- Cabo Verde: os desafios assumidos/atribuições do ensino secundário119

Tabela Nº 10 Número de anos pós-ensino secundário para ser professor (OCDE)..136

Tabela Nº 11 -Evolução do número de inscrição no CFPES (1980-1983).....161

Tabela Nº 12 - Síntese do Regulamento do Estágio Pedagógico dos Bacharelatos em Ensino, na EFPES 176

Tabela Nº 13 - Atribuições dos intervenientes no Estágio Pedagógico (ISE), segundo o modelo de formação pedagógica integrado 184

Tabela Nº 14 - Síntese da situação dos docentes do ensino secundário, por grau académico/formação profissional (1996).....185

Tabela Nº 15 - Resumo do documento "Perfil de Saída do Professor do Ensino Secundário" (1996) 188

Tabela Nº 16 - Formação dos professores do Ensino Secundário: diagnóstico da situação (2003).....204

Tabela Nº 17 - Professores do ensino secundário por habilitação literária (2011/2012)204

Tabela Nº 18 - Guião de entrevistas aos docentes do ensino secundário 223

Tabela Nº 19 - Síntese do perfil dos docentes do ensino secundário entrevistados..224

Tabela Nº 20 -Perfil dos entrevistados.....224

Tabela Nº 21 - Perfil dos Participantes no Grupo de Discussão.....229

Tabela Nº 22- Guião de perguntas orientadoras da Discussão 229

Tabela Nº 23 – Síntese da auto-avaliação da formação recebida 254
Tabela Nº 24- Tabela síntese das competências pedagógicas referidas pelos professores do Ensino Secundário e pelo grupo de discussão 299

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1- Evolução da frequência da população escolar do ensino primário (4 classes) em relação ao total geral da população 68

Gráfico Nº 2- Número de Escolas e Postos Escolares por ano lectivo ……...69

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Inquirir sobre a trajectória histórica do ensino secundário cabo-verdiano, propondo uma matriz holística para sua compreensão constitui elemento primordial para sua (re) configuração. Este caminho permite identificar os marcos estruturantes da sua concepção política e discursiva, destacando as suas ideias-força e as estratégias da sua atrelagem, com sucesso ou não, às visões e medidas de desenvolvimento económico e social do país. De igual modo, autoriza avaliar o grau de exequibilidade relativamente ao amontoado de propósitos, apoteosamente assumidos, em determinadas conjunturas, mas estranhamente silenciados e, algumas vezes estrategicamente recuperados. Este posicionamento constitui ponto de partida para as inovações que se pretende introduzir, pois elas não acontecerão se não se conhecer o percurso, a prática e o contexto que lhes outorgam corpo e significados.

A nível mundial, o ensino secundário tem enfrentado diversos dilemas em relação à sua configuração currricular e de programas de formação (pedagógica) docente, estes que vêm debatendo e incorporando novas competências pedagógicas. O assunto interessa a Cabo Verde, no quadro do discurso de transformação do país. A presente investigação perscrutou profundamente as implicações dessas assunções.

A nível metodológico, a investigação orientou-se pela metodologia qualitativa. Efectuou-se uma profunda exploração histórica e teórica. Aplicou-se entrevistas aos vários sujeitos da educação secundária e realizou-se um grupo de discussão com subdirectores pedagógicos das escolas secundárias do interior da ilha de Santiago.

Os resultados da investigação são vastos, pertinentes e desafiadores. Desde logo, a débil localização do ensino secundário na idiossincrasia cultural e histórica cabo-verdiana. Por outro lado, a demonstração de que o ritmo de amontoamento de atribuições ao ensino secundário não foi acompanhado pela igual capacidade de materialização dos propósitos assumidos. Ainda, a assunção de que a trajectória de formação dos docentes do ensino secundário é fragmentada, descontínua e com intermináveis contornos e debilidades de concepção científica e pedagógica, não obstante os importantes ganhos. Baseado nas licções e alguns silêncios identificados, é preciso repensar a formação dos docentes do ensino secundário. Neste âmbito, um leque alargado de competências pedagógicas foi sugerido com base no debate teórico, análise dos documentos estratégicos do país, e propostas dos entrevistados.

RESUMEN

Indagando sobre la trayectoria histórica de la educación secundaria de Cabo Verde, proponer un patrón holístico para su comprensión constituye un elemento fundamental para su (re) configuración. Así nos permite identificar signos estructurales de su política y concepción discursiva, resaltando sus ideas sustanciales y estrategias para su unión, exitosa o no, a las visiones y medidas del desarrollo económico y social del país. En la misma manera, es imperativo evaluar el grado de factibilidad considerando la cantidad de propósitos, asumidos gloriosamente, en ciertos contextos, pero extrañamente silenciados y, algunas veces recuperados estratégicamente. Este posicionamiento constituye el punto de partida para innovaciones que uno pretende introducir, ya que estas no serán provocadas si uno no conoce la dirección, la práctica y el contexto que les otorgue un cuerpo y un significado. A nivel mundial, la educación secundaria ha estado enfrentada a diversos dilemas considerando su configuración curricular y el programa de formación de los docentes, que se han de debatir e incorporar nuevas competencias pedagógicas. Este asunto interesa a Cabo Verde, en el contexto del discurso de la transformación del país. La investigación actual hace un análisis en profundidad de las consecuencias de estos supuestos.

A nivel metodológico, la investigación fue dirigida por la metodología cualitativa. Una exploración histórica y teórica profunda se llevó a cabo. Fueron aplicadas entrevistas a varios sujetos de educación secundaria y se estableció un grupo de discusión con directores auxiliares pedagógicos de las escuelas secundarias de la zona rural de la isla de Santiago. Los resultados de la investigación son amplios, relevantes y desafiantes; desde el principio, la ubicación frágil de la educación secundaria en la cultura e idiosincrasia histórica de Cabo Verde, por otro lado, el desempeño que el ritmo de la acumulación de las asignaciones a la educación secundaria no fue seguida de igual capacidad de materialización de los objetivos asumidos. Además, la hipótesis de que la trayectoria de la formación de docentes está fragmentada, discontinua. Sin embargo, algunos beneficios importantes deben ser reconocidos. Sobre la base de las lecciones y algo de silencio identificado, es necesario reconsiderar el entrenamiento de los profesores de escuela secundaria. Desde esta perspectiva, un amplio rango de competencias pedagógicas se sugirieron basadas en el debate teórico, análisis de documentos estratégicos del país y de las propuestas de los entrevistados.

ABSTRACT

Inquiring about the historical trajectory of the Cape Verdean Secondary education, proposing a holistic pattern for its understanding constitutes a primordial element for its (re) configuration. This way allows us to identify structural marks of its political and discursive conception, highlighting its substantial ideas and strategies for its attachment, successful or not, to the visions and measures of economic and social development of the country. In same way, it is imperative to assess the degree of feasibility regarding the amount of purposes, gloriously assumed, in certain context, but strangely quieted and, sometimes strategically recovered. This positioning constitutes the starting point for innovations that one intends to introduce, since they will not be brought about if one does not know the course, the practice and the context that grants them a body and meaning. Worldwide, the secondary education has been facing diverse dilemmas regarding its curriculum configuration and (pedagogical) trainers´ training syllabi, which have been debating and incorporating new pedagogical competences. This matter interests Cape Verde, in the context of the discourse of the country transformation. The current research made an in-depth analysis of the implications of these assumptions.

At methodological level, the research was directed by qualitative methodology. A profound historical and theoretical exploration was carried out. Interviews were applied to various subjects of secondary education and a focus group with pedagogical assistant directors from the countryside of Santiago island secondary schools was established.

The results of the research are broad, relevant and challenging; from the very beginning, the fragile location of secondary education in the Cape Verdean cultural and historical idiosyncrasy, on the other hand, the display that the rhythm of the accumulation of assignments to the secondary education was not followed by equal capacity of materialization of the assumed purposes. Additionally, the assumption that the trajectory of trainers´ training is fragmented, discontinuous, with endless configuration and Scientific and pedagogical conceptions shortcomings, nevertheless some important profits. Based upon the lessons and some silence identified, it is necessary to reconsider the training of secondary school teachers. From this perspective, a wide range of pedagogical competences were suggested based on theoretical debate, analysis of strategic documents of the country and interviewees' proposals.

LISTA DE SIGLAS

AGL	Administração Geral de Lisboa
AHU	Arquivo Histórico Ultramarino
ATTE	Association of Teacher Education in Europe
CFPES	Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário
CV	Cabo Verde
DGEU	Direcção Geral de Educação do Ultramar
DGU	Direcção Geral do Ultramar
EFPES	Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário
ESIA	Ensino Secundário em África
EUA	Estados Unidos da América
IALEI	The International Alliance of Leading Institutes
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa em América Latina
PRESE	Projecto de Reforma do Ensino Secundário
SEMU	Secretaria de Estado da marinha do Ultramar
SEU	Secretaria do Estado do Ultramar
TIT	Trabalho de Investigação Tutelado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A educação tem sido, sob diversas formas, o campo a partir do qual formulo as minhas concepções sociais, políticas, económicas, etc.. Com uma vida profissional inteiramente dedicada à educação, umas vezes como docente em vários níveis de ensino e, outras, como técnico; não pode constituir nenhum tipo de surpresa esta assunção. Com efeito, os projectos académicos que tenho abraçado, tanto a nível da licenciatura, mestrado e agora doutoramento, têm terminado com trabalhos de investigação propositadamente focalizados em matérias educativas. O objectivo último desta constante aposta reside na procura da melhor compreensão possível deste indispensável instrumento de mudança individual e social. Ressaltar estes aspectos significa assumir, desde logo, que o trabalho que ora se apresenta enquadra-se num alargado campo de reflexão de questões educativas, seja como matéria de trabalho, de investigação, de conversas superficiais, de papéis familiares, etc.

Considerando de perto este elemento, é preciso, por conseguinte, reconhecer que as raízes das ideias, percepções, conjecturas, críticas, resultados, representações e propostas de linhas de investigação que a presente tese veicula, começaram a desenvolver-se desde há muito. Outrossim, merecem igual destaque as experiências académicas transversais em termos de curricula de formação graduada e pós-graduada, o que, à sua maneira, influencia a nossa visão sobre questões educativas e, por conseguinte, da investigação educativa, esta entendida, ou "*hay que entenderla como una actividad contextualizada en el espacio y en el tiempo en la que factores sociales, económicos, politicos y otros tienen un peso determinante* "[1] (Touriñan López & Alonso, 2012, p. 22).

Assim, o produto da investigação que se apresenta para obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação pela Universidade de Santiago de Compostela representa o alcance de uma fase simbólica do percurso de investigação, fase esta aberta com o início do projecto de doutoramento em 2006, cujo Trabalho de Investigação Tutelado foi apresentado em 2008, sempre sobre a tutoria do Professor Doutor Miguel Angel Santos Rego. Como marco de uma trajectória investigativa, no quadro de um programa doutoral, o estudo pretende propor abordagens inovadoras na área da trajectória histórica do ensino secundário cabo-verdiano, nos desafios que este

[1] Tradução: "É preciso entendê-la [a educação] como uma actividade contextualizada no espaço e no tempo no qual os factores sociais, económicos, políticos e outros têm um peso determinate".

subsistema de ensino enfrenta hoje, bem como a problematização da formação pedagógica de docentes para o nível de ensino em questão.

Com base nas observações supra identificadas, concentremo-nos agora na apresentação geral da investigação. Assim, pretende-se fazer a devida contextualização do trabalho, a socialização das justificações e/ou motivos que pesaram na escolha do presente tema, os considerandos relativos à sua pertinência, os objectivos da investigação, o enquadramento metodológico, a estrutura do trabalho e algumas limitações da investigação.

a) Definição e contextualização do tema

O conhecimento da trajectória educativa de um país constitui elemento cimeiro para a compreensão holística do seu próprio percurso histórico. É consensualmente aceite, hoje, que reflectir sobre os contornos do sector da educação de um país constitui, acima de tudo, uma exigência prioritária do processo de desenvolvimento desse país, pois a materialização de políticas de desenvolvimento nas suas várias vertentes exige uma articulação profunda com o sector da educação, tendo em conta a sua importância nas transformações sociais e económicas. Ou seja, a educação constitui a matriz fundamental a partir da qual as medidas e políticas de desenvolvimento são (ou devem ser) mapeadas.

Neste quadro, o apropriado conhecimento da trajectória educativa transforma-se num elemento indispensável para se entender as características do *capital humano* existente e, desta forma, analisar se os desafios propostos pelo projecto do país, na sua dimensão económica, social e ética, encontram, na sociedade, âncoras que garantem a sua concretização. Outrossim, o conhecimento dessa trajectória permite também a configuração dessas políticas de desenvolvimento, a partir de uma realidade conhecida, pois esta é também uma das condições prioritárias para o seu sucesso. De resto, é uma exigência da própria sociedade do conhecimento, tão badalada actualmente e politicamente assumida por Cabo Verde.

Em Cabo Verde, desde a independência nacional até a actualidade, os discursos e visões subjacentes às políticas de desenvolvimento têm sido forjados a partir da valorização crescente da importância da educação enquanto recurso estratégico de desenvolvimento, devido a ausência, até agora comprovada, de recursos tradicionalmente considerados como fundamentais para o desenvolvimento do país.

Aliás, os documentos estruturantes da política de desenvolvimento de Cabo Verde frisam, inequivocamente, a importância da educação no processo do seu desenvolvimento. A título de exemplo, numa análise aos planos de desenvolvimento nacional desde a independência, sobressaem referências óbvias e descomplexadas desta aposta. Ademais, o investimento na educação enquanto solução estratégica para catapultar o país para melhores níveis de desenvolvimento, extravasa o mero campo de iniciativas e decisões políticas para se situar no âmbito das aspirações sociais, constituindo seu pilar fundamental. Isto é, pode-se assumir que a sociedade cabo-verdiana aceitou o repto do desenvolvimento, não obstante as condições naturais nada favoráveis e, tem investido, de uma forma insistente e sacrificada, na elevação do nível de formação dos seus cidadãos, com vista a contrariar a natureza madrasta, construindo uma sociedade que, só pela via de um envolvimento sério no conhecimento, conseguirá materializar os seus sonhos arduamente concebidos.

Porém, apesar das realizações levadas a cabo no sector da educação e que têm sido fortemente acompanhadas pelas retóricas e discursos superiormente elaborados sobre a importância deste sector no processo do seu desenvolvimento, nota-se um deficiente tratamento da educação nacional como objecto de investigação, condição fundamental para o conhecimento da sua trajectória e, assim, identificar novos rumos para o sector. A título de exemplo, desde o lançamento da reforma educativa de 1990, só no ano transacto (2013) se realizou o Primeiro Colóquio Internacional da Educação, intitulado "Nas pegadas da Reforma...", por iniciativa de uma docente da Universidade de Cabo Verde, no quadro dos seus projectos académicos. Isto é, não foi propriamente uma iniciativa dos responsáveis públicos e políticos do sector. Isso mostra que a eleição da educação como sector estratégico de desenvolvimento nacional não tem sido adequadamente acompanhada pela preocupação de criação de espaços e estruturas de reflexões que favorecem um debate e compreensão adequados do seu percurso histórico e, por conseguinte, a sua apreensão científica. Sublinha-se esta preocupação, porque se entende que valerá muito pouco eleger o sector da educação como estratégico no processo de desenvolvimento se, paralelamente, não se criar mecanismos que permitam o conhecimento profundo do seu percurso e das suas demandas. Enfatiza-se, por conseguinte, que a construção de uma política educativa passa, obrigatoriamente, pelo conhecimento da sua própria trajectória histórica, onde a promoção de perspectivas plurais, pela sua riqueza intrínseca, devem ser descomplexadamente assumidas e incluídas em dinâmicas que se pretende despoletar.

Como todo o trabalho tentará apresentar e justificar, vislumbra-se, em nome de uma visão histórica plurianalítica, não homogénea, auto libertadora e holística, a necessidade estratégica de se desencadear perspectivas histórico-investigativas inovadoras. Esse desafio, acredita-se, impõe-se sobretudo ao percurso histórico da educação em Cabo Verde.

Com efeito, como se elegeu para a presente investigação um objecto muito concreto como a educação secundária, assume-se, primeira e estrategicamente, que a sua importância no quadro de pensar um país maioritariamente jovem e que, numa luta incessante, tem procurado soluções de formação ou, melhor dizendo, de capacitação da sua população para uma activa integração na sociedade. Esta preocupação tem constituído, desde a independência nacional (5 de Julho de 1975), um dos grandes desideratos que, todavia, não se conseguiu cabalmente responder. Ou seja, por várias razões e de vários ângulos possíveis, à questão da educação secundária impõe-se uma adequada análise por parte da sociedade cabo-verdiana no seu todo. É neste âmbito que o trabalho que ora se apresenta explora, sob o ponto de vista histórico, pedagógico, teórico e político a problemática, a educação secundária em Cabo Verde com ênfase especial para a sua evolução histórica e formação pedagógica dos docentes para este nível de ensino.

Assim, sob o título "**O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: TRAJECTÓRIA HISTÓRICA, DESAFIOS E FORMAÇÃO (PEDAGÓGICA) DOCENTE**", pretende-se dar centralidade ao debate de um problema que parece não ter tido adequado tratamento, sobretudo em termos de análise histórico-educativa comummente considerada importante, no quadro das novas tendências configurativas das políticas da educação de determinada sociedade (Touriñán López, & Alonso, 2012).

Propõe-se, portanto, uma pormenorizada e exploratória reflexão sobre as vicissitudes que guiaram e ainda guiam a evolução da educação secundária em Cabo Verde. Nesta análise, não se deixou de fora, o que a acontecer, seria uma grande debilidade, as concepções de política eleitas como estruturantes para a organização deste subsistema da educação. Melhor dizendo, há um quadro de visões e missões arquitectado pelos programas macro de construção política do país que, desde muito cedo e por actores políticos de ângulos ideológico-partidários diferentes, tem-se consubstanciado em propostas matriciais a partir das quais o presente trabalho procurou assentar as suas interpretações. A preocupação fundamental foi a de promover uma análise crítica contínua do recorrido histórico, abalizada pelas

determinações e concepções de ordem político-estratégico. Portanto, averiguar continuamente os ganhos do percurso, ou a ausência da sua identificação, e sobretudo a perspectiva de aprendizagem a partir das experiências consolidadas e reflectidas. Este constitui, na verdade, o âmago do trabalho: a postura crítica perante a trajectória da educação secundária e a forma como as lições desta trajectória têm sido ou não integradas nas novas demandas e decisões eleitas como fundamentais, em cada momento, deste contínuo processo de estruturação do sistema educativo cabo-verdiano.

Resumindo, existe uma certa unanimidade de que a educação secundária é importante. Este elemento, na sua extensão, debilidade e potencialidade é profundamente analisado na presente investigação, a partir de uma perspectiva comparativa proporcionada por subsídios teórico-críticos de autores de referência. Se, efectivamente, a educação secundária é importante, como de resto reitera o habitáculo da sua produção teórico-política, o presente trabalho propõe-se então analisar as implicações que esta assunção requer e impõe.

Em Cabo Verde, os ecos que se podem ouvir da sociedade em forma de simples opiniões, discursos político-partidários e trabalhos cientificamente conduzidos, têm continuamente alertado para a qualidade da educação secundária que se ministra. Outrossim, as novas demandas impostas pelos projectos de desenvolvimento económico e social politicamente assumidos têm continuamente insistido na necessidade de uma reconfiguração da educação secundária. A construção de respostas para estas preocupações foram trespassadas para o projecto de revisão curricular em andamento, iniciado em 2006. Portanto, numa perspectiva de abarcar todas essas preocupações, a investigação que ora se apresenta propõe uma operação de paragem para pensar, cuidadosamente, o recorrido histórico da educação secundária, visando uma proposta sintetizada das lições, erros e cenários prospectivos adequadamente fundamentados, mas com a mais alargada participação social, pois a educação é uma questão pública, de Estado. Por outro lado, acredita-se que, num momento onde o ensino superior e o próprio mercado de trabalho cabo-verdianos enfrentam imposições indiscutíveis para a sua reconfiguração em aspectos diversos, torna-se importante promover, de uma forma sintonizada, espaços de reflexão sobre a educação secundária nos seus aspectos díspares. É neste quadro que o presente trabalho se contextualiza e, fundamentalmente, sugere linhas de investigação estruturantes para esta caminhada de auto-conhecimento do sector.

Procura-se, com a presente investigação, responder às seguintes questões:

i- Quais são os marcos característicos mais importantes, do ponto de vista histórico, político e educativo, que a trajectória da educação secundária cabo-verdiana pode proporcionar?

ii- A educação secundária cabo-verdiana encontra-se devidamente fundamentada na idiossincrasia histórica, cultural e identitária nacionais?

iii- O que se aprendeu da larga trajectória e experiência de formação (pedagógica) dos docentes da educação secundária em Cabo Verde?

iv- A configuração actual da educação secundária cabo-verdiana responde às demandas da sociedade, nos aspectos económicos, políticos e sociais?

v- As competências pedagógicas dos docentes do ensino secundário desenvolvidas durante a fase de formação inicial garantem o desenrolar de um processo de ensino aprendizagem de qualidade?

b) Justificações/motivações para a escolha do tema

São de diversa ordem as justificações e motivações que presidiram à escolha do tema desenvolvido no presente trabalho. Em primeiro lugar, acredita-se que a investigação educativa em Cabo Verde, apesar das várias dissertações e algumas teses que se conhece, encontra-se ainda numa fase bastante embrionária. Concretamente na área da educação secundária, na perspectiva que a presente investigação propõe, este carácter embrionário é, contudo, mais assente. Assim sendo, considera-se de grande acutilância trazer este subsistema da educação para o campo da investigação. Dito de outra forma, subjaz a estas razões uma motivação de carácter essencialmente académica e investigativa. Na verdade, com a realização do Trabalho de Investigação Tutelado, primeira etapa do presente projecto doutoral, ficou claro que era necessário aprofundar o conhecimento de um conjunto de aspectos de índole histórico, teórico e prático da própria educação, mormente da educação secundária. Nesta linha, uma vez abraçado o desafio da elaboração da tese de doutoramento, enquanto requisito fundamental para se concluir a segunda etapa desta longa jornada, continuou-se com a área de investigação inicialmente eleita.

De certa forma, esta motivação académica transformou-se numa oportunidade de conhecer melhor a área escolhida bem como lançar linhas de investigação que, acredita-se, os compromissos futuros possibilitarão o seu aprofundamento.

Valorizar o percurso profissional, ou dizendo com Schön (1983) e Perrenoud (2004), promover uma postura reflexiva sobre a acção constitui outra grande motivação que está na origem da escolha e realização da presente investigação. Na verdade, como já se frisou na parte inicial, razões de carácter profissional e pessoal pesaram na escolha do tema para a realização da presente investigação. Perfazendo mais de uma década de experiência na área da educação, enquanto docente, em vários níveis de ensino e exercendo funções diversas, a presente investigação representa uma oportunidade de conhecer mais a fundo os grandes problemas da educação, sobretudo da educação secundária. A trajectória profissional tem sido continuamente defrontada com questões e preocupações que, a todo momento, apelam a uma análise cuidadosamente conduzida pela procura de respostas para o complexo campo que é a educação. Efectivamente, depois de ensurdecedoras preocupações auscultadas dos vários sujeitos que interactuam no xadrez do campo educativo, partiu-se para a procura de respostas ou, pelo menos, pela construção metodológica de perspectivas, fugindo, sem contudo desvalorizar, das posturas superficiais e assumindo, em última instância, um dos grandes compromissos de qualquer educador.

Portanto, a realização da presente investigação, pela sua exigência intrínseca, pela possibilidade de contacto com fontes diversas, pelo conhecimento extraído e construído da consulta de documentos políticos estratégicos de referência, pelo contacto directo ou indirecto com actores delineadores da política educativa, pelo manuseamento de dados estatísticos, entre outros aspectos, possibilitou uma reconfiguração profunda de toda experiência profissional.

c) Relevância do tema

Compreender cabalmente as lições que a educação secundária, nos seus vários determinantes, pode favorecer, constitui para nós a premissa fundamental para a sua reforma ou revisão. É certo que as reformas que se têm efectuado têm-se baseado em perspectivas recolhidas pelos estudos encomendados pela tutela do sector e financiadores externos. Contudo, investigações descomprometidas, isto é, forjadas longe do ângulo do poder governamental e realizadas por outros actores sociais podem sugerir, mesmo que minimamente, linhas alternativas de análise num contexto em que a formatação da política educativa precisa de tudo, menos das narrativas homogéneas, centralizadoras e inflexíveis. A educação, actualmente, como de resto

será debatido no corpo do trabalho, pelas demandas que as dinâmicas da sociedade actual imputam, precisa promover perspectivas plurais e multidisciplinares, albergando no seu seio interacções múltiplas, pois a procura de respostas para uma sociedade multicultural assim o exige. É neste âmbito que a presente investigação aloja a sua pertinência. Portanto, o assunto é político e estrategicamente importante para o país.

Reflectir sobre a educação secundária é, por si só, pertinente. Efectivamente, uma grande percentagem da população cabo-verdiana encontra-se directa ou indirectamente ligada a este nível de ensino e preocupada com questões que vão desde a sua pertinência e qualidade, saída profissional e, inclusive, a sua endogeneização.

Outrossim, acredita-se, as propostas de reflexão que a presente investigação apresenta poderão proporcionar o agitar de espíritos em prol do aprofundamento de alguns aspectos tratados e que, de certa forma, vão desde questões da educação no processo da colonização até ao modelo da educação (secundária) que Cabo Verde conseguiu, ou não, estruturar, depois da sua independência política, sem se esquecer da trajectória de formação docente na sua dimensão pedagógica.

Assim, pela sugestão de retoma de aspectos de carácter histórico intrínseco à evolução da educação secundária nacional e pela chamada de atenção por uma postura de debate prática e pragmática das orientações que actualmente guiam a educação secundária cabo-verdiana, o presente trabalho assume como de extrema pertinência científica, social, política e económica.

d) Objectivos da investigação

O desiderato de proporcionar uma (re) leitura histórica da educação secundária cabo-verdiana, destacando a problemática de formação pedagógica docente com centralidade num mapeamento exploratório, crítico e de carácter sugestivo, levou à escolha de objectivos seguintes, enquanto orientadores da presente investigação.

Objectivos gerais

(i) Identificar os marcos históricos, políticos e sociais mais significativos da trajectória da educação secundária em Cabo Verde;

(ii) Imbricar as principais heranças da trajectória histórica da educação secundária cabo-verdiana e da formação de docentes para este nível de

ensino, nos processos da sua reconfiguração política, epistemológica e curricular, no quadro das exigências sociais, económicas e políticas da sociedade cabo-verdiana actual.

Objectivos específicos

(i) Caracterizar a evolução histórica da educação secundária em Cabo Verde, nos contextos colonial e pós-colonial;
(ii) Demonstrar e fundamentar a necessidade de uma releitura da história da educação (educação secundária) em Cabo Verde;
(iii) Identificar as etapas mais importantes da construção social da importância da educação secundária cabo-verdiana;
(iv) Contextualizar o surgimento e a evolução da política de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano;
(v) Identificar os grandes desafios da educação secundária em Cabo Verde, no período pós-independência;
(vi) Relacionar as dinâmicas de reconfiguração da educação secundária cabo-verdiana com as demandas sociais, políticas e económicas da sociedade cabo-verdiana (agenda de transformação de Cabo Verde);
(vii) Identificar e analisar a política de formação docente existente, com o objectivo de concretização de uma educação (secundária) de qualidade;
(viii) Identificar os principais constrangimentos de carácter epistemológico, metodológico e político do actual sistema da educação secundária cabo-verdiana e da formação pedagógica de docentes para o mesmo nível de ensino;

e) Estrutura do trabalho

A presente investigação integra cinco capítulos.

No primeiro capítulo, centraliza-se na sugestão de um breve referencial histórico sobre a evolução do ensino secundário no contexto global, comparando-o com as dinâmicas históricas que marcaram o processo da sua implementação em Cabo Verde. Assim, foram mobilizados aspectos históricos do ensino secundário de vários países do mundo, mostrando os principais constrangimentos que a implementação deste

nível de ensino enfrentou. Sublinhou-se, nesse capítulo, as características consideradas como intrínsecas à própria história deste nível de ensino. Fez-se um longo debate sobre a implementação do ensino secundário em Cabo Verde. Demonstrou-se que as tendências de se assumir a instalação da instrução pública, particularmente a instrução secundária, em Cabo Verde, desde os primórdios da colonização não são, por várias razões, sustentáveis. Efectivamente, a sua implementação, no verdadeiro sentido do termo, só se deu a partir dos meados do século XIX, depois da sua estruturação na metrópole e contando também com posicionamentos reivindicativos nas ilhas.

A abordagem histórica apresentada contemplou também as dinâmicas da educação depois da proclamação da independência nacional. Assim, com base numa análise crítica e historicamente fundamentada, apresentaram-se as linhas que orientaram o debate do sector da educação, mormente do subsistema do ensino secundário depois da independência nacional. Sublinharam-se os constrangimentos que foram enfrentados logo após a proclamação desta efeméride, destacando as dificuldades de se promover uma verdadeira ruptura ideológica com o sistema educativo, portanto, o ensino secundário colonial. Descreveu-se a organização do ensino secundário neste período, levando em conta o plano curricular e a formação docente.

A reforma educativa de 1990 foi cuidadosamente debatida, dando centralidade aos princípios orientadores do ensino secundário. Seguiu-se com posicionamentos mais prospectivos, mediante uma profunda reflexão sobre os desafios económicos, sociais e éticos da sociedade actual, e o seu impacto na configuraçao do ensino secundário e da formação docente, em termos de novas competências pedagógicas requeridas. Destacou-se o caso de Cabo Verde, identificando o habitáculo estruturante do projecto do país que se quer construir, analisando as atribuições imputadas ao ensino secundário.

Sumariando, no primeiro capítulo, apresentou-se um referencial histórico sólido capaz de resumir aquilo que tem sido a trajectória do ensino secundário em Cabo Verde e, ao mesmo tempo, apresentaram-se elementos estruturantes para a reflexão sobre os passos que deverão ser dados, tendo em conta os novos desafios económicos, sociais e éticos da sociedade actual, sem se esquecer da implementação de uma formação docente adequada a esssas exigências.

A matéria do perfil do docente do ensino secundário foi adequadamente tratada no Segundo Capítulo, focalizando o debate nas teorias de formação docente a nível geral,

debatendo o próprio conceito de formação, as problemáticas ligadas às suas concepções teóricas e metodológicas, a importância da formação contínua e a nova abordagem de formação docente, baseada no desenvolvimento de competências. Deu-se também adequada centralidade no debate sobre a trajectória de formação dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde, analisando em extensão e exaustão os contornos fundamentais dessa trajectória, mediante o estudo das instituições com esta responsabilidade. O capítulo termina com a apresentação dos principais desafios da formação de docentes do ensino secundário, estribados nas lições e aspectos silenciados do passado.

No Terceiro Capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos da investigação. Debateu-se o conceito da metodologia qualitativa. Inventariam-se as suas fragilidades e potencialidades. Debatem-se os contornos da utilização do método da entrevista e de grupo de discussão, no quadro da metodologia qualitativa. Explicam-se os passos da estruturação da investigação, as principais fontes históricas e teóricas utilizadas e apresentou-se o perfil dos entrevistados implicados na presente investigação bem como a importância do TIT no despoletar da presente tese.

No Quarto Capítulo, analisam-se profundamente os dados recolhidas da investigação empírica. Estabeleceram-se várias categorias de análise, destacando a auto-avaliação dos docentes entrevistados relativamente à formação recebida; os principais constrangimentos verificados no estágio pedagógico, e as competências pedagógicas que almejariam desenvolver, tendo em conta os desafios presentes e futuros do ensino secundário.

No Capítulo Quinto, centralizou-se o debate na construção de uma matriz que permite, numa perspectiva de articulação de todas as partes da tese, identificar os marcos indeléveis do percurso histórico da educação secundária, e as vicissitudes da formação (pedagógica) docente. Outrossim, foram pontuadas as nossas perspectivas sobre as linhas orientadoras que devem guiar o ensino secundário nacional, recomendando, de entre elas, a necessária valorização dos aspectos históricos, culturais e das práticas pedagógicas idiossincráticas do país. Da mesma forma, apresentaram-se criticamente os contornos de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, apresentado uma matriz de competências construída a partir do debate teórico e das entrevistas, sem se esquecer da preocupação relativamente ao silêncio público em relação a esta matéria.

f) Limitações da investigação

Em termos de limitações, o facto de não ter contado com nenhum financiamento para a sua realização não foi possível contemplar elementos que poderiam ser importantes para a análise prática das recolhas exploratórias realizadas, como, por exemplo, a realizção de entrevistas e grupo de discussão em outras ilhas. De igual modo, este factor condicionou a participação em diversas conferências, nacionais e internacionais, espaços inquestionáveis de partilha e recolha de subsídios para o enriquecimento do trabalho.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I:

ENSINO SECUNDÁRIO: DEBATE CONCEPTUAL, PERCURSO HISTÓRICO E DESAFIOS ACTUAIS

Introdução

Ao centralizar o presente capítulo na problemática do ensino secundário, em que as questões relativas às suas várias acepções, sua trajectória histórica e desafios actuais constituem linhas fulcrais de análise, o objectivo fundamental é o de sugerir as directrizes marcantes da evolução deste subsistema de ensino em contextos histórico-geográficos diversos, com destaque para a situação cabo-verdiana. De facto, considera-se que vencer o obstáculo que um hipotético desconhecimento do percurso histórico do ensino secundário pode provocar constitui um dos elementos primordiais para o descortinar dos desafios que o subsistema educativo em questão enfrenta actualmente. Este passo traduz-se, por conseguinte, numa proposição primordial de um trabalho que se enquadra nos baluartes de uma investigação histórico-educativa.

A tarefa de elaboração desta matriz conceptual e histórica requererá a mobilização de importantes elementos. De entre eles, destacam-se, em primeiro lugar, as vicissitudes que marcaram o nascimento deste subsistema de instrução pública, centralizando-se nos elementos que mais fortemente o caracterizam. Neste âmbito, proporcionar-se-á uma análise comparativa da configuração inicial do ensino secundário em vários contextos sociais, de uma forma sintetizada. Seguidamente, procurar-se-á centralizar o debate à volta da caracterização e compreensão da evolução histórica da instrução (ensino) secundária em Portugal, antiga metrópole, pois, estamos certos de que este elemento acaba por constituir o passo essencial e estruturante para a compreensão da evolução do ensino secundário em Cabo Verde, com realce para o contexto colonial, como é evidente.

Debater e compreender a problemática da configuração inicial do sistema de instrução pública em Cabo Verde, mormente a instrução secundária, requer uma análise atenciosa dos pressupostos fundamentais da condição de colónia que, Cabo Verde, durante 500 anos, experimentou. Ou seja, a situação colonial, pelas razões intrínsecas e óbvias, formatou, indiscutivelmente, a política de instrução em Cabo Verde. Aliás, é preciso também questionar sobre a influência desta antiga condição no quadro da estruturação de um novo sistema educativo no período pós-colonial.

Para clarificar adequadamente estas assunções, será então apresentado um breve quadro conceptual e histórico que debate e sintetiza os momentos estruturantes da

configuração do sistema educativo cabo-verdiano, destacando a problemática da instrução (ensino) secundário.

O desenrolar do presente capítulo será seguido com o debate acerca dos desafios que o ensino secundário enfrenta actualmente, a nível internacional e nacional. A nível nacional, esta análise será levada a cabo, tendo como pilares a evolução histórica das políticas relativamente ao ensino secundário, a sua efectivação e os desafios que se propõem. Outrossim, aspectos como a caracterização do aluno do ensino secundário, as características e perfil docente do professor (do ensino secundário) serão estrategicamente debatidos, tendo em conta que constituem, na nossa perspectiva, elementos fundamentais, no quadro da procura de respostas que visam debater as questões que alicerçam a presente investigação.

Na parte final deste capítulo, apresentar-se-ão as principais conclusões do debate proporcionado, sem se esquecer que ao se promover uma reflexão histórica acerca da problemática do evoluir da instrução/ensino secundário nos moldes que se apresentou acima, está-se a apresentar as bases para uma compreensão comparativa, alicerçada sobre as vicissitudes da trajectória histórica do referido nível de ensino e, a partir desta base, identificar as linhas que podem orquestrar as futuras acções, tendo em conta os novos desafios propostos pela própria sociedade (nacional e global) na sua complexidade económica, histórica, social, política e cultural. Dito de outra forma, o conhecimento da trajectória histórica permite estabelecer pilares comparativos, o que, em certa medida, ilumina, de uma forma significativa, as decisões eleitas como estratégicas para o futuro do nível de ensino em questão, no quadro macro do próprio país enquanto projecto político, económico, social, ambiental, entre outros.

1.1 Breve evolução histórica do ensino secundário: origem e características

A construção de uma trajectória histórica à volta da instrução (ensino) secundário mapeado a partir de uma perspectiva comparativa triangular Europa, África Subsariana e Cabo Verde (situação colonial e pós-colonial), guia-se pela apresentação e fundamentação das matrizes identificadoras das suas principais características de configuração inicial, a sua evolução em determinadas conjunturas históricas, políticas e sociais, bem como a identificação de possíveis elementos que lhes são comuns.

Os antecedentes históricos da educação secundária na Europa podem ser encontrados nos modelos de Liceo (França), Gramar School (Anglosaxonos) e

Gimanasios (Alemanha) (Benavot, 2006, p.04). Estas estruturas proporcionavam, essencialmente, uma educação humanística clássica. Em toda a Europa, as escolas secundárias académicas começaram como instituições que serviam de preparação dos jovens das classes altas para o ensino superior, realça o mesmo autor. Por conseguinte, o acesso àquele nível de ensino era profundamente selectivo, pois geralmente eram aceites apenas os filhos das famílias distinguidas.

Por seu turno, Lorenzo Vicente (1996), um especialista espanhol da história do ensino secundário, apoiado nas ideias de Lerena (1980), busca as raízes desse nível de ensino no contexto do sistema liberal do ensino, desenvolvido inicialmente no mundo Grego. Sublinha que foram Sócrates e Platão que difundiram as bases do que se passou a chamar *de reflexão idealista da educação*, onde a sua função, na perspectiva dos dois autores, era a de ajudar o aluno a desenvolver o que está nele mesmo. A título de exemplo, Platão defendia que a educação tinha dois objectivos: seleccionar a elite, os que nasceram para dirigir, e actuar de modo que elegidos e excluídos aceitassem o resultado. Porém, Lorenzo Vicente (1996, p. 52) reconhece, sem grandes reservas, que a educação secundária contemporânea nasceu e se consolidou sobretudo no século XIX.

Foi, por conseguinte, nos finais do século XIX que se consciencializou das implicações económico -políticas (influência dos iluministas) da educação secundária, tendo em conta o surgimento e a proliferação do discurso da sua necessidade para se participar na vida pública e sua consequente implicação social. Na verdade, uma atenciosa análise aos novos marcos políticos e ideológicos surgidos na Europa nos finais do século XIX demonstra uma profunda apropriação do discurso da importância da educação no complexo e almejado projecto da revolução mental que se propunha, no quadro do Liberalismo. O caso de Portugal constitui um exemplo e será mais à frente analisado de uma forma sumária.

Perscrutando o desafio de estabelecer um referencial histórico relativo ao surgimento e evolução do ensino secundário, Holsinger e Cowell (2000) sustentam que a educação secundária começou com a formação em filosofia e religião, em que o objectivo fundamental era o de preparar os líderes religiosos. Nesta perspectiva, o curriculum reflectia esta situação. Com o passar do tempo, conteúdos mais gerais foram adicionados. Segundo estes autores, as primeiras escolas secundárias baseavam-se no modelo renascentista. Efectivamente, em 1599 os jesuítas

implantaram a primeira mais clara e completa especificação das disciplinas e conteúdos. Este curriculum foi chamado de *Ration Studiorun* (plano de estudo) e foi implantado inicialmente na Universidade de Salamanca, Espanha (Holsinger e Cowel, 2000; p.14).

O advento do Iluminismo (séc. XVIII), e a Revolução Industrial (sécs. XVIII e XIX) trouxeram novos impulsos às ciências e tecnologias, bem como aos estudos empíricos em geral, o que, na perspectiva dos referidos autores, acabaram por influenciar profundamente a configuração da educação secundária. Assim sendo, mesmo em termos de formatação curricular, noticia-se a introdução de novas áreas disciplinares como: Línguas Modernas, Literatura, História Moderna e as disciplinas de Ciências e Tecnologias. Nota-se, por outro lado, uma certa diminuição do carácter elitista da educação secundária, tornando-se relativamente mais universal, inclusiva e diversa. Contudo, o currículo era dominado pelas necessidades sociais e económicas da classe dominante, sublinha-se.

Na primeira metade do século XX, como assegura Benavot (2006), a Europa experimentou uma sucessão interminável de crises ideológicas, políticas e económicas. Como consequência directa dessas crises, sublinha-se o pouco avanço verificado no campo da educação e, fundamentalmente, na educação secundária. Contraditoriamente, nos Estados Unidos da América, a consolidação da educação secundária era cada vez mais notável, tendo em conta, por um lado, a estabilidade social, política e económica e, por outro lado, o surgimento e desenvolvimento de correntes de pensamento no campo da pedagogia, que contribuíram fortemente para a sua estruturação. Nesta linha, reitera-se por exemplo, a influência de John Dewey (1859-1952) e o Movimento Progressista. Este pensador introduziu o princípio de "*learnig by doing*" no ensino secundário. Desta forma, foram despoletadas mudanças profundas a nível de modelos curriculares, introduzindo disciplinas de carácter prático e vocacional, primeiro nos EUA e, só mais tarde, na Europa.

Segundo Benavot (2006), com o fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América, que confirmaram o seu poderio económico e militar, difundiram os seus princípios a nível da estruturação da educação secundária por intermédio das organizações intergovernamentais que, em certa medida, passaram a liderar. A UNESCO e a OCDE podem ser consideradas como dois exemplos destas organizações. Consequentemente, a configuração do nível de ensino em questão sofreu alterações importantes, pois os princípios de oportunidade educativa equitativa,

a revisão dos critérios de exames e de selecção, a maior sensibilidade para diferenciação pedagógica passaram a liderar os processos de organização curricular da educação secundária (Benavot, 2006, p. 06).

Com base nessas mudanças de configuração curricular e de princípios, nos anos 60/70 do século XX, muitos países europeus tomaram medidas legais, no sentido de prolongar a educação obrigatória de 2 para 4 anos, com intenção de universalizar a educação secundária (inferior básica). Houve mudanças nos *currícula* tradicionais para dar respostas à demanda crescente a esse nível de ensino. Assim, os *currícula* tradicionais de Liceo, Gramar School e Gimnasio foram criticados, por não darem respostas às necessidades e interesses da população estudantil, cada vez mais heterogénea (Benavot, 2006, p. 06).

Efectivamente, para Benavot (2006), a reconfiguração dos *currícula* da educação secundária deve ser entendida no quadro do nascimento de uma nova proposta social veiculada pelas classes políticas dominantes que subiram ao poder depois da Segunda Guerra Mundial e que, de certa forma, estavam comprometidas com os princípios de solidariedade e inclusão social.

Com base nas breves linhas supra apresentadas, é de todo fundamental reiterar que a educação secundária nasceu com um carácter principalmente elitista, visando, essencialmente, uma determinada clientela e constituindo uma base a partir da qual se recrutava as elites intelectuais indispensáveis para a contínua reprodução do domínio das classes consideradas decisoras. Dito de outra forma, o ensino secundário tratava de inculcar a considerada cultura legítima e superior a um púbico muito bem enquadrado socialmente, visando, deste modo, a criação de uma base imprescindível de dominação cultural. A aquisição do capital cultural proporcionado pela educação secundária acaba por ser o elemento que marcava a diferenciação entre as classes e, ao mesmo tempo, delineava o destino e a função dos vários sujeitos sociais. Se, inicialmente, a proposta liberal era alargar a instrução a toda a sociedade, constata-se, contraditoriamente, disputas profundas no seio do sistema, com vista a manter a maioria da população europeia circunscrita apenas no nível do ensino primário. Não incorreremos a nenhum risco se afirmarmos que, se no contexto europeu era esta a tendência, difícil não será imaginar os pressupostos que guiaram a difusão e implementação da educação secundária nos territórios europeus espalhados pelos quatro cantos do mundo, sobretudo no continente africano, no quadro da colonização (e até mesmo no período pós-colonial).

1.2 Os estádios da estruturação da educação secundária em Portugal

Assumimos anteriormente, de uma forma indicativa, que a reflexão sobre o percurso da introdução da instrução pública (por conseguinte da instrução secundária) em Cabo Verde demanda o conhecimento das vicissitudes do desenvolvimento do mesmo processo na metrópole. Por conseguinte, a missiva que se segue é a de se aceder aos marcos políticos e legislativos estruturantes da configuração da instrução/educação secundária em Portugal, criando assim o nicho a partir do qual será analisada a ressonância deste processo nas colónias, com ênfase para Cabo Verde.

1.2.1 Marquês de Pombal e a organização da instrução pública

Numa tentativa de estabelecer uma genealogia do surgimento e evolução do sistema de instrução pública em Portugal, Fernandes (2004), relaciona o seu nascimento com as polémicas reformas levadas a cabo por Marquês de Pombal. Esta posição é evidenciada quando suporta que, "*o nascimento do sistema educativo português pode ser situado durante as Reformas Pombalinas da educação*" (p.45). Efectivamente, as reformas introduzidas por Marquês de Pombal[2] criaram rupturas razoavelmente evidentes no quadro da débil tradição da instrução em Portugal e nas suas colónias. A sua ambição de trazer para o domínio do poder político a matéria instrutiva, tendo em conta o reconhecimento do seu estratégico papel na efectivação do seu projecto libertador da sociedade, levou-o a expulsar todos os Jesuítas do país, em 12 de Janeiro de 1759. Esta iniciativa foi seguida de perto pela publicação de um alvará com a data de 28 de Junho de 1759, em que o objectivo seguido por ele era *sanear* ou *remediar* a calamitosa situação escolar em que Portugal estava imerso.

Para Carvalho (2008), a expulsão dos Jesuítas em 1759 constitui um dos momentos mais significativos da história portuguesa e da sua história de instrução, em particular, na medida em que pôs-se fim a quase 200 anos da acção da Companhia de Jesus no campo da instrução em Portugal e nas suas colónias. De facto, a referida expulsão

[2] Sebastião José de Carvalho e Melo, nasceu a 13 de maio de 1699 e faleceu em 1782, político e diploma português. Empenhou- se fortemente no reforço do poder régio, diminuindo o poder de algumas casas nobres. Reformou o ensino, anteriormente nas mãos dos Jesuítas, através da adoção de novos métodos pedagó-gicos e da criação de novas escolas como o Real Colégio dos Nobres. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2013-02-12].Disponível em www: <URL: http://www.infopedia.pt/$marques-de-pombal>.

contribuiu para dificultar as parcas iniciativas de instrução levadas a cabo por esta companhia, nas colónias. É certo que vários relatos da época falam de uma visível, preocupante e degradante inoperância da actividade de missionação no ultramar português. Mesmo tratando-se de uma análise verídica, o que pode ser justificada pelo facto dos missionários terem dado mais importância ao comércio e a outras acções consideradas mundanas, é preciso, contudo, sublinhar que, mesmo infimamente, algo estaria sendo feito nas suas actividades de missionação. Desta forma, pode-se concluir que o posicionamento político de Marquês de Pombal não melhorou de imediato a situação da instrução, apesar de ter lançado alguns preceitos importantes para as futuras acções, desembocadas sobretudo no efervescer do espírito liberal.

1.2.2 A importância da instrução pública no quadro do regime liberal

O advento do liberalismo em Portugal (1820), enquanto proposta política e ideológica, vai proporcionar importantes iniciativas no campo da instrução, com evidentes repercussões nas colónias. Aliás, a análise da trajectória retórica, discursiva e legislativa relativa à matéria da instrução nas ilhas que se objectiva erigir aqui está cronologicamente enquadrada no contexto da instalação do regime ora referido. De facto, a concepção político-filosófica sobre a qual assenta a ideologia liberal, a que de resto reiterava a urgente necessidade de uma reconfiguração política, cultural e ideológica da sociedade portuguesa, requeria, *a priori*, uma nova dinâmica no campo da instrução. Esta deveria modelar-se, tanto pela necessária inovação de posicionamento e visão política, como em termos de mudanças concretas dos processos educativos: as mudanças curriculares, de conteúdos, de acesso e pertinência social. Na verdade, nas perspectivas de Vargues e Ribeiro (1998), o liberalismo pretendia:

> criar uma civilização, por outras palavras, criar e fazer vingar novas instâncias e padrões de socialização, novas formas e círculos de sociabilidade, novos quadros de valores e de normas, novas práticas materiais e simbólica. (p. 219)

Depreende-se da citação que os objectivos do liberalismo requeriam transformações profundas a nível dos vários sectores, pois como ainda ressaltam Vargues e Ribeiro (1998):

> a estruturação de uma sociedade liberal exigia, para lá da nova regulação jurídica da actividade política e da actividade económica, a formação política, cultural e

> ideológica dos cidadãos. A busca de novas práticas sociais e simbólicas, de uma nova cultura, de uma nova cidadania, inquieta e preocupa os liberais. (p.219)

Torgal (1998, p. 609-651) compartilha-se deste posicionamento quando sublinha que a concepção liberal do conceito de instrução pública relaciona-se com o entendimento de que ela, a instrução, é uma obrigação do Estado para com os cidadãos, visando fundamentar novas práticas sociais e simbólicas edificadoras de uma nova cultura e cidadania. É desta forma que começa a emergir o discurso de que a educação e a instrução constituem os alicerces sobre os quais se sustenta o edifício social e, por isso, estruturante para o seu desenvolvimento.

Paradoxalmente, esta visão não se encontrava objectivamente estampada na Carta Constitucional de 1822. Esta que, em situações normais, deveria representar o marco de ruptura com a tendência tradicional em matéria de instrução, reservava simplesmente quatro (4) artigos para a questão da instrução pública.

Com efeito, os posicionamentos retóricos, discursivos e legislativos provenientes desde as reformas introduzidas por Pombal e continuadas com o Liberalismo, em conjunto com outros factores, vão contribuir para uma significativa influenciação e dinamização da instrução nas colónias portuguesas africanas. O despertar do interesse português para com os territórios africanos, com consequentes repercussões no campo da instrução enquanto ferramenta importante na implantação da máquina colonial, justifica-se ainda pelo regresso a alguma estabilidade política proporcionada pelo fim das Lutas Liberais em 1834 e ainda as ameaças concorrenciais impostas pelo espírito imperialista, sobretudo nos finais do século XIX.

1.2.3 Medidas de estruturação do ensino liceal a partir da década de 30 do século XIX

Efectivamente, sublinha-se que é a partir da década de 30 do século XIX que aconteceu um conjunto de iniciativas considerado fundamental na estruturação e difusão do ensino liceal, em Portugal. Essas iniciativas, de caris político, ideológico, legislativo e organizativo, variavam de acordo com as alternâncias políticas das diferentes alas ideológicas que conformavam o instável regime liberal. Assim, cada mudança política significava, na maioria das vezes, o abandono ou a descontinuidade das medidas educativas tomadas pelo governo anterior. Isto é, a concepção da educação, da sua importância social e da necessidade da sua reforma dependiam

directamente das facções políticas que subiam ao poder. Basta ver, por exemplo, que em 1835 o nomeado Ministro do Reino pela Rainha D. Maria II, Agostinho José Freire, mandou publicar um conjunto de medidas que visava melhorar a situação da educação, tais como: um plano para o melhoramento possível do ensino público; um sistema geral de educação e instrução religiosa, civil e literárias. Estas medidas foram revogadas em menos de um ano, com a subida ao poder de um novo responsável pelo sector da educação, Rodrigo da Fonseca Magalhães. Por seu lado, este mandou publicar outras medidas tais como a priorização da instrução primária, a abertura de Escolas Normais Primárias para a preparação dos professores, a publicação do Regulamento Geral da Instrução Primária e a melhoria do salário dos docentes. Por seu turno, o regresso do novo responsável pelo sector, o já referido Mouzinho Albuquerque, provocou o abandono das referidas medidas tomadas pelo seu antecessor. Portanto, as sucessivas mudanças das facções políticas à frente do destino do país impossibilitavam a consolidação de uma dada política de instrução.

No quadro dessas intermináveis mudanças políticas, chega ao poder o considerado ilustre político Passos Manuel. A sensibilidade de Passos Manuel para a problemática da educação, sobretudo a educação secundária, objecto maior do presente trabalho, pode ser considerada como visionária para a época e para o nível do debate que se estava a produzir na altura. De facto, segundo Carvalho (2008), Passos Manuel, que foi o fundador dos Liceus em Portugal, defendia que:

> a instrução secundária é de todas as partes da instrução pública aquela que mais carece de reforma, porquanto o sistema actual consta, na maior parte, de alguns ramos de erudição estéril, quase inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das artes e progressos da civilização material do país. (p. 562)

A concepção e configuração dos Liceus propostas por Passos Manuel encontram as suas linhas originárias e orientadoras no curriculum proposto, num plano de estudos constituído por várias cadeiras que englobavam assuntos religiosos, filosóficos, linguísticos, científicos e económicos, embora sem conteúdos explicitamente apontados, mas com uma grande intenção de lhe incrementar um carácter polivalente. Para Carvalho (2008), um dos poucos estudiosos da história da educação portuguesa:

> as reformas de Passos Manuel denotam a preocupação ansiosa de renovar, através da escola, a sociedade portuguesa, revelam a consciência da urgência dessa renovação que o impelia a fazer muito em pouco tempo, um tanto

> apressadamente, sem estruturas básicas capazes de amparar e de acompanhar a transformação. (p.566)

Contudo, Passos Manuel, assim como outros elementos integrantes de outros tantos governos referidos, não foi capaz de sobreviver à instabilidade política da sociedade portuguesa da época. Assim, em 1844, Costa Cabral subiu ao governo e promoveu uma nova reforma do ensino. Ressalva-se que a nova proposta de reforma manteve as linhas gerais da reforma anterior, introduzindo concretamente no ensino liceal algumas medidas consideradas inovadoras, como, por exemplo, a diminuição das cadeiras que faziam parte do plano de estudo proposto por Passos Manuel. O debate que, doravante, vai despontar no campo do ensino liceal, enquadrado no período conhecido como Regeneração (1851 até 1869), é o da importância real deste nível de ensino e os conhecimentos que ele deveria priorizar.

A discussão centralizou-se na problemática da sua configuração, essencialmente humanista ou científica, em termos das consideradas ciências exactas ou puras. Esta discussão ilustra, por conseguinte, o estádio bastante precário em termos de concepção do ensino liceal no que se refere à sua função social. Precário foi também o nível com que esses liceus criados por Passos Manuel, em 1836, estavam a funcionar na década de 50 do mesmo século.

Constitui, porém, um grande passo, o aparente desenvolvimento de uma certa sensibilidade política para a questão da instrução, o que não podia ser diferente, no quadro da ideologia liberal, mas, sobretudo, a continuidade de uma certa vontade de manter a questão da instrução secundária nos projectos políticos das várias facções ideológicas que chegaram a estar à frente do governo. Esta situação pode ser confirmada com as contribuições que um outro sonante nome da política portuguesa do momento, particularmente no campo da educação, vai dar. Está-se a referir o posicionamento visionário do político Fontes Pereira de Melo (1819 -1887), ele que desempenhou um papel de liderança e impulsionamento da transformação material do país (Infopédia, 2013). Particularmente para o caso de Cabo Verde, teve um papel extremamente importante como deputado e como defensor de investimentos em infra-estruturas de relevância inquestionável para a conjuntura económica e social da colónia na altura, traduzindo-se desta forma num ilustre defensor das ilhas e do ultramar português no geral, assinalando que "*todos dizem que são muito importantes as Províncias ultramarinas, que são Possessões muito úteis para Portugal, mas*

ninguém quer ouvir falar delas" (Fontes Pereira de Melo, 1848; citado por Maia, 2001, p. 287).

A nível do ensino liceal, Fontes Pereira de Melo fez publicar, em 1860, um novo regulamento, onde dividiu o ensino liceal nos liceus de Primeira Classe, incluindo os distritos de Lisboa, Coimbra e Porto; e os da Segunda Classe, englobando os restantes liceus do país. A duração para o curso liceal foi estabelecida para cinco anos e subtraiu do curriculum proposto por Passos Manuel algumas cadeiras.

Concretamente em Cabo Verde, onde chegou a desempenhar funções políticas e administrativas de primeira vaga e que, de certa forma, contribuíram para a sua maturidade política e para que também tivesse uma visão prática do funcionamento do Ultramar, dizíamos, em Cabo Verde, o seu posicionamento relativamente à instrução pode ser resumido em seguintes iniciativas. Primeiro, o recém-nomeado Governador-geral da província (1848) confessara: *"um dos meus primeiros cuidados logo que cheguei a esta ilha [ilha da Brava], foi proporcionar edifícios, em que mesmo (...) se pudesse acomodar a escola principal de Instrução Primária"* (AHU-CEMU, 1848, s/nº.p.). Na verdade, o referido político, que já tinha visitado as ilhas de Cabo Verde pela primeira vez em 1839, considerava "*em geral a civilização está notavelmente mais adiantada nesta província do que quando aqui vim pela primeira vez"* (AHU-CEMU, 1849, s/n.º/p.).

De facto, a preocupação política e organizativa de Fontes Pereira de Melo em relação à instrução pública foi, desde início, de a promover. Assim, ele mandou realizar uma importante reunião entre os administradores concelhios (com a primeira sessão a ser realizada a 8 de Agosto de 1848), onde lhes pediu uma análise geral sobre o estado da instrução pública em cada um dos concelhos, tendo em conta os seguintes aspectos: as escolas que havia nos seus respectivos distritos; os professores que tinham provimento vitalício ou temporário; as doutrinas ensinadas; as horas de aulas por dia; as disciplinas leccionadas em cada escola; a utilização, ou não, da língua crioula ou portuguesa nas aulas; em que período do ano era mais elevada a taxa de abandono escolar; e se as aulas iniciavam no dia estabelecido pelo decreto de 14 de Agosto de 1845.

Como se pode observar, a agenda desta primeira sessão era extremamente ampla e promissora, em termos de medidas que, eventualmente, poderiam ser tomadas para a promoção da instrução. Portanto, há uma evidente abertura política à questão da instrução pública. Em termos gerais, os resultados dessa primeira sessão

demonstraram um grande desencontro entre as várias escolas. Tendo essa consciência, na segunda sessão (22 de Setembro de 1848), reconhecia-se a "*necessidade de prover quanto antes aos meios de satisfazer uma necessidade tão vital desta Província, como o melhoramento intelectual dos seus habitantes, no sentido do decreto de 8 de Agosto de 1845*" (AHU-CEMU, 1849, s/n.ºp.).

Outras reformas seguiram a de Pereira de Melo pela mesma razão apontada - as mudanças governamentais. De entre elas, sublinha-se, por exemplo, a reforma promovida por Rodrigues Sampaio em 1872, em que se levou a cabo uma nova reforma do ensino liceal. O proponente desta reforma entendia que a educação secundária seria a condição indispensável para as necessidades da civilização e da bem entendida liberdade. Com a nova reforma, continua-se com a divisão dos liceus em duas categorias, sendo que o da 1ª classe tinha 6 anos de duração e o da 2ª, apenas 4 anos.

1.2.4 O ensino liceal em Portugal nos finais do século XIX e princípios do século XX

Com o aproximar dos anos 80 do século XIX, o ensino liceal espelhava uma desorientação visível, graças ao acumular de números infindáveis de reformas e alterações realizadas. Assim, destaca-se a existência de uma excessiva legislação, muitas vezes incompatíveis, burocracias exageradas e a improvisação. Os sintomas das descoordenações podem ser encontrados na proliferação das cadeiras que eram ministradas nas diferentes escolas secundárias, bem como a baixa remuneração dos professores. O mais curioso e controverso, contudo, é que em 1888, Luciano de Castro, um novo responsável pela pasta da educação, que, em 1886, teria sublinhado a necessidade de uma reforma da educação secundária, veio agora considerá-la inútil. Carvalho (2008) recupera a seguinte perspectiva desse responsável, em relação ao ensino liceal, em que ele referia que:

> o ensino liceal como coisa inútil em si mesma, apenas tolerável como estádio do tempo indispensável para se alcançar a idade de ingresso no ensino superior, para aqueles poucos que por ele seguissem. (p.621)

Apenas um comentário relativamente a este posicionamento: se se pensava assim no Reino, como seria conjecturado o desenvolvimento da educação secundária nas colónias?

Adicionalmente, Carvalho (2008) resume, nas seguintes palavras, a situação do ensino liceal em Portugal, nos finais do século XIX:

> quanto ao ensino liceal, o século XIX terminou com a existência de 24 liceus, no continente e nas ilhas adjacentes. Frequentavam-nos, no ano escolar de 1899-1900, um total de 2828 alunos, dos quais, 59 eram raparigas. Contavam-se também 1511 alunos que frequentavam o ensino liceal particular e 247 que seguiam o ensino doméstico. (p. 637)

Em matéria da educação secundária, Portugal inicia o século XX com uma nova reforma, ocorrida em 1904. Esta reforma centralizou-se na diminuição da carga horária do plano de estudo, tendo em conta as várias manifestações levadas a cabo, tanto pelos alunos, como pelos próprios deputados e outros tantos sectores sociais portugueses. Contudo, não se pode esconder o facto das dificuldades impostas pelas condições económicas terem marcado profundamente o atraso da instrução em todos os níveis e, particularmente, na educação secundária. Outrossim, as várias reformas enfatizadas, a partir da segunda metade do século XIX e que, em certa medida, desembocam na alvorada do século XX, podem ser entendidas como consequências das lutas entre as várias facções políticas do país, o que, por sua vez, não é mais do que consequência de uma luta entre a tentativa de instauração de um corpo ideológico reivindicador de novos valores, e a atitude reaccionária dos vários sectores da sociedade portuguesa.

Portanto, no início do século XX, a propagação da já reiterada ideologia republicana forjada sobre a ambição de uma profunda modificação da mentalidade portuguesa enfrentava uma grande contrariedade que pode ser traduzida no facto de Portugal ter sido, naquele momento, praticamente um país de analfabetos. A criação do Ministério da Instrução Pública, em 1913, deixara transparecer a intenção do regime republicano em promover uma profunda reforma do sector da instrução. De facto, esta reforma iniciou-se pela instrução primária, por se considerar que esta constituiria o caminho para se conseguir a transformação mental do país. Contrariamente aos níveis primário e superior, a educação secundária não conheceu muitas mudanças. Iniciando por dois decretos de 1914, o governo republicano introduziu primeiro os "*trabalhos práticos*" nos liceus destinados aos alunos de 6ª e 7ª classes, nas disciplinas de Física, Química, Ciências Biológicas, Geologia e Geografia.

Sob o regime ditatorial, liderado por Sidónio Pais, conseguiu-se, em 1918, levar a cabo uma reforma da educação secundária. Essa reforma esteve centralizada na questão da conciliação entre o ensino científico, humanístico e prático utilitário "*à maneira moderna*", isto é, é o habitáculo ideológico liberal a influenciar a configuração das políticas educativas. Com esta nova reforma, aumentou-se o número de disciplinas, pela disjunção de algumas, e manteve-se a denominação dos liceus em "*liceus nacionais centrais*" e "*liceus nacionais*". O ensino era administrado em regime de classes e foram criados liceus para o ensino feminino, continuando, portando, a admissão da possibilidade da sua matrícula em liceus masculinos, caso não houvesse liceus femininos.

1.2.5 O ensino liceal no contexto do regime Salazarista

O advento do Salazarismo pode ser entendido, no campo da educação, como a instauração de um mecanismo de domínio ideológico de importância sem precedentes. De facto, António de Oliveira Salazar via na educação a chave para o enquadramento ideológico das massas e da própria elite, esta que, segundo ele, deveria ser a força maior da promoção das mudanças estruturantes que se faziam sentir na sociedade portuguesa. Em certa medida, pode-se dizer que o regime salazarista defendia claramente a continuidade do analfabetismo enquanto elemento fundamental para a integridade do ser luso.

Dito de outra forma, o discurso existente e que de resto pode ser identificado em alguns autores de referência na altura, como, por exemplo, Ameal, que defendia claramente que a alma portuguesa estava patente na existência do analfabetismo (citado por Carvalho, 2008). Ouviam-se, na altura, proclamações como: "*Portugal não necessitava de escolas*"; " *ensinar a ler é corromper o atavismo da raça*"; ou ainda: "*felizes aqueles que não sabem ler (*p.727)". Apesar de Salazar não ter proferido explicitamente discursos do tipo, ele apercebeu-se, desde muito cedo, da importância da instrução enquanto instrumento indispensável para instauração de regras do pensamento e de comportamento, no quadro da sua doutrina ideológica, política e social. A solução estratégica e analiticamente interessante que o regime encontrou para tal foi a de não impedir os portugueses de acederem a uma educação de base, mas promovendo um enquadramento ideológico instrutivo que lhes permitiam aprender apenas aquilo que o regime considerava conveniente. Escusado

será afirmar que nas colónias a situação era mais rígida, pois, cumpridora de um dever colonial, isto é, de dominação.

Na arena da educação secundária, esta preocupação liderou as várias propostas de reformas levadas a cabo. Em 1926, ano da chegada de Salazar ao poder, o ensino secundário, em termos de estruturação, estava dividido em dois (2) ciclos de três (3) e dois (2) anos, e dois (2) cursos complementares, devido à bifurcação em Letras e Ciências. O estatuto do ensino secundário assinado no mesmo ano pelo ministro Ricardo Jorge altera profundamente o cenário: reduz a escolaridade liceal total a menos de um ano, promovendo a reforma do plano de estudo. Os justificativos desta reforma podem ser encontrados nos seguintes lemas recuperados por Carvalho (2008): "*atalhe-se a indigestão actual*"; "*ensine-se menos para saber mais*"; "*antes de tudo e acima de tudo, o conhecimento da nossa língua, do nosso povo, da nossa Pátria*" (p. 740).

Neste quadro de reformas, as medidas repressivas no âmbito do ensino liceal podem ser encontradas com a subida do ministro Cordeiro Ramos para a pasta da Instrução. Assim, em 1930, o referido ministro mandou que se cessassem as funções dos reitores e vice-reitores em todos os liceus, determinando que, a partir daquela data, as nomeações seriam feitas pelo governo e recaíam sobre os professores efectivos do ensino secundário oficial. Por uma questão ideológica, como assegura Carvalho (2008), o ensino de História foi reformado nos liceus, tendo como objectivo fundamental o de que:

> tudo [nos compêndios] deve contribuir para que os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das pátrias, que os portugueses não podiam ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo. (p.774)

Continuando com o mesmo rosário de reformas e, sobretudo, na procura de um controlo total sobre a instrução, mormente o ensino secundário, em 1931, publica-se o estatuto do ensino secundário, com o fim de codificar toda a dispersa legislação respeitante a esse grau de ensino. Reformaram-se os programas (Setembro de 1930 e Outubro de 1931). Foram estabelecidas novas bases para o concurso de livros a adoptar nos liceus (Abril de 1931) e ainda tornou-se obrigatório o uso do caderno diário (Setembro de 1930). O estatuto reitera a existência de três (3) categorias de liceus, a saber: nacionais-centrais, com curso completo; nacionais, só com curso geral; e municipais, apenas com as três (3) primeiras classes. Reitera-se também o

regime de classes como o mais adequado. Em 1936, o ensino liceal foi integrado na perspectiva da "*missão educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses nos termos da constituição*" (Decreto-Lei n.º 27 084, 1936), retirando-lhe uma das suas missões tradicionais, que era a de preparar os alunos para o ensino superior.

O diploma atribuiu ao liceu a finalidade "específica", que consistia na formação dos alunos com conhecimentos úteis e fundamentais para a vida. Assim, verifica-se a simplificação dos programas, o abandono da bifurcação do curso, na fase final, em Letras e Ciências. Com isso, o Primeiro Ciclo era de carácter prático e discritivo, constituído pelos três (3) primeiros anos; o Segundo Ciclo, teórico e experimental, constituído por três (3) anos e o Terceiro Ciclo, de um (1) só ano, visaria a sistematização mental e a síntese de todos os conhecimentos adquiridos. Os liceus passaram a chamar-se Nacionais ou Provinciais, conforme neles se ministrava o curso completo ou só o Primeiro e o Segundo Ciclos, respectivamente.

Dessa longa análise histórica apresentada, ficaram patentes os marcos e as etapas mais importantes da estruturação do sistema de instrução/educação portuguesa, chamando a atenção pela debilidade da mesma estrutura no período cronológico em referência, e o óbvio desinteresse e/ou incapacidade do poder central na estruturação de um sistema de instrução nas colónias. Isto é, o aparelho instrutivo/educativo era extremamente débil nas colónias principalmente porque também o era na metrópole, sublinha-se. Outrossim, por uma razão de enquadramento ideológico e cultural (por causa da situação colonial), a débil estrutura de instrução existente nas colónias, com destaque para Cabo Verde, era profundamente controlada no seu acesso e concepção curricular, tendo em conta o perigo que o seu alargamento poderia representar no que tange à propagação da cultura emancipadora. Entender o processo de configuração da instrução secundária na metrópole constitui condição de base para se perscrutar a introdução e o desenvolvimento da instrução nas colónias. Renovamos a necessidade de se ter sempre presente este propósito.

1.3 Portugal e a introdução da instrução pública (instrução secundária) nos seus territórios em África: o caso das ilhas de Cabo Verde

No subcapítulo precedente sumariámos os contornos e as vicissitudes da configuração da instrução pública, mormente da instrução secundária, em Portugal, assinalando que foi um processo de muita instabilidade, rupturas e jogos de interesses

políticos e ideológicos. Realçamos também o facto de Portugal ter iniciado o século XX com um sistema de instrução débil, confuso que, no contexto do Estado Novo, se transformou no principal instrumento de prossecução dos objectivos políticos e ideológicos superiormente catalogados pelo regime como interesses do próprio Estado. Outrossim, chamamos atenção para pressuposto básico consubstanciado no facto de que, estando a metrópole numa fase precária de estruturação da instrução, situação diferente não podia ser nas colónias, mormente a de Cabo Verde, distanciado assim do mito do cabo-verdiano instruído (Carvalho, 2011, p.125). Seguidamente, almejamos debater os contornos da introdução e desenvolvimento do sistema de instrução pública em Cabo Verde, com destaque para o ensino liceal.

Antes de mais, torna-se importante sublinhar que, entre os estudiosos da matéria em questão, não existe um consenso à volta da data da introdução do sistema de instrução europeia em África. White (1996), por exemplo, reconhece que:

> as primeiras tentativas para a introdução da escolarização europeia no continente africano foram levadas a cabo pelos missionários portugueses e tiveram lugar nos meados do século XVI, mas pouca coisa se sabe acerca destas missões e muito poucos testemunhos confirmam os seus trabalhos. (p.10)

Com efeito, Negreiro (1909) destacara o papel dos missionários na instauração da instrução nas colónias portuguesas enquanto estratégia de implementação das primeiras medidas para a configuração da instituição colonial. Aliás, reitera, este autor que "*au début de la colonisation portuguese, l'enseinement donné aux indigénes prit un caractér presque exclusivement religieux*"[3]*(* p.08). Contudo, antes de se centralizar o debate à volta da configuração do sistema de instrução introduzido nas colónias africanas, mormente a de Cabo Verde, torna-se importante deixar bem claro que a instrução foi, como é facilmente perceptível, utilizada como um instrumento de proa no processo de imposição da matriz de dominação cultural pretendido pelo colonizador (sobretudo a partir do século XIX).

1.3.1 Pressupostos básicos da educação colonial

Efectivamente, é preciso então tornar perceptíveis os fundamentos da própria educação colonial, esta que foi profundamente alicerçada numa matriz astuciosamente

[3] Tradução. "no começo da colonização portuguesa, o ensino ministrado aos indígenas está imbuído do carácter quase que exclusivamente religioso".

criada e desenvolvida sob os auspícios de uma produção (pseudo) científica e epistemológicamente forjada para sustentar a hipotética superioridade racial do europeu sobre as demais raças, condição legitimadora da própria colonização. Desta forma, as marcas deixadas por esta pseudo-ciência, minuciosamente posta ao serviço da colonização, são, de resto, salientes na sociedade africana actual. Propugna-se alguma atenção na sua identificação, mormente no campo da educação.

Reflectindo sobre esta matéria, Armah (2006), num artigo intitulado "*What Colonial Education did to Africans*", resume, de uma forma muito emotiva e acutilante, as bases e os objectivos da educação colonial. Sublinha, desde logo, que a educação colonial implementada pelos europeus em África iniciou-se sem nenhum reconhecimento e valorização das estruturas educativas existentes antes da chegada dos colonizadores (p.36-41). Isto é, a educação colonial, pela sua configuração *sui generis*, ignorou completamente as referências culturais do grupo dominado, como é óbvio. O objectivo foi essencialmente o de criar dúvidas na mente das pessoas a cerca de quem são, conforme reitera Wane (2008, pp. 183 a 197). Por seu turno, Thiong'o (1986), uma outra figura proeminente do mundo académico africano, sublinha que:

> education [colonial education], far from giving people the confidence in their ability and capacities to overcome obstacles or to become masters of the laws governing external nature as human beings tends to make them feel their inadequacies and their ability to anything about the condition of their lives.[4](p.56-57)

O objectivo estratégico da educação colonial – promover uma certa amnésia identitária e cultural do grupo dominado - é claramente observável na citação acima apresentada. O seu propósito é dominar a mente do colonizado de forma a torná-la propensa aos jogos, crenças e regras do grupo dominante, portanto, o colonizador e, ao mesmo tempo, legitimar a imprescindível necessidade do colonizador, este que exerce o seu poder simbólico escudado no pseudo objectivo de abrir as portas do Ocidente Civilizado ao primitivo africano.

Mungazi (1996) reforça esta perspectiva, ao sublinhar que:

[4] Tradução "a educação [educação colonial], longe de dar às pessoas a confiança nas habilidades e capacidades que têm para superar obstáculos ou tornar-se mestres das leis que regem a natureza externa, uma vez que seres humanos tendem a fazê-los sentir suas inadequações e a habilidade deles a respeito das condições de suas vidas".

> it is important to remember that, in portraying the Africans as lacking in civilisation and culture, Europeans were implying that the white man was willing and able to offer his assistance in the process of the transformation they believed was needed to initiate the Africans' acquisition of basic elements of Western culture.[5] (p. 03)

Em conclusão, a educação colonial visa forjar, na mente do colonizado, uma espécie de crise existencial. Esse é o seu principal objectivo. De facto, é no quadro desta preconcebida crise identitária promovida pela imposição de um novo sistema de valores que a educação colonial forja a sua complexa e dependente estrutura de redefinição da personalidade individual e social. Portanto, trata-se de um processo de dominação mental que, devido às suas características *sui generis*, é de difícil eliminação, sem marginalizar contudo as ferrementas de resistência identitária criadas pelos colonizados.

É, contudo, neste contexto, que o sistema de instrução introduzido pelos portugueses nas suas colónias africanas, com ênfase na de Cabo Verde, deve ser entendido. Essa tarefa acarreta, à partida, alguns cuidados e espírito crítico, porquanto existem posicionamentos *historiográficos* que precisam ser cuidadosamente analisados e criticamente desconstruídos. Em primeiro lugar, merece uma atenção cuidadosa todo o debate, ou melhor dizendo, a aceitação, em muitos casos acríticos e destituídos de dados heurísticos credíveis, de que a implementação do sistema de instrução nas ilhas de Cabo Verde pelos portugueses aconteceu, com sucesso, desde os primórdios do povoamento (a partir de 1462). A presente investigação demarca-se frontalmente desta perspectiva, apesar de aceitar que existem indícios de estruturação da instrução levada a cabo, sobretudo, pelo sector religioso. Em segundo lugar, apesar de não constituir objecto fundamental da presente investigação, torna-se importante sublinhar que aspectos importantes para compreensão do evoluir da trajectória educativa de Cabo Verde no período colonial têm sido secundarizados. De entre eles, adianta-se, por exemplo, o jogo das disputas insulares e toda a peleja levada a cabo por determinadas instâncias sociais, visando a dominação desse importante mecanismo de controlo social e propagação da dominação.

Efectivamente, é frequente escutar algumas vozes que bradam a favor de um certo sucesso a nível da implantação da instrução nas ilhas (como instrumento indiciador do

[5] Tradução: " é importante lembrar que, ao retratar os africanos como carentes de civilização e cultura, os europeus foram dando a entender que o homem branco estava disposto e capaz de oferecer a sua assistência no processo de transformação que eles acreditavam, era necessário para iniciar a aquisição dos Africanos a respeito de elementos básicos da cultura ocidental".

sucesso do sistema colonial). É preciso, pois, ter muito cuidado com esta tendência de reivindicar, desde o ângulo da instrução, aquilo que Barros (2009) denomina de *mito de especificidade* e que se fundamenta na glorificação dos nativos cabo-verdianos na assimilação do cabaz cultural imposto pelo poder colonial, comparativamente a outras colónias portuguesas em África. Desde o campo da instrução/educação, vislumbra-se esta tendência, apesar de estar debilmente fundamentada, tendo em conta a fraca eficácia dos instrumentos de instrução nas ilhas, o que, de resto, é compreensível, na medida em que na própria metrópole, como ficou demonstrado, a configuração de um sistema de instrução sólido aconteceu essencialmente a partir da segunda metade do século XX.

1.3.2 Implantação e desenvolvimento da instrução pública (ensino liceal) nas ilhas de Cabo Verde

Tendo em conta a tardia configuração e estabilidade do sistema de instrução pública na metrópole, recuperamos, mais uma vez, a necessidade basilar de ressalvar que as dinâmicas verificadas a nível da estruturação do sistema de instrução pública na metrópole constituem a plataforma determinadora para a adequada compreensão do evoluir da instrução implantada nas ilhas.

Parece-nos ser óbvio que as ilhas (enquanto colónia), por razões de diversa ordem, acabam por (re) produzir um conjunto de elementos que pode determinar a (re) configuração local do mesmo sector. Contudo, acredita-se que a metrópole, pela sua importância política, legislativa e simbólica, no quadro do jogo colonial, constitui, inquestionavelmente, o centro regulador das nuances teórico-ideológicas, políticas e legislativas, a partir das quais se pensou e implementou a instrução nas ilhas de Cabo Verde.

De facto, o que se pretende defender aqui é que a compreensão das vicissitudes da implementação da instrução no arquipélago, mormente o ensino liceal, depende, indubitavelmente, de uma atenciosa análise à evolução da instrução na metrópole. Nesta perspectiva, agoirar que nas ilhas de Cabo Verde se implantou um sistema de instrução minimamente sólido, desde o início da sua ocupação, significa afirmar que, nas ilhas, a configuração do sistema de instrução aconteceu antes da própria metrópole. Ora, a história da instrução/educação portuguesa mostra claramente que a valorização estratégica deste sector, e a sua configuração política, ideológica e

filosófica só ganhou alguma robustez na segunda metade do século XIX. Por conseguinte, é a partir deste marco que se começa a sentir o seu eco nas ilhas.

Atentemo-nos, de seguida, aos marcos históricos mais relevantes da introdução do ensino liceal nas ilhas de Cabo Verde.

Aceita-se que os rudimentos da instrução pública na colónia de Cabo Verde podem ser encontrados desde o início do povoamento, devido à forte presença dos serviços religiosos, no quadro da *ladinização* dos escravos trazidos da Costa Ocidental africana, como, de resto, já foi adiantado. As observações de White (1996) vão nesta linha, ao sublinhar que:

> the first formal attempts at European schooling in Africa were made by Portuguese missionaries and date back to the middle of the sixteenth century, but little is known about the missions and very little remains from their work.[6] (p.10)

Contudo, é também consensual, entre os estudiosos desta matéria, que as iniciativas mais importantes com vista à introdução do sistema educativo em África (Portuguesa) começaram, sobretudo, a partir das primeiras duas décadas do século XIX. A respeito, afirma Paulo (2001) que:

> from 1820s onwards, with the reversal of Portuguese colonialism to Africa, educational problem were considered key concerns in problems regarding the social and economic efficiency of the colonial system, as well as those involving race relations in the Portuguese Empire.[7] (p. 232)

Depreende-se, do exposto, uma evidente reviravolta da política colonial portuguesa relativamente aos seus territórios em África. Willinsky (1998) reitera esta intenção, ao sublinhar que "*the investment in colonial schooling signaled a move from imperial adventure to colonial consolidation"*(p.89).[8]

É preciso, pois, contextualizar a reviravolta da política colonial portuguesa, tendo em conta dois factores, essencialmente: o primeiro prende-se com questões de carácter intrínseco de toda a ideologia patente na tradição imperial portuguesa. Esta

[6] Tradução: "as primeiras tentativas de ensino formal europeu em África foram feitas por missionários portugueses e datam de meados do século XVI, mas pouco se sabe sobre as missões e muito pouco resta do trabalho deles".

[7] Tradução " de 1820 em diante, com a inversão do colonialismo Português em África, os problemas educacionais foram considerados como principais preocupações relacionadas com a eficiência social e económica do sistema colonial, bem como aqueles que se envolvem nas relações raciais no Império Português".

[8] Tradução: "o investimento em educação colonial sinalizou uma mudança de aventura imperial para a consolidação colonial".

levou a que os portugueses, em contextos de crises e ameaças de vária ordem que o país enfrentou durante o século XIX e primeira metade do XX, passassem a catapultar a sua experiência histórico-imperial para o campo mítico, chegando inclusive a divinizar e mitificar a mesma experiência, através da popular retórica de que faz parte do *ethos* português possuir colónias e promover acções civilizadoras pelo mundo fora. A perda do Brasil, e a necessidade de fundar "*Novos Brasis*", na perspectiva de Alexandre (2000), levou a que Portugal virasse as suas atenções para os territórios africanos que, desde a descoberta e/ou achamento, permaneceram totalmente desconhecidos. É neste contexto, sublinha-se, que acontece a maior propagação da instrução nas colónias, apesar de existirem experiências anteriores.

De facto, em Cabo Verde, nos finais do século XIX, o cenário que se tinha da instrução pode ser resumido na seguinte exposição da Junta da Fazenda (1835), um órgão político de caris consultivo e decisório muito importante sublinhava que:

> a falta da instrução pública é um dos maiores males que estas ilhas sofrem, e seus habitantes de todas as cores são susceptíveis da aplicação às letras; pois nem um mestre hábil das primeiras letras há nas ilhas, porque o ordenado é muito ameno. O atrasamento da província, julga a Junta, provém pela maioria parte da ignorância dos seus habitantes, e parece que não se engana, porque não havendo instrução não pode haver luzes; e não havendo luzes, não pode haver o desenvolvimento das ideias, que ensinam a raciocinar sem prejuízo, e a conhecer o bem e o útil. (s/nº.p.)

Como se pode apurar pela citação exposta, aclamava-se como algo extremamente negativo o facto de a instrução se encontrar a um nível precário ou inexistente. Isto é, havia um certo reconhecimento subjacente ao valor da instrução na dinâmica do desenvolvimento económico das ilhas, o que acaba por ser um exemplo claro da influência da ideologia liberal. Esta abordagem é inovadora. A situação de crises, que de uma forma transversal atingiu todas as ilhas no século XIX, relança-as para a procura de bases de sustentabilidade para a sua frágil economia. Assim, propôs-se a instrução como solução, o que nunca tinha acontecido antes de uma forma tão clara. Reiterava-se constantemente que as *luzes* que a instrução podia propagar prepararam a população para uma outra atitude perante as dificuldades.

Os anos iam passando e a situação não melhorava. O exemplo disso é que, em 1845, sensivelmente 10 anos depois, o que obviamente não tem grande importância no quadro das lentas mutações económico-políticas que aconteciam nas ilhas, o

Governador José Maria de Sousa Monteiro (1846), numa carta encaminhada ao Ministro e Secretário do estado do ultramar dizia que:

> há quase quatro séculos que esta província foi descoberta e, logo depois, povoada, mas bem pode dizer-se que a descoberta e povoação datam de poucos anos, tal é o estado de ignorância e bruteza deste povo: apenas se conhece que andou por aqui mão de homem, trémulo e mesquinho, pelas ruínas com que a cada passo tropeça o viajante. (s/nº de p.)

Tendo traçado este mapa histórico-analítico heuristicamente fundamentando, propõe-se, de seguida, o enfoque às dinâmicas históricas que o ensino secundário conheceu em Cabo Verde, durante o processo da sua configuração.

Estudos de Borges (1929) e Silva (1991) consideram que as iniciativas efectivamente sonantes, no que tange à implementação da instrução nas ilhas, só começaram no século XIX, apesar de muitas outras iniciativas anteriores poderem ser identificadas: a chegada dos Jesuítas em 1647; a criação de dois postos de trabalho docentes em Latim e Moral para preparar os *moços* para os trabalhos religiosos; a abertura da escola pública, em 1773, etc.

Com efeito, em 1803, estabeleceu-se na ilha de São Nicolau, uma pequena escola de Teologia Moral, Latim e Gramática. Esta iniciativa implicou, por um lado, a continuação dos serviços religiosos em prol da propagação e liderança dos serviços educativos, tendo em conta que o estabelecimento dessa escola se deu, graças às sugestões feitas pelo Bispo da diocese, que tinha uma residência oficial na já referida ilha, considerada como uma espécie de capital espiritual da colónia. Por outro lado, o estabelecimento da referida escola na supra indicada ilha representou também a centralização das iniciativas educativas, numa ilha que não albergava a capital da colónia. Este facto é importante, na medida em que contribui para o despoletar de dinâmicas históricas inovadoras e estruturantes para a colónia, nas conjunturas subsequentes.

Em 1811, uma importante medida foi implantada pelo governo central: trata-se da institucionalização do chamado "Subsídio Literário". De acordo com esta iniciativa legislativa que anos antes foi introduzida na metrópole, deveria ser adicionada uma taxa especial a um leque de produtos usados na exportação a partir de Cabo Verde. O objectivo fundamental dessa iniciativa foi o de proporcionar uma espécie de orçamento, visando a criação das escolas bem como outras iniciativas relativas às questões educativas.

Em 1847, instalou-se a Escola Principal de Cabo Verde, na ilha da Brava, dando seguimento às enérgicas atitudes de Passos Manuel tomadas na Metrópole (a partir de 1835) relativamente à mesma matéria. De acordo com a sua configuração, a referida escola englobava características das escolas secundárias. De facto, o sistema de instrução, se é que se pode falar nesses moldes nesse momento, era constituído pelo chamado "Primeiro Grau", que incluía o primeiro e o segundo nível, e o Segundo Grau, destinado à Escola Principal que, em 1869, no quadro da reforma levada a cabo pelo ministro português da instrução (Rebelo Silva), se transformou no primeiro grau da instrução secundária. É preciso, contudo, sublinhar que, a instalação da referida escola na ilha da Brava abriu um importante debate económico e político entre determinados sectores sociais. Muitas vozes defendiam que a referida escola seria mais útil na ilha de Santiago, a mais importante ilha, pelas suas dinâmicas económicas, políticas e sociais.

Em 1860, foram tomadas iniciativas, com o intuito de estabelecer a Escola Secundária na cidade da Praia, capital da colónia. Foram, na verdade, tentativas de aglomerar a Escola Primária a algumas cadeiras que oficialmente existiam, mas encontravam-se espalhadas: a Filosofia Moral e Racional e a Teologia. Algumas novas cadeiras foram adicionadas, como por exemplo: Francês, Inglês, Matemática, Rudimentos Náuticos, etc. Em 1865, o relatório do Governador Geral referiu-se à escola secundária, sem emitir nenhuma informação sobre o seu funcionamento (AHU-ACL-SEMU-DGU). Contudo, esta instituição não experimentou grandes desenvolvimentos. Assim, o falhanço dessas iniciativas foi atribuído à falta de estudantes, professores e mau estado das parcas infra-estruturas existentes.

Outra importante iniciativa lançada no processo da promoção da instrução secundária na colónia foi a institucionalização do Seminário-Liceu na ilha de São Nicolau, em 1866. Uma vez mais, a referida ilha encontra-se numa posição de destaque, relativamente às iniciativas educativas. A primeira consideração que, eventualmente, pode ser útil fazer relativamente à essa medida é o facto de a instalação do referido estabelecimento vir como resposta às constantes reivindicações do Bispo da diocese, como residência fixa, como já se disse, na mencionada ilha. A pesquisa realizada consegue identificar esta reivindicação no ano de 1823. A segunda consideração, igualmente importante, é a de que a fundação da instituição em causa tem sido considerada como a mais importante diligência concernente à iniciativa educativa na história de Cabo Verde. Contudo, pode-se afirmar que os pontos

polémicos que rodearam a instalação e o funcionamento da referida instituição não são, geralmente, analisados.

De facto, a análise desses pontos não contribui, acredita-se, para a diminuição da sua importância. O que na verdade permite é o conhecimento, de uma forma holística e plural, das vicissitudes que marcaram o seu funcionamento e, desta forma, compreender aspectos importantes da dinâmica histórica cabo-verdiana. Efectivamente, um desses aspectos em questão relaciona-se com o seu carácter elitista e a corrupção que, de acordo com vozes importantes do momento, aconteceu no processo do seu funcionamento (AHU- L1799, p. 129). Contudo, independentemente das questões polémicas, para a presente investigação, torna-se importante compreender o funcionamento da instrução secundária ali ministrada.

Com efeito, o principal objectivo da instituição foi o de preparar jovens (rapazes) para a vida religiosa. Entretanto, a lei que publica o seu estatuto previu a inclusão, na referida instituição, de uma espécie de instrução secundária dessacralizada, destinada àqueles que não almejavam a vida sacerdotal. Assim, o curriculum da instituição foi dividido em estudos secundários eclesiásticos e normais. O estatuto estabeleceu, no seu artigo segundo, que:

> haverá um curso geral leccionado em seis anos, que compreende as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Latina; Língua Francesa, Língua inglesa ou alemã; Geografia e História, com especialidade a de Portugal; Aritmética, Álgebra elementar e geometria plana; elementos da história Natural, de física e de química; filosofia elementar e legislação, compreendendo elementos de direito civil, público, administrativo e económico; desenho. (AHU-ACL-SEMU-DGU, 1866, s/n.º/p.)

Torna-se importante sublinhar que, de acordo com o já referido documento, o artigo terceiro enfatiza que as primeiras três classes ou anos eram comuns para todos os estudantes, ou seja, tanto para os que se destinavam aos estudos clericais como para os que elegiam o ensino secundário normal.

Porém, como antes se reiterou, a instituição em análise enfrentou muitas críticas de diversos ângulos sociais. Essas críticas podem ser interpretadas como consequências do poder que o sector religioso conquistou ao estar na linha de frente da administração de um instrumento simbólico tão importante, que é a instrução, mormente a instrução secundária naquele momento, visto que, como já se demonstrou anteriormente, se notava uma certa apropriação social do discurso da importância da educação enquanto ferramenta fundamental no quadro da mobilidade social dos

indivíduos. Certamente, foram essas as razões mais importantes que justificaram o aumento de opiniões sobre a necessidade de separação da instrução secundária normal, anexada ao seminário, da educação religiosa.

A pretensão da separação da instrução secundária normal da religiosa não foi facilmente resolvida. Efectivamente, o Plano para a Organização da Instrução Pública na colónia de Cabo Verde, lançado em 1876, reforçou os propósitos da instrução secundária (normal). No seu artigo décimo, o referido documento reitera que:

> o liceu tem por fim habilitar alunos com as preparatórias exigidas nos estabelecimentos superiores do reino ou instruí-los desenvolvidamente sobre as matérias de imediata utilidade prática na província". (AHU-ACL-SEMU-DGU, 1876, s/n.º/p.)

O mesmo documento, no seu artigo quarenta e três, elegeu as seguintes disciplinas para fazerem parte do plano de estudo: Latim, Francês, Inglês, Princípios da Física, Química e Introdução à História Natural; Geografia; Cronologia; História; Princípios da Filosofia Racional e Moral; Princípios do Direito Natural; Matemática Elementar; Noções de Mecânica; Pilotagem e Agricultura. Se se comparar o curriculum proposto pelo Seminário-Liceu, conforme a tabela número 1 seguinte, e o presente plano, vislumbra-se que não existem grandes diferenças. O que pode ser sublinhado é o facto de, no contexto cronológico que este plano foi tornado público, inúmeras reformas estavam sendo levadas a cabo, no quadro da intrução secundária portuguesa como, de resto, ficou claro pelo exposto acima, relativamente às dinâmicas de configuração de um sistema de instrução pública em Portugal. Compreende-se, contudo, o porquê de se ter sempre em mente este cenário referencial.

Tabela Nº 1- Mapa dos Alunos que frequentaram o Seminário Liceu, com o resultado dos exames finais, no ano lectivo de 1878-1879

Designação das Disciplinas e dos alunos que as cursaram													**Abandono Durante o ano**	**Exames Finais**	
IP	*P1º*	P2º	*F1º*	*F2º*	*L1º*	L2º	LT	GHU	ME	FRM	T1º	T2º		AP	RP
61	3	16	4	9	7	4	3	2	3	3	3	2	7	44	4

Legenda: **IP** = Instrução primária; **P1º**= Português 1º Ano; **P2º**= Português 2º Ano; **F1º**= Francês 1º Ano; **F2º**= Francês 2º Ano; **L1º**= Latim 1º Ano; **L2º**= Latim 2º Ano; **LT**= latinidade; **GHU**= Geografia e História Universal; **ME**= Matemática Elementar; **FRM**= Filosofia Racional e Moral; **T1º**= Teologia 1º Ano; **AP**= Aprovado; **RP**= reprovado.

Fonte: Relatório Propostas de Leis e Documentos relativos às Possessões Ultramarinas apresentados na Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa (sessão de 20 de Março de 1899) pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, Lisboa: Imprensa Nacional (1899), p. 135. Tabela com formato reconfigurado.

A última década do século XIX coincide com o aumento de vozes contra o tipo de educação secundária ministrada no Seminário. A implementação do republicanismo, em 1910, teve uma directa influência na colónia, em termos de questões educativas. Em 1911, o ensino secundário no Seminário, que uma década anterior gozava de muita procura, como se pode ver na tabela 2 seguinte, foi abolido. Este facto constituiu o fim temporário da instrução secundária na colónia. Contudo, em 1917, mediante o Decreto nº 701, de 13 de Junho, criou-se um novo estabelecimento do ensino secundário: Liceu Nacional de São Vicente. Como se pode constatar, o lugar eleito para a localização do novel estabelecimento foi a ilha de São Vicente. Como consequência directa, nota-se a imigração da elite intelectual que residia em São Nicolau para São Vicente. Efectivamente, as medidas tomadas pelo novo regime não pararam por aqui.

Tabela Nº 2 - O Movimento Literário do Seminário Liceu de Cabo Verde, no Ano Lectivo de 1896-1897

Vida eclesiástica **Internos**					**Vida Civil**			**Total Geral**
	Gratuitos	Pensionista	Subsidiados pela Bula	Total	Internos Pensionistas	Externos	Total	
Matrículas	37	13		50	28	37	65	115
Perderam o ano	3			3		2	2	5
Não se habilitaram	11	5		16	16	19	35	51
Fizeram exame	23	8		31	12	15	27	58
Distintos		2		2	1		1	3
Aprovados	21	6		27	11	8	19	46
Adiados	2			2		7	7	9
Faltaram a exame						1	1	1
Concluíram os estudos teológicos	2			2				2
Concluíram os estudos preparatórios	1			1				1

Ordenaram-se Presbíteros	1			1				1
Receberam a ordem de subdiácono	1			1				1
Pertencem à Diocese de Cabo Verde	15	6		21	18		18	39
Pertencem a Diocese de Braga	2			2				2
Pertencem à Diocese de Angola					1		1	1
Pertencem à Diocese de Lisboa					1		1	1
Total	119	40		159	88	89	177	336

Fonte: Relatório Propostas de Leis e Documentos relativos às Possessões Ultramarinas apresentados na Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa (sessão de 20 de Março de 1899) pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, Lisboa: Imprensa Nacional (1899) p. 299.

O Plano Orgânico da Instrução Pública de Cabo Verde (Decreto nº 3435, 1917) incluiu um leque de novos elementos, no quadro do novo nicho ideológico representado pelo republicanismo. Pode-se sublinhar a nova configuração do Sistema de Instrução Cabo-verdiano, tendo em conta que o Estado se transformou no principal actor da supervisão dos serviços educativos.

No que tange ao ensino secundário, o plano sublinhou, no artigo 11º, que "*O ensino secundário é ministrado no Liceu Nacional criado pela lei nº 701 de 13 de Junho de 1917, com sede em S: Vicente"* (Decreto nº 3435, 1917). Esse artigo era complementado por uma alínea (única) que sublinhava que "*o curso liceal será a reprodução exacta do curso geral dos liceus metropolitanos, com exclusão do ensino do alemão"*. Este último aspecto é muito importante e, por isso, merece alguns comentários. Em primeiro lugar, pode não constituir uma grande surpresa sublinhar que o ensino secundário professado nas ilhas era um decalque do modelo existente na metrópole, tendo em conta a já referida condição colonial. Em segundo lugar, a configuração das escolas secundárias (na metrópole), no momento em referência, dividia-se em Nacional e Central[9]. Isso significa que, de acordo com essa configuração legal, apenas o primeiro ciclo do ensino secundário era ministrado no Liceu Nacional de Cabo Verde. A consequência óbvia dessa situação traduz-se no facto de que uma ínfima percentagem dos que acabavam o primeiro ciclo do ensino

[9] No liceu Nacional Central ministrava-se os cursos Geral e Complementar. No liceu Central apenas o Curso Geral.

secundário tinha oportunidades de viajar para a metrópole com o objectivo de concluir o referido nível de ensino.

Muitas outras reformas no campo do ensino secundário foram levadas a cabo na metrópole, o que causou tantas outras réplicas no desenvolvimento do mesmo sector da educação na colónia de Cabo Verde. É preciso sublinhar que, a partir de 1926, o regime político introduzido e liderado por António Oliveira Salazar reformou completamente o sistema educativo em voga, com o objectivo de o transformar no veículo fundamental da propaganda ideológica, como, de resto, já vimos. Em termos de iniciativas legais importantes para a presente investigação, pode-se sublinhar a publicação, em 1932, do chamado "Estatuto do Ensino Secundário", em que o objectivo primordial era reunir a legislação existente; a reforma do curriculum, transversalmente orientada pela clara ideia da valorização dos aspectos históricos e tradicionais que suportam o regime instituído; e a criação do "Ministério da Educação Nacional", em 1936.

Ainda, relativamente ao ensino secundário, objecto maior do presente trabalho, reiterou-se através do curriculum e de toda a ideologia subjacente ao sistema educativo, a perspectiva da educação familiar, em que o Estado ansiava a promoção de um desenvolvimento harmonioso da personalidade moral, intelectual e física dos estudantes. Isto é, a educação secundária ambicionava proporcionar aos estudantes um conhecimento cultural importante para as suas vidas. Consequentemente, o objectivo de lhes preparar para a educação superior não era enfatizada. As escolas secundárias portuguesas do ultramar experimentaram algumas mudanças, que podem ser sintetizadas no seguinte: a importância do ensino secundário face aos novos desafios; a reconfiguração do curriculum, tendo em conta as novas perspectivas pedagógicas e a problemática de uma educação secundária mais prática.

Paradoxal a esses indícios do reconhecimento da importância da educação secundária, o Liceu Infante D. Henrique foi extinto em 1937. Este acontecimento provocou uma reacção cívica poucas vezes assistida na história de Cabo Verde. Vozes de todos os quadrantes sociais reagiram e manifestaram, com o objectivo de consciencializar o poder central sobre a importância da continuidade dessa instituição na colónia. Efectivamente, a pressão exercida pela sociedade civil fez com que, no ano seguinte, a instituição reabrisse as portas, agora com o nome de "Gil Eanes".

Seguindo esta sequência de reformas, em 1947 uma outra foi lançada. A determinação governamental (nº 12101) chamava atenção para a aplicação nas

colónias do Decreto nº 36507, que lançara novas orientações para o ensino secundário. Com essa reforma, sublinha-se a redução do número de anos do ensino secundário (para 6 anos), em que o anterior Curso Geral[10] passou a estar formado por dois ciclos: o primeiro, de 3 anos, e o segundo, de 2 anos. O último ciclo do ensino secundário, denominado de Ciclo Complementar, passou a ter apenas 1 ano de duração, sem bifurcação entre ciências puras e humanísticas. Torna-se importante sublinhar ainda que a reforma reforçou algumas disciplinas como, por exemplo: A Língua Portuguesa, a História da Pátria e do Povo Português. A conexão entre o ensino secundário e os princípios ideológicos do regime foi reforçada mediante a criação de associações geridas pela "Mocidade Portuguesa" e o desenvolvimento de novas competências para os docentes: cultural, pedagógica, cívica e moral.

Na década de sessenta (do século XX), o governo colonial passou a dar mais importância às questões educacionais, não só no ensino primário como também no ensino secundário. Entende-se esta abertura como consequência de imposições internas e externas. Internamente, os movimentos envolvidos na luta contra o regime ditatorial e colonial iniciaram uma grande campanha de desmascarar a situação como viviam as colónias. A Educação constituíra um dos elementos em que a ineficiência do regime colonial era mais patente. Amílcar Cabral e o partido fundado por ele (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde: PAIGC) serviam como porta-vozes, a título de exemplo. Externamente, a comunidade internacional começou a fazer pressão sobre o regime colonial português.

Muitas outras iniciativas concernentes ao ensino secundário foram levadas a cabo. Nota-se, por exemplo, a completa autonomia da secção da Escola Secundária Gil Eanes, instalada na Praia (desde 1955), em 1960 sob o nome de liceu "Adriano Moreira". Esta medida foi extremamente importante, pois a capital da província passou a ter uma Escola Secundária. Ainda, em 1968, o Ciclo Preparatório do ensino secundário foi instituído. Esse ciclo almejava substituir o primeiro ciclo do ensino secundário, justificando que os 4 anos do ensino primário não eram suficientes para preparar os alunos para o ensino secundário.

Assim, têm-se, no período cronológico em análise, duas escolas secundárias autónomas e uma secção de Gil Eanes na ilha do Sal. Era esse o cenário que caracterizava o ensino secundário nas vésperas da independência de Cabo Verde.

[10] O Curso Geral corresponde, segundo à nova legislação, aos primeiros dois ciclos do Ensino Secundário.

Como se pode constatar, no começo da segunda metade do século XX, o ensino secundário apresentava um cenário onde os estudantes não tinham muitas oportunidades de o frequentar, pois a maioria das famílias não dispunha de meios económicos ou financeiros para o efeito e, por outro lado, a própria estrutura organizativa e meios disponibilizados pelo Estado não eram suficientes para impulsionar, efectivamente, o desenvolvimento desse subsistema educativo.

Aliás, vários relatórios submetidos à consideração do poder central reiteravam essa problemática. A título de exemplo, em 1964, no relatório resultante da inspecção realizada ao Liceu, reiterava-se a insuficiência dos materiais pedagógicos, as más condições das infra-estruturas e a falta de professores (AHU-DGEDU-CV011, 1964). Em 1970 (AHU-DGEDU-CV011, 1970, p.02), um importante relatório sublinhava a situação do ensino secundário em termos de resultados. De acordo com esse relatório, a situação não era boa, apesar de algumas melhorias constatadas. O mesmo relatório sublinhara que o número de estudantes com resultados positivos estava à volta dos 50%. Segundo esse documento, esta situação devia-se ao mau ambiente familiar, fraca capacidade económica da família e a instabilidade dos professores. A tabela número 3 ilustra a situação educativa antes da independência nacional.

Tabela Nº 3 - Situação educativa em Cabo Verde nas vésperas da Independência Nacional

Nº de alunos	**Ano lectivo 1972/73**	**Ano lectivo 1973/74**	**Ano lectivo 1974/75**	**Ano lectivo 1975/76**
Concluíram o Ensino primário	35045	38006	26326	Sem dados
Frequência do ciclo preparatório	Sem dados	3265	4263	5360
Frequência dos liceus	Sem dados	1467	1839	2400

Fonte: Direcção Geral de Planeamento, Ministério das Finanças (1976), Alguns Aspectos da Educação em Cabo Verde: 1970/71 a 1975/76. Elaboração do autor.

Debateu-se, no presente subcapítulo, a necessidade da análise das dinâmicas de implementação e desenvolvimento da instrução/ensino secundário em Cabo Verde, no contexto colonial, numa perspectiva comparativa com o seu desenvolvimento na metrópole. Essa exigência fundamenta-se, entretanto, na indiscutível necessidade de se compreender a implementação do ensino liceal e do próprio sistema de instrução pública em constante correlação com as pulsações que ocorreram na metrópole. Foi por várias vezes sublinhada e heurística e criticamente demonstrada que as

ressonâncias ocorridas a nível dos posicionamentos retóricos, políticos e as decisões legislativas nas ilhas de Cabo Verde estavam totalmente relacionadas com o desenrolar da questão na metrópole. Portanto, era preciso evidenciar esse ângulo de análise, para se poder fundamentar e compreender o desenrolar das mesmas questões nas ilhas. Outrossim, a postura crítica assumida nos debates proporcionados, sugere ainda a necessidade do aprofundamento histórico do conhecimento da educação enquanto elemento de análise importante para a compreensão holística da histórica de Cabo Verde.

1.4 A independência nacional e os novos rumos para o sistema educativo cabo-verdiano: o caso do subsistema do ensino secundário

Os desafios impostos pelo estatuto de um Estado independente, conquistado à custa de um longo processo de resistência e lutas colectivas, são muitos. Antes de mais, subjaz a esta nova condição diversos projectos com intuito de encarrilar o país para um processo soberano de desenvolvimento. Nesta óptica, a educação foi eleita como factor que deveria desempenhar um papel determinante. Assim, o período pós-independência foi, em primeiro de tudo, um momento em que a herança educativa colonial colocou nas mãos dos líderes nacionais pesados desafios que deveriam ser encarados. Para isso, foram orquestrados vários momentos de diagnóstico, concepção e materialização de medidas para a sua melhoria.

1.4.1 Processos de valorização da educação como sector chave de desenvolvimento nacional

A pobreza de Cabo Verde, em termos de recursos tradicionalmente tidos como fundamentais para o processo de desenvolvimento, determinou, na ressaca da luta pela independência nacional, a aposta na educação enquanto factor estruturante para o seu desenvolvimento, investindo nos recursos humanos. Apesar de, no primeiro e importantíssimo documento político do novel Estado, não se encontrar nenhuma menção à educação, as iniciativas que se seguiram ao Texto da Proclamação da Independência Nacional (Boletim Oficial nº1, 5 de Julho de 1975) começaram, desde logo, a descortinar a estratégica assunção da importância da educação para o país. Nesta óptica, destaca-se o primeiro acordo de cooperação assinado entre Portugal e Cabo Verde (Acordo Geral de Cooperação e Amizade entre Portugal e Cabo Verde,

1976), logo após a proclamação da Independência. As alíneas *b), c)* e *d)* do ponto 1) do artigo 3º evidenciam a importância dada à cooperação educativa, mormente no campo do ensino superior, para a promoção do desenvolvimento do país, destacando, em resumo, a disponibilidade de quadros e técnicos portugueses; a contribuição para a formação de quadros cabo-verdianos e a facilitação de acesso dos cabo-verdianos aos estabelecimentos de ensino e formação portugueses.

Outrossim, a Constituição de 1980 (Boletim Oficial nº 41, 1980), a primeira carta magma do país, evidenciara claramente o valor atribuído à educação. No ponto 1 do Artigo 15º do Título I do referido documento, sublinha-se que:

> a educação visa a formação integral do homem. Ela deverá manter-se estritamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.

Por seu turno, o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1983), não obstante alguns avanços ocorridos no campo da educação nos primeiros anos após a independência nacional, sublinhara a importância do referido sector para o desenvolvimento de Cabo Verde, reconhecendo que:

> apesar dos progressos realizados desde a Independência (melhoria de qualificação dos professores, diminuição de 15 por cento do ratio aluno /professor, abertura de 119 salas para EBE, ou seja, um aumento de 20 por cento), observa-se que, em virtude das condições materiais do ensino – locais exíguos e inadaptados, professores mal formados (cerca de 70 porcento com apenas uma formação mínima) –, da situação económica dos alunos e da inadequação dos programas, o rendimento escolar é baixo. (p.53)

Portanto, assumiu-se consensualmente que "*o investimento na reconversão e modernização da economia pressupõe um investimento correspondente, nos recursos humanos"* (Projecto Educação I, , 1987, p.05).

Como se pode enxergar, desde muito cedo, apostou-se na educação como um sector estratégico para combater os problemas e encontrar novos caminhos para um Estado pobre, recém independente. Assim, elegeram-se como desafios prioritários a eliminação do analfabetismo e a transformação do sistema educativo de forma a aproximá-lo cada vez mais da realidade nacional e, desta forma, da vida social e produtiva.

Da análise do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, as principais medidas tomadas, no campo da educação, nos primeiros anos após a independência,

relacionam-se sobretudo com o desenvolvimento do ensino básico, pois, seguindo de perto o Censo de 1980, existiam, em Cabo Verde, 117200 analfabetos, num total de 240 059 indivíduos com 6 e mais anos de idade.

Perante essa situação, a eleição da educação como sector chave para o desenvolvimento do país passava, em primeiro lugar, por um investimento profundo, visto que, como, evidenciam os gráficos números 1 e 2 abaixo indicados, a situação era altamente desfavorável. Por isso, a história cabo-verdiana tem demonstrado que os sucessivos governos que estiveram à frente dos destinos das ilhas elegeram a formação de recursos humanos como elemento estratégico para a conquista da autonomia económica do país e a melhoria da qualidade de vida de todos os cabo-verdianos. Neste âmbito, precisa-se de mais trabalhos para se poder compreender melhor a relação entre os investimentos feitos na educação e ganhos económicos do país.

Por outro lado, esperava-se uma certa reelaboração da matriz cultural herdada da situação colonial, sobre a qual se deviam alicerçar os valores curriculares do sistema educativo emergente. Essa nova matriz deveria estar fundamentada nos valores que conduziram todo o processo de luta pela independência cujo objectivo final pretendido, segundo a perspectiva da força política que liderou esse processo, era a edificação do "Homem Novo" e da "Nova Sociedade".

Gráfico Nº 1- Evolução da frequência da população escolar do Ensino Primário (4 classes), em relação ao total geral da população

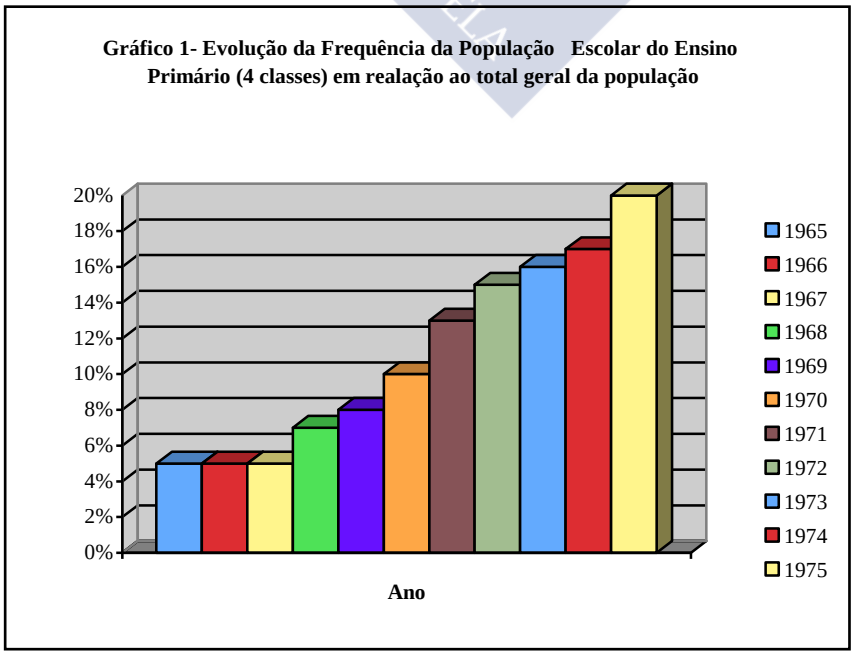
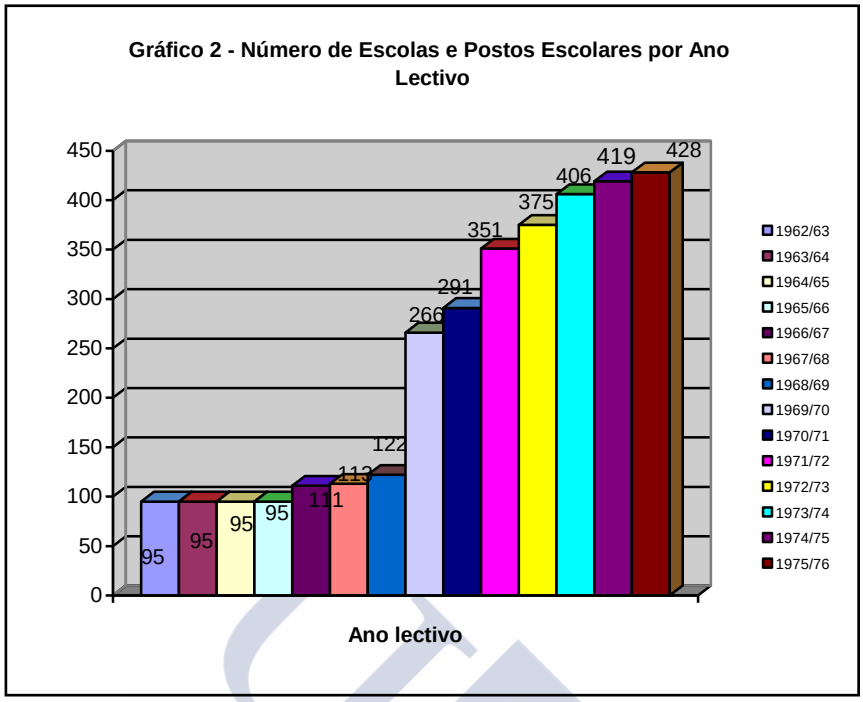


Gráfico Nº 2- Número de Escolas e Postos Escolares por ano lectivo



Fonte (Gráfico 1 e 2): Direcção Geral do Planeamento. *A educação em Cabo Verde (*1976), 28. OBS: Elaboração do autor.

Efectivamente, a assunção de que a educação deveria ser o factor capaz de abrolhar o processo de desenvolvimento económico, social e cultural do país requeria a mobilização de medidas e recursos que contribuíssem para a debilitação da herança educativa colonial patenteada, parcialmente, nos gráficos acima expostos. Iniciativas concernentes à configuração do sistema, em termos de desmantelamento da filosofia curricular e educativa subjacentes ao sistema herdado, e de criação de meios infra-estruturais e humanos, deveriam ser tomadas.

Relativamente à reconfiguração curricular, o desafio de despoletar e promover uma certa *revolução espiritual* dos estudantes mereceu um lugar cimeiro, não obstante eventuais posicionamentos contraditórios, relativamente à sua valorização. Certamente, o objectivo do governo (representado pelo modelo de Partido-Estado) foi o de escolarizar nos princípios do partido, consubstanciado na erradicação das heranças coloniais, centralizando o processo de desenvolvimento nas especificidades locais. Por conseguinte, a implementação deste espírito implicava, na nossa opinião, uma espécie de total demolição da estrutura educativa colonial. O novel governo tinha claramente identificado esse desiderato, apesar de, na prática, esse objectivo não ser de fácil exequibilidade. Não nos delongaremos sobre esta questão, pois as fronteiras da presente investigação não se encontram deleitadas por essas problemáticas.

Assim, motivado pela necessidade de análise do estado da educação, no "Encontro Nacionais de Quadros da Educação", realizado em 1977, isto é, dois anos após à proclamação da independência, liderado pelo propósito maior da reestruturação do sistema educativo, fez-se um grande debate no seio do partido no poder sobre a concepção que tinha da educação e como traduzi-la em princípios gerais que deveriam conduzir à formação do já referido "Homem Novo". Nesse encontro (Ministério da Educação e Cultura, 1977), foi reiterado que:

> com a independência, Cabo Verde assume a responsabilidade de construção do seu próprio destino e terá, assim, que traçar novos objectivos, em conformidade com a concepção do homem Novo Caboverdiano. A educação que a juventude deverá receber nas escolas tem que estar adaptada à necessidade da sociedade, às suas realidades e ao seu futuro. Visará formar jovens que sejam capazes de participar activamente na transformação rápida das condições da nossa vida económica e social actual e a realização progressiva da independência económica nacional. (s/nº. p.)

Decerto, o que foi identificado como valor estratégico a ser desenvolvido é a consciência nacional. Entende-se, prontamente, esse posicionamento. A sua formação dependia de actividades complementares da acção educativa e outras estruturas ideológicas criadas pelo sistema. Relativamente à educação, a sua reforma total foi, desde logo, eleita como algo urgente. Torna-se, contudo, interessante sublinhar que, a investigação realizada nos conduz à percepção de que os discursos sobre a necessidade da reforma foram muito mais "violentos" e ambicionados logo nos primeiros anos da independência nacional.

De facto, com o passar dos anos e, sobretudo, com o adequado conhecimento da situação real do país em termos de falta de recursos e ainda a consciencialização, por parte do partido no poder, da importância do não alargamento da base cultural através da educação tendo em conta a possível ameaça que esta representaria para o sistema político implantado, levou a que os decisores tivessem uma postura mais branda relativamente à urgência da reforma, chegando mesmo a levantar a possibilidade de continuidade da matriz educativa existente, não provocando rupturas. De uma forma mais clara, em 1988, o Relatório do Governo (Chefia do Governo) reconhecia que:

> a situação e a evolução recente do sistema educativo é caracterizada, em termos gerais, pela coexistência de elementos anunciadores da nova organização estrutural, perseguida pela reforma do Sistema Educativo com soluções de continuidade que garantem o funcionamento do sistema nesta fase de transição, sem soluções de ruptura.(p. 36)

É perceptível, pois, que a solução foi a realização de adaptações básicas em aspectos como a organização dos conteúdos, a metodologia do ensino, o melhoramento da coordenação pedagógica, a abolição dos programas (apenas alguns deles) e a edição de novos manuais. Propomos ao leitor a tabela número 4 seguinte que, de certa forma, sintetiza as ideias-força veiculadas nesta fase de reformatação do novo sistema educativo, enfatizando o ensino secundário.

Tabela Nº 4 -As ideias-força das iniciativas/documentos relativos à educação levadas a cabo nos primeiros anos após a Independência Nacional

1- Iniciativas /Documentos	**2-Análise da situação herdada e Linhas estruturantes da política educativa**
1.1- **A Educação em Cabo Verde Direcção Geral do Planeamento (1976)**	a) **Sintomas**: a.1) Programas de cunho profundamente alienante; professores sem capacitação técnica específica; inexistência de estruturas adequadas (escolas e equipamentos); escola desintegrada da sociedade; desprezo pelo trabalho manual e intelectualização excessiva dos cursos; a.2) A programação escolar foi concebida para desenraizar as nossas crianças do seu meio cultural em que a realidade de Cabo Verde era puramente ignorada. À administração colonial interessava, sobretudo, formar funcionários para a sua própria administração. b)**Iniciativas**: b.1) Desenvolver o sentido da responsabilidade e da disciplina revolucionária entre os estudantes e servidores da "Educação", em geral; b.2) Analisar as estruturas herdadas do período colonial com vista a eliminação dos aspectos negativos e valorizar tudo quanto possa conferir à nossa gente a preparação adequada à realização dos elevados fins que o nosso Governo tem em vista; b.3) Reformular os programas escolares e aperfeiçoar os conhecimentos dos nossos professores, através de estágios e cursos intensivos, tendo em vista que o nosso ensino terá que ser profundamente ligado ao trabalho produtivo, e a escola deverá ser harmoniosamente integrada na sociedade a que pertence; b.4) Assegurar, até certo ponto, o funcionamento do sistema herdado da época colonial e, progressivamente, fundar um sistema novo conforme com a realidade do nosso País; b.5) Aumentar a rede das escolas primárias e assistir os alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população; b.6) Criação do Gabinete de Estudos e Orientação Pedagógica que funcione em ligação directa com o Ministro b.7) Especializado (Matemática, Química, etc.) do ensino liceal; b.8) Criação do curso de aperfeiçoamento dos professores do Ensino Secundário (e outros níveis); b.9) Criação gradual de condições de estabilidade do corpo docente;

	b.10) Atribuição de 25 bolsas para a formação de professores do Ensino Secundário no estrangeiro. (Sublinha o facto dos professores serem o elemento fundamental para a reforma educativa). b.11) Realização de seminários sobre a história e geografia de Cabo Verde; b.12) Criação de uma "Escola do Magistério Secundário". c)**Visão proposta:** c.1) "O nosso objectivo é criar um sistema educativo novo de acordo com as aspirações do desenvolvimento do nosso país, a cultura e as aspirações do nosso povo" (p. 23).
1.2- **República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura), Encontro Nacionais de Quadros da Educação (Agosto/Setembro de 1977) 1. O novo Sistema Educativo**	a) **Sintomas:** a.1) Sistema de ensino com baixa qualidade técnica, com programas extensos, sem qualquer relação com a realidade nacional, essencialmente teórico, com absoluto desprezo por todo o trabalho manual; a.2) Ensino Secundário Geral com conteúdos predominantemente teóricos, enciclopédicos, de cunho elitista, afastado dos objectivos da Escola Nova; incapaz de responder aos problemas postos pela necessidade de transformação das condições existentes no país. b) **Iniciativas:** b.1) Lançamento das bases para a fundação de um novo sistema educativo: (i) reforma dos programas do Ensino Secundário; (ii) elaboração dos manuais; (iii) ensaios de ligação ao mundo do trabalho prático (iv) formação pedagógica dos professores (através de seminários, nos próprios concelhos); **obs**: "A nível do Ensino Secundário, tem sido mais difícil introduzir inovações, a não ser no conteúdo de algumas disciplinas de formação, dado o maior grau de complexidade e à necessidade de definição de todo um programa de formação profissional ligado às características do desenvolvimento económico e social". c) **Visão:** - **"**A educação que a juventude deverá receber nas escolas tem de estar adaptada à necessidade da sociedade, às suas realidades e ao seu futuro. Visará formar jovens que sejam capazes de participar activamente na transformação rápida das condições da nossa vida económica e social actual e à realização progressiva da independência económica nacional". (p.5) **c.1)** Novas bases de reformas para o ensino secundário: - Dois níveis: 1º nível – Ensino Secundário Básico e; 2º nível - Ensino Secundário Complementar. - O Ensino Secundário Básico teria os seguintes objectivos: fomentar nos alunos atitudes, hábitos e capacidades para o ingresso na formação do profissional ou prosseguimento dos estudos; instrumentar os alunos, através de uma ligação contínua entre a teoria e a prática e a inserção da escola na comunidade para o ingresso na vida activa; desenvolver nos alunos as capacidades de análise, síntese, de crítica e organização da informação fornecida; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a maturidade sócio-afectiva, desenvolvendo a capacidade de comunicação e criando hábitos de intervenção consciente e responsável na realidade local. - Objectivos para o Ensino Secundário complementar: desenvolvimento sistemático dos hábitos, atitudes e capacidades já enunciados no nível anterior; ampliar e aprofundar conhecimentos nos campos científico, cultural e técnico; adquirir método e processos de trabalhos ligados à investigação científica; especialização, tendo em vista o prosseguimento dos estudos; aquisição de métodos e processos de trabalho adequados ao ingresso nos

	níveis superiores do ensino; desenvolver a capacidade de problematizar os dados sociais, económicos e culturais e aquisição de instrumentos necessários à cultura e análise objectiva desses dados. (p.12-13)
1.3- **Ministério da Educação e Cultura, Subsídios para a Planificação do Sector Educação em Cabo Verde, Praia (1981)**	a) **<u>Sintomas:</u>** a.1) Programas do ensino secundário inadequados às realidades nacionais, funcionando com a mesma estrutura existente na época colonial. Prevalece o carácter teórico e enciclopédico na estrutura e desenvolvimento dos programas, o divórcio relativamente à realidade nacional e uma total ausência de actividades práticas ou produtivas; a.2) Urge lançar uma nova estrutura do Ensino Secundário capaz de assegurar uma ligação harmoniosa entre o ensino e o trabalho em uma inserção profunda no processo de desenvolvimento nacional.

Fontes: **(1)** Direcção Geral do Planeamento (1976), "A Educação em Cabo Verde"; **(2)** República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura), Encontro Nacionais de Quadros da Educação (Agosto/Setembro de 1977), Parte 1- O novo Sistema Educativo; **(3)** Ministério da Educação e Cultura (1981), Subsídios para a Planificação do Sector Educação em Cabo Verde, Praia**.** Elaboração do Autor.

A Tabela número 4 acima apresentado expõe elementos capazes de proporcionar análises em várias perspectivas e ângulos, relativamente às linhas de política que lideraram o sistema educativo cabo-verdiano depois da independência, bem como as medidas práticas tomadas para a sua efectivação. Contudo, a presente investigação interessa enfatizar aspectos que têm a ver com (i) a evolução das referidas medidas, ou seja, o passar dos anos e a não efectivação do previamente projectado, bem como (ii) as linhas-força que, desde muito cedo, ditaram a configuração do ensino secundário.

Em relação ao primeiro aspecto, os vários documentos apresentados e que pertencem a momentos cronológicos diferentes, mostram que, apesar das iniciativas de vária ordem, a débil situação do sistema educativo herdado do período colonial perpassou no tempo. Isto é, apesar da passagem dos anos, as intervenções de caris político-partidárias, os relatórios e planos nacionais continuavam a fazer as mesmas considerações relativamente a todo o sistema. Particularmente no ensino secundário, os Relatórios do Ministério da Educação e Cultura dos anos de 1978, 1979; 1980, 1981 e 1984 apresentavam, praticamente, os mesmos constrangimentos, a saber: (i) baixo nível de formação dos docentes recrutados a nível local; grande instabilidade dos docentes cooperantes (portugueses); (ii) inexistência de manuais, salvo alguns casos, em que foram elaboradas fichas de apoio; baixa taxa de frequência, devido à existência de poucos liceus e às dificuldades que isso implica; (iii) falta de condições económicas; (iv) taxas preocupantes de reprovações e desistências; (v) programas não adaptados à realidade do país, etc.. De facto, mesmo os documentos preparatórios da

reforma, publicados nos finais da década de 80 do século passado, realçavam insistentemente a continuação de grandes constrangimentos no sector da educação. A perspectiva de que a reforma constituiria o marco de viragem para o salto quantitativo e qualitativo do sistema educativo cabo-verdiano, bem como a edificação de um sistema que melhor respondesse às necessidades locais, passaram a ser o grande mobilizador de todas as acções.

Persistimos em reiterar que, concernente ao ensino secundário, a tabela número 4 sintetiza a inadequação dos programas existentes à realidade cabo-verdiana, bem como às linhas de política eleitas como estruturantes para o desenvolvimento do país. Como se pode constatar, os três documentos apresentados nutrem essa preocupação, e reconhecem, consensualmente, a importância deste nível de ensino para os desafios que o país elegeu, desde a primeira ordem. Portanto, o debate aqui é o da relação e importância que o ensino secundário tem para a sociedade, mormente como motor impulsionador do desenvolvimento. Ainda, no quadro do ensino secundário, é de se sublinhar as observações feitas relativamente à débil preparação docente e, consequentemente, às iniciativas que foram tomadas para colmatar esse problema.

Como de resto é constatável na tabela número 4, logo após a independência nacional, o ensino secundário foi eleito como o subsistema do sector educativo que precisava de reformas profundas. Essas reformas deveriam abranger três aspectos fundamentais: (i) a formação docente; (ii) definição do papel do ensino secundário, bem como a reestruturação do plano de estudo, introduzindo valências nacionais; (iii) a construção de uma rede de escolas secundárias de forma a responder às necessidades da "democratização" do ensino propagado no período após a independência, mas que, por uma rede de escolas secundárias deficitárias, não se conseguiu realizar-se.

1.4.2 Estrutura e principais dados do sistema educativo cabo-verdiano no período da indepência nacional à reforma educativa de 1990

Em termos de estrutura (ver anexo III), o sistema educativo cabo-verdiano no período em estudo, tinha a seguinte organização: o Pré-escolar, com insignificante intervenção do Estado; o Ensino Básico Elementar (4 anos de duração); o Ensino Básico Completar (2 anos de duração); o Ensino Secundário (Geral) subdividido em duas fases: Curso Geral do Ensino Secundário (3 anos de duração) e Curso Complementar do Ensino Secundário (2 anos de duração); a via Técnica do Ensino

Secundário (criada, oficialmente, em 1955, pelo decreto nº 40198, de 22 de Junho); o Ensino Superior, professado apenas na Escola de Formação de Professores para o Ensino Secundário, e a Educação de Adultos.

Tabela Nº 5 -Número de alunos e professores no ano lectivo de 1974-1975

Estabelecimentos de ensino	Localidade	Urbano /Rural	Nº de alunos matriculados	Nº de professores existentes	
				De quadro	Eventuais
Liceu Ludgero Lima	Mindelo	Urbano	982	9	24
Secção do Liceu (Espargos-Sal)	Sal	Rural	122	1	8
Liceu Domingos Ramos	Praia	Urbano	735	1	22

Fonte: Direcção Geral do Planeamento, A educação em Cabo Verde (1976), 28. Obs: Elaboração do autor

O Ensino Secundário Geral encontrava-se subdividido em duas etapas. A primeira, denominada de Curso Geral do Ensino Secundário, que era obrigatória para todos os alunos. A segunda etapa era composta por seis grupos, denominada de *Ensino Secundário Complementar*, como ilustra a tabela número 6 seguinte.

Tabela Nº 6- Plano de Estudo do Curso Complementar do Ensino Secundário, por disciplinas

Disciplinas	Grupos					
	1	2	3	4	5	6
Português	X	X	X	X	X	X
Filosofia	X	X	X	X	X	X
Introdução à Política	X	X	X	X		
História		X	X	X		X
Geografia		X	X			
Francês	X					
Inglês		X				
Latim	X	X	X			
Matemática				X	X	X
Físico-Química					X	X
Ciências Naturais					X	
Desenho					X	X
Total de Disciplinas por Grupo	5	7	6	5	6	6

Fonte: Cap Vert: Enseignement et Formation, annexe 3.

Em 1987, num extenso estudo de preparação da reforma educativa (Projecto Educação I, 1987), faz-se uma extensiva análise da situação do ensino liceal.

Começando pela questão da rede do ensino liceal oficial, o documento sublinha que:

> no momento presente, existem 4 estabelecimentos de Ensino Liceal na República: o Liceu Domingos Ramos, na cidade da Praia, e a Escola Secundária Liceal de Santa Catarina, na vila da Assomada, ambos na ilha de Santiago; o liceu Ludgero Lima, na cidade do Mindelo, ilha de S.Vicente, e uma secção liceal na ilha do Sal. Verifica-se, pois, que 50% de estabelecimentos liceais se situa na Ilha de Santiago. (p.02)

O mesmo documento realçara que, somente os liceus Domingos Ramos e Ludgero Lima oferecem cursos Geral e Complementar e que eram os únicos estabelecimentos instalados em edifícios próprios construídos para o efeito. Relativamente ao rendimento escolar, o documento sublinhara que a taxa média de repetência no curso secundário era de 26.7%, em 1980/81. No curso complementar, as taxas de repetência são inferiores a 20%. Contudo, a taxa de abandono é bastante expressiva: 17%, no ano lectivo 1982/83, para o 1º ano de escolaridade, e de 15,4%, para o 2º ano de escolaridade, em 1981/82. A taxa de abandono no curso geral estava à volta de 16%.

Em síntese, os principais marcadores do sistema educativo cabo-verdiano da data da independência até à reforma de 1990 distribuem-se entre as dificuldades a nível de meios humanos, infra-estruturais e financeiros para a rápida reconfiguração da educação herdada da condição colonial; uma assumida desadaptação dos instrumentos curriculares à realidade cabo-verdiana e, embora não muito enfatizado acima, a admissão de que a solução de continuidade sem ruptura (brusca) das heranças educativas coloniais poderia ser uma estratégia adequada para o momento.

1.5 A reforma educativa de 90: estudos preliminares, princípios e objectivos do ensino secundário renovado

As sucessivas iniciativas levadas a cabo no período pós-independência, visando a adequação do sistema educativo às demandas económicas e sociais de um país recém independente, pobre em recursos naturais e, por isso, com os olhos postos na qualificação dos recursos humanos enquanto única estratégia para o desenvolvimento do país, não surtiram, de imediato, os efeitos esperados, como, de resto, já foi demonstrado. Aliás, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-90) reconhecia que o rendimento do sistema educativo continuava a ser muito baixo e que, efectivamente, após a aplicação do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento

(1982-85)[11], o sector da educação não conhecera melhorias significativas, pois as várias medidas tomadas não contribuíram para que ele se desenvolvesse de modo a concretizar os objectivos e as tarefas atribuídas, no quadro dos desígnios do desenvolvimento do país.

Os avanços verificados relacionavam-se, sobretudo, com a luta contra o analfabetismo que, como já se frisou aqui, foi eleita como urgente, no campo das prioridades educativas. Mesmo a tão propalada democratização do ensino não se concretizou, pois, se por um lado era evidente a falta de docentes com qualificação profissional, por outro, a capacidade de movimentação de recursos financeiros para a melhoria da rede física escolar, condição primordial para a efectivação dessa democratização, não ocorreu da forma como se projectou. Assim, sobretudo a nível do ensino básico complementar e do ensino secundário, a rede física escolar era muito reduzida, o que impediu que muitos seguissem os seus estudos. Por conseguinte, as assimetrias regionais, no campo da educação, eram bastante evidentes.

Nesse contexto, sublinha-se que, após mais de uma década da independência nacional, o sector da educação precisava de transformações profundas, a fim de se adequar à realidade cabo-verdiana, como eram as intenções afloradas no contexto da luta de libertação do país. Em certa medida, o sector em questão tacteava os convenientes caminhos para uma configuração capaz de o transformar num sector estruturante para o desenvolvimento do país, pois cabia a ele a formação do cabo-verdiano apto a pensar e a propor novas estratégias para o seu progresso.

1.5.1 Estudos preliminares da reforma educativa de 1990

O cenário acima transcrito evidencia uma situação educativa em que o abatimento das fragilidades identificadas requeria a projecção e a concretização de uma reforma educativa profunda, na medida em que:

> o investimento na reconversão e modernização da economia pressupõe um investimento na reconversão e modernização correspondente, nos recursos humanos. Ambos devem satisfazer o exercício de longo prazo do desenvolvimento social. (República de Cabo Verde -Projecto Educação I, 1987, p.0 5)

[11] Referenciado conforme os títulos dos documentos originais.

Era essa a perspectiva que, doravante, orientou os estudos preliminares da Reforma Educativa dos anos 90, do século passado, em Cabo Verde. Tornou-se cada vez mais patente a necessidade de:

> privilegiar, na República de Cabo Verde, uma educação politécnica que assente no conhecimento das bases científicas do desenvolvimento, com vista a uma preparação para a vida activa e para uma educação permanente. (República de cabo Verde -Projecto Educação I, 1987, p.06)

Assim, nos anos de 1985/86/87, realizaram-se estudos sobre o sistema educativo cabo-verdiano, referidos no início do presente capítulo, com vista à preparação da reforma educativa, que acabaria por se concretizar nos anos 90. Os referidos estudos eram unânimes no que diz respeito às dificuldades que o sistema educativo cabo-verdiano enfrentava. Destacaram: (i) um sistema de educação que não respondia à demanda, nem quantitativa nem qualitativamente, às actividades manifestadas respeitantes à actividade económica; (ii) elevada taxa de repetência (sobretudo no Ensino Básico); (iii) falta de docentes (qualidade/ quantidade); (iv) ausência de um sistema de avaliação e controlo; (v) insuficiência da rede física escolar; (vi) falta de um sistema de orientação vocacional.

No que se refere à qualidade da educação, os referidos estudos defendiam um sistema educativo capaz de gerar um processo educativo eficaz, inovador e produtivo. Relativamente ao ensino secundário, mais concretamente o ensino liceal, um dos estudos em análise (o estudo sob a responsabilidade do Governo de Cabo Verde), caracterizava-o como um subsistema destinado à continuação dos estudos cujo currículum não apresentava disciplinas de objectivos práticos. O referido estudo, sublinhara que:

> a preocupação predominante, a nível curricular, é o de assegurar uma formação académica de carácter geral bastante extensa, com prejuízo das solicitações do desenvolvimento da República de Cabo Verde, de natureza prática e mesmo imediata. (República de Cabo Verde-Projecto Educação I, 1987, p. 22)

Três funções eram contempladas ao ensino liceal: (i) permitir a continuação dos estudos, após a conclusão do Ensino Básico Complementar; (ii) fornecer possibilidade de integração no mercado de trabalho; (iii) fornecer base académica de formação profissional específica.

Em termos de constrangimentos no ensino liceal, sobressaem os seguintes: os programas disciplinares demonstravam fortes ligações às realidades importadas; a grande maioria dos docentes não tinha a formação específica, e a oferta era escassa para a procura existente. Portanto, ambicionava-se a reforma do ensino secundário orientada principalmente para a promoção da integração dos jovens no mercado de trabalho.

1.5.2 A reforma educativa de 1990

A reforma educativa em Cabo Verde concretizou-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro e alterada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de Outubro e pelo Decreto Legislativo nº2/2010, de 7 de Maio. No Artigo 5º, o dispositivo legal em questão apresenta os seguintes objectivos e princípios gerais do sistema educativo: (i) a educação visa a formação integral do indivíduo; (ii) a formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso; (iii) no quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental; (iv) a educação deve contribuir para salvaguarda da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

É facilmente constatável que a LBSE incluiu os principais constrangimentos apontados pelos estudos preparatórios da reforma, já analisados. De resto, sublinha-se ainda a preocupação de se destacar a necessidade da educação estar estreitamente ligada ao mundo do trabalho, isto é, à qualificação dos recursos humanos aptos para contribuírem no processo de desenvolvimento do país.

Destaca-se ainda a questão da erradicação do analfabetismo que, conforme já demonstramos aqui, tem sido uma das directrizes educacionais de Cabo Verde, desde a sua independência.

Por outro lado, no art. 6º da mesma lei refere que:

> o sistema educativo e as suas estruturas devem estar estritamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às colectividades locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento social, económico e cultural do país. (LBSE, 1990)

Portanto, uma análise atenciosa à LBSE permite concluir que há uma profunda preocupação em se orientar o sistema educativo para o reforço da consciência nacional dos cabo-verdianos, bem como a ligação de todo o processo educativo ao mundo laboral, com vista a promover a produtividade material, a criatividade e a inovação.

Com a Reforma Educativa de 1990, o sistema educativo cabo-verdiano ficou estruturado da seguinte forma: educação pré-escolar e educação escolar, como se pode ver no organograma do sistema educativo cabo-verdiano (ver o anexo IV). A educação pré-escolar, como diz a própria lei, é facultativa e enquadra-se nos objectivos da protecção da infância. A educação escolar tem como subsecção o ensino básico e o ensino secundário.

Em termos de características do ensino secundário, a LBSE (1990), no ponto 1 do art. 21º, refere que:

> o Ensino Secundário dá continuidade ao Ensino Básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.

Mais uma vez evidencia-se a necessidade de promover a conexão entre esse subsistema de ensino e o mercado de trabalho. Sublinhamos, neste ponto, a referência feita à *"intervenção criativa na sociedade*". Essa preocupação, a nosso ver, justifica-se, pela necessidade constante de os diplomados com este nível de ensino se aperfeiçoarem, de modo a intervirem produtivamente no mundo laboral, apesar das dificuldades que um país muito vulnerável, como o nosso, enfrenta no dia-a-dia.

Se, por um lado, o ensino secundário dá continuidade ao ensino básico, servindo-se como fase de desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e competências adquiridas neste nível de ensino, por outro, desempenha também a função de preparação dos que o frequentam para novos desafios em termos de formação. Assim, o ponto 2 do art. 21º da LBSE (1990) refere que:

> o Ensino Secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-técnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa, em particular, permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

No que concerne aos objectivos, destacam-se os mencionados nas alíneas *d), e)* e *f)* do Artigo 22º da referida LBSE, a saber: *d)* facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional; *e)* garantir a orientação e formação profissional, permitindo maior abertura para o mercado de trabalho, sobretudo, pela via técnica; *f)* permitir os contactos com o mundo do trabalho, visando a inserção dos diplomados na vida activa. Conclui-se, a partir dos objectivos apontados, que a linha orientadora do ensino secundário, no contexto da reforma educativa dos anos 90, relaciona-se com a formação de indivíduos aptos para a integração na vida laboral.

Relativamente à organização, o ensino secundário geral, contexto onde ocorre a nossa investigação, está configurado da seguinte forma (ver o anexo IV): (i) 1º Ciclo ou tronco comum (7º e 8 anos), com a duração de dois anos; (ii) 2º Ciclo (9º e 10 anos), com a duração de dois anos; (iii) 3º Ciclo (11º e 12º anos), com a duração de dois anos (ver o Plano de Estudo, anexo V).

1.5.3 O desenvolvimento do ensino secundário no contexto da reforma de 1990

A reforma educativa de 1990, no campo do ensino secundário – via geral –, marca também uma fase de grande expansão da rede física escolar. Se até 1990, contávamos com um número muito ínfimo de liceus, a partir dessa reforma, pelas linhas fortes que a sustenta, entre as quais sobrelevamos a preocupação da democratização da educação e, por conseguinte, do ensino secundário, assiste-se à construção de muitas escolas secundárias gerais, em todo o país.

A partir dos anos de 1990, há um aumento visível do número de alunos no ensino secundário liceal. A reforma educativa, com todas as suas implicações, nomeadamente, no que se refere à aproximação das escolas secundárias à comunidade, contribui significativamente para esse facto. Quanto a nós, a verdadeira democratização do acesso ao ensino secundário aconteceu a partir desse marco muito importante na história da educação em Cabo Verde.

A reforma educativa proporcionou também uma melhoria significativa nos resultados educativos dos alunos no ensino secundário. Assim, segundo o Plano Estratégico para a Educação (Ministério da Educação, 2003; p.88), as taxas de

transição entre o ensino básico integrado e o ensino secundário eram de 70 %; a de transição entre o 1º e o 2º ciclo do ensino secundário era de 62% e, em relação à transição entre o 2º e o 3º ciclo, a taxa era de 65%.

A reforma impulsionou uma outra dinâmica no processo de formação dos professores de ensino secundário, tanto em quantidade como em qualidade. Com a referida reforma, a formação de docentes continua a ser uma tarefa essencialmente da Escola de Formação de Professores (EFPES), transformada em Instituto Superior de Educação (ISE), a partir de 1995, por meio do Decreto-Lei n.º 54/95, de 2 de Outubro. Claro está que outras instituições de ensino superior existentes no país formavam quadros que acabavam por desempenhar funções docentes sobretudo nas áreas das ciências exactas. Contudo, a instituição estatal com responsabilidade nesta matéria era o ISE.

Resumindo, a reforma educativa dos anos 90 promoveu mudanças profundas a nível do sistema educativo cabo-verdiano: houve um aumento significativo da rede física escolar; os planos de estudo foram reformulados; a formação docente mereceu uma outra atenção e os próprios objectivos e finalidades que regem o sistema educativo cabo-verdiano mudaram.

1.6 Os desafios do ensino secundário na actualidade: Europa, África Subsariana e Cabo Verde

Os tópicos anteriores analisaram cuidadosamente as raízes do ensino secundário, o seu evoluir histórico em Cabo Verde, tomando como cenários contextualizadores os períodos colonial e pós-colonial. Da referida análise, uma das apropriações a reter relaciona-se com a sua utilidade económica e social, isto é, a sua importância na preparação dos seus diplomados para responder às necessidades laborais da sociedade a que pertencem. Esta preocupação é contemporânea ao nascimento desse subsistema educativo, como ficou demonstrado. Contudo, nas últimas décadas, quer a nível nacional ou internacional, assiste-se a um processo de contínua valorização da educação, mormente do ensino secundário, enquanto instrumento de profunda utilidade económica e de mudança social. Concretamente no nosso caso, o presente trabalho tem-se munido de proposições políticas, legislativas e sociais que demonstram, começando pelo contexto colonial, o longo processo de construção do discurso da importância económica e social da educação (ensino secundário). Com efeito, quando centralizado na questão de reforma, a sua vertente de pertinência

económica, muitas vezes mais do que o seu valor de formação integral do indivíduo, tem sido considerado como *leitmotif* na sua reconfiguração.

Assim, ao introduzir-se o presente subcapítulo, em que o debate fulcral amolda-se na problemática dos desafios do ensino secundário na actualidade, o primeiro aspecto a fixar é o de que a dimensão económica continuou, e se calhar com muito mais força, a ser o pilar a partir do qual se determinam as linhas fortes da sua configuração. Contudo, a complexidade da sociedade actual, as perspectivas que existem à volta da sua evolução e a multidimensionalidade do acto de educar, obrigam qualquer cidadão atento a ter uma cuidada vigilância no que concerne à necessária configuração de um sistema educativo capaz de responder à imperiosa tarefa da formação integral do Homem. Por isso, vários desafios devem ser levados em conta, no âmbito da configuração do subsistema do ensino secundário.

Em primeiro lugar, sublinha-se que o esboço crítico relativamente aos desafios que se propõem ao ensino secundário passa por uma análise cuidadosa (embora sintética) daquilo que constitui, actualmente, as características fundamentais da economia. Ou seja, a base sobre a qual se opera todo o processo de produção é totalmente diferente, comparativamente com os séculos anteriores, mormente o séc. XIX, data do nascimento do ensino secundário moderno. A economia actual é caracterizada como sendo uma economia de conhecimento. Este novo *imaginário económico* (Jessop, 2008, p. 02) assenta em pilares como a imprevisibilidade, a volatilidade, a capacidade criativa e inovadora, a mobilidade; exige novos "*saberes*" e "*competências*" aos diplomados do ensino secundário, pois o mercado de trabalho já não opera com conhecimentos estanques, inflexíveis e inadaptáveis. Outrossim, as novas responsabilidades sociais, que actualmente se exige a qualquer indivíduo, têm sido também mapeadas a partir do campo da educação e, sobretudo, da educação secundária. Ou seja, pensar o ensino secundário actualmente é levantar essas questões e, acima de tudo, analisar as respostas que a nível global, regional e nacional estão sendo mobilizadas. Essas questões serão analisadas no primeiro ponto do presente subcapítulo.

A última parte do subcapítulo dedicar-se-á à questão do perfil docente para os professores do ensino secundário, para responder a esses desafios. Dito de outra forma, as novas demandas económicas, sociais, éticas e os novos campos simbólicos do desenvolvimento identitário e social do adolescente, portanto, alunos do ensino secundário, obrigam a repensar o perfil do docente desse nível de ensino. Nessa

discussão, serão também mobilizadas as grandes linhas de debate que actualmente ocorrem no campo das ciências da educação (a nova *ortodoxia educativa*, na linguagem de Hargreaves, Earl, & Manning, 2000) relativamente à mesma matéria. À guisa de observação, convém também sublinhar que os pontos atrás apresentados serão sempre desenvolvidos numa perspectiva tripartida: global, regional e nacional.

1.6.1 O Século XXI e o novo imaginário económico

> The knowledge-based economy provides the most adequate description of current trends in contemporary economic development, the discourse of the 'KBE' has become a powerful economic imaginary in the last 20 years.[12] (Jessop, 2008, p. 2)

A denominação "***Economia do Conhecimento***" (*Knowledge-based Economy*) constitui uma espécie de discurso hegemónico que emergiu nas últimas décadas, com vista a caracterizar a especificidade da sociedade actual, onde as dinâmicas económicas e sociais estão totalmente ligadas e dependentes da tecnologia, da informação e do conhecimento. De acordo com Bindé (2005), num estudo patrocinado pela UNESCO, esta forma de entender a presente sociedade é largamente aceite por praticamente todas as regiões no mundo. De facto, a título de exemplo, a União Europeia estabeleceu, como seu objectivo primordial, transformar-se na "Economia do Conhecimento" mais competitiva do mundo (Lisbon Strategy, 2000), apesar de não ter sido dado um grande destaque à educação nesta fase inicial de implementação dessa estratégia (Salberg & Oldroyd, 2010, p. 281). Vários países africanos, inclusive Cabo Verde, têm incluído esse elemento na estruturação (pelo menos a nível retórico e de discurso político) das suas visões de desenvolvimento.

É largamente aceite que o século XX experimentou enormes inovações tecnológicas, consequência directa do processo da Revolução Industrial. Alonso-Martínez (2002) enfatizou muito bem essa questão ao sublinhar que:

> en los primeros tiempos de la industrialización, la innovación tecnologíca iba destinada a modificar los medios de produción, las máquinas y las herramientas, y afectaba, por tanto, al proceso de producción y no al producto.[13] (p.24)

[12] Tradução: "a economia baseada no conhecimento fornece a descrição mais adequada das tendências atuais do desenvolvimento econômico contemporâneo, o discurso do "KBE" tornou-se um poderoso imaginário econômico nos últimos 20 anos".

[13] Tradução: "nos primeiros tempos da industrialização, a inovação tecnlógica estava destinada a modificar os meios de produção, as máquina e os instrumentos, e afetava, portanto, o proceso de produção, e não o produto".

Essa inovação contribuiu, claramente, para melhorar a produtividade, tanto em quantidade como em qualidade, com evidente influência no crescimento económico. Devido a esse facto, ressalta-se que outras importantes e profundas transformações podem ser evocadas como, por exemplo, as novas habilidades e destrezas que, doravante, passaram a ser requeridas aos trabalhadores, bem como a própria *reconceptualização* da problemática das matérias-primas. Ou seja, novos modelos de produção e novos sectores económicos emergiram.

Parece, porém, consensual sublinhar que o espectacular desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação pode ser considerado como exemplo desses novos sectores económicos emergidos. Paralelamente a esse *admirável* desenvolvimento, deve-se sublinhar um outro aspecto extremamente importante: a rápida expansão das referidas tecnologias a nível global. Alonso-Martínez (2002) é contundente neste aspecto, quando sublinha sem rodeios que:

> desde 1970 las tecnologías de la información y la comunicación se han extendido a escala mundial y afectan a la totalidad de las ramas de producción de bienes materiales y del sector servicios.[14] (p.24)

De facto, as inovações tecnológicas possibilitadas pela Revolução Industrial contribuíram profundamente para a emergência de um novo modelo económico, baseado na informação e no conhecimento.

Na perspectiva de Sanchidrían (2004, p.1348), a profunda mudança ocorrida na produção económica graças às novas tecnologias provocou a transferência do modelo económico Fordista para o Pós-Fordista ou Pós-Industrial. Para ele, o que é actualmente chamado de Sociedade Pós-Industrial está directamente relacionado com a emergência da nova combinação entre produtos, serviços e tecnologias. As tecnologias passaram a ser consideradas como ferramentas estratégicas para o melhoramento quantitativo e qualitativo da produção, bem como para a organização e distribuição dos produtos. Nesse novo modelo de produção económica, a informação, o conhecimento e as tecnologias desempenham funções chave. Esta condição concorreu para que a presente sociedade fosse qualificada de "Sociedade do

[14] Tradução: "desde 1970 as tecnologías da informação e da comunicação estenderam-se à escala mundial e afectam a totalidade dos ramos de produção dos bens materiais e de serviços".

Conhecimento", suportada pela "Economia do Conhecimento"; "Sociedade de Informação"; "Sociedade Tecnológica", entre outras adjectivações. Toda essa diversidade terminológica visa demonstrar a especificidade da sociedade e economia actuais.

Rupèrez (2001) analisa de uma forma acutilante a singularidade da "Economia do Conhecimento". Por um lado, o referido autor sublinha que a reiterada especificidade pode ser constatada através da intensificação da relação entre a economia e o conhecimento. Nessa perspectiva, segundo o autor, mais de que 50% do PIB (Produto Interno Bruto) dos países que pertencem à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) está baseado na produção e distribuição do conhecimento. Por outro lado, o mesmo autor defende que o sector das tecnologias aumentou largamente nos últimos anos, como consequência de um notável investimento económico. Ele ainda reforça os seus argumentos, dizendo que as expectativas relativamente à Investigação, Desenvolvimento e Inovação (I+D+i) têm aumentado continuamente. Essas razões são suficientes para fundamentar que o *modus operandis* deste tipo de economia é profundamente diferente do tipo que o antecedeu e, por isso, as implicações que ele coloca são facilmente visíveis em todas as áreas, mormente a da educação.

Na tentativa de demonstrar as diferenças essenciais entre a sociedade actual e a precedente, com ênfase no campo económico, várias outras perspectivas merecem destaque. Por exemplo, Cardona Ossa (2002) sublinha que "*en la sociedad del conocimiento el valor agregado ya no proviene de los factores clásicos de producción "tierra, capital y trabajo": viene de la tecnología antes que todo*" (p.01).[15] Isto é, na sociedade actual, o conhecimento científico e tecnológico tem uma utilidade indispensável, pois constitui basicamente o suporte de todos os sistemas económicos. São novas matérias-prima para a construção social.

Por seu lado, Robertson (2008), reconhecida professora da universidade de Bristol, com consideráveis publicações nessa área, estabelece uma espécie de genealogia do discurso da "Economia do Conhecimento". Segundo a autora, o referido discurso foi, em primeiro lugar, usado na década de 60 (do século XX), por meio dos trabalhos de Fritz Machlup (1962), Peter Druken (1962) e Daniel Bell (1973). Todos esses académicos consideravam, basicamente, que a sociedade industrial se evoluiu para a

[15] Tradução. " na sociedade do conhecimento o valor agregado já não provem dos factores clásicos de produção "terra, capital e trabalho": vem, antes de mais, da tecnología."

"Economia do Conhecimento", Pós-Capitalista e Pós-Industrial. A autora sublinha ainda que as recentes pesquisas feitas por Castells (1996) iluminaram a ideia apresentada pelos autores na década de 60. Sabe-se, pois, que esse autor defende que se está a viver numa Sociedade em Rede (Network Society), onde a informação e o conhecimento são a força motriz da economia. Devido a esse facto, a economia actual é informacional. Em suma, vive-se, na sua óptica, numa "Economia Informacional", em que a capacidade de produção e competitividade dependem, totalmente, da capacidade de criar, processar e difundir a informação e o conhecimento.

Voltando às pertinentes reflexões de Robertson (2008), a autora sugere que a expressão "Economia do Conhecimento" foi adoptada pela OCDE, devido aos debates levados a cabo na década de 60, do século passado. Segue enfatizando que a supra mencionada organização adoptou esse conceito na década de 90 com alguma instabilidade (a nível da retórica). Contudo, a partir de 2005, a referida expressão transformou-se num conceito chave, em que o seu presente desenvolvimento baseia-se em 4 pilares fundamentais: (i) inovação; (ii) novas tecnologias; (iii) capital humano e; (iv) empreendedorismo. Por seu turno, como reitera a referida autora, o Banco Mundial (BM) adoptou esta expressão como estruturante, a partir de 2004, aquando do lançamento da revista (newsletter) destinada ao K4D (Knowledge for Development: Conhecimento para o Desenvolvimento). Adoptou-se a ideia de que o conhecimento constitui o factor chave para a promoção do desenvolvimento.

Assim, em mote de resumo, sublinha-se que, em termos de características e demandas económicas para o mundo actual, não importando a sua dimensão (global, regional e nacional), o conhecimento constitui um elemento estruturante. É preciso assumir que se está a viver num contexto económico diferente. Como colabora, de resto, Barea e Billón (2002):

> la economía del conocimiento es intangible e inmaterial y está basada en ideas, frente a la economía convencional, tangible y material, basada en objetos. La economía convencional se asienta en la utilización y distribución de recursos escasos y el valor de los bienes está relacionado con su escasez. En la economía del conocimiento este factor no es un recurso escaso, sino abundante. El valor de los bienes y servicios que incorporan conocimiento no viene determinado por escasez de este recurso. Al contrario, cuanto más se invierte en conocimiento, más incrementa el valor de este factor. [16] (p.147)

[16] Tradução: "a economía do conhecimento é intangível e imaterial e está baseada em ideias, frente à economía convencional, tangível e material, baseada em objectos. A economia convencional assenta na utilização e distribuição de recursos escassos e o valor dos bens está relacionado com a sua escassez. Na economia do conhecimento, esse factor não é recurso escasso, senão abundante. O valor dos bens e

Portanto, no quadro desta economia *intangible* e *inmaterial*, cumpre ao sector da educação desenvolver os conhecimentos, as competências e as habilidades fundamentais para a sua implementação e desenvolvimento. Este novo *imaginário económico* requer uma outra estruturação e enfoque aos sistemas educativos, sem se esquecer, contudo, que limitar o Homem aos assuntos económicos traduziria numa certa miopia da sua concepção como tal.

1.6.2 Os desafios sociais e éticos da sociedade actual

Como ficou explícito nas linhas anteriores, a configuração económica da sociedade actual tem sido marcadamente caracterizada pelo papel cada vez mais determinante do conhecimento e das novas tecnologias de informação e comunicação. Viver nesse tipo de sociedade requer novos conhecimentos, habilidades e competências. Desde o campo da educação, medidas estão sendo tomadas com intuito de preparar os cidadãos para melhor responderem a essas novas demandas. Há, na verdade, um debate aceso entre os sectores liberais e conservadores, relativamente a esse aspecto. Contudo, o pilar económico, isto é, os ensejos e demandas económicas não devem ser as únicas a alicerçarem um dado projecto educativo, sob pena de comprometer o próprio desenvolvimento integral do Homem, tarefa fundamental da educação.

Efectivamente, a configuração de um determinado projecto educativo é também efectuada a partir de outras dimensões, quais sejam os ensejos sociais e éticos. A sociedade tecnológica e do conhecimento que se encontra em contínuo processo de vanglorização, pois se auto-define como um estádio ímpar da demonstração da capacidade científica e tecnológica do Homem durante toda sua história, tem sido, paradoxalmente, uma sociedade de profundas desigualdades sociais e precariedade ética. Alías, como sustenta Braslavsky (2002):

> una de las características más complejas y de consecuencias menos previsibles derivadas de las nuevas modalidades de desarrollo económico es la profundización de las desigualdades preexistentes y a emergencia de otras nuevas.[17] (p.47)

---

serviços que incorporam conhecimento não vem determinado pela escassez desse recurso. Pelo contrário, quanto mais se investe no conhecimento, mais incrementa o valor desse factor".

[17] Tradução: "uma das características mais complexas e de consequências menos prevesíveis derivadas das novas modalidades de desenvolvimento económico é a profundidade das desigualdades pre-existentes e a emergência de outras".

Assim, qualquer projecto educativo deve propor linhas claras de actuação, com vista a contribuir para uma reflexão profunda e continuada das problemáticas sociais e, desta forma, fundamentar-se no seu dever ético.

São inúmeras e diversas as problemáticas sociais do mundo actual onde a educação, pela sua essência e fundamento, deve incluir, desenvolver e propor estratégias para uma abordagem diferente, sem cair na ilusão de que ela sozinha poderá concretizar cabalmente as mudanças esperadas. Primeiro, a questão da desigualdade social. A esse respeito, o relatório da ONU (2009) veiculara dados que merecem alguma preocupação e acção. A título de exemplo, o referido documento sublinha que:

> a menos que ocorram mudanças radicais, uma criança nascida em uma aldeia distante de Lusaka, capital da Zâmbia, viverá menos de metade que uma criança nascida em Nova York. (p.01)

Em termos de rendimento económico e da acumulação de riqueza, sublinhara ainda o supracitado documento que *"o nova-iorquino desfrutará, ao longo da sua vida, de uma renda de cerca de US$ 4,5 milhões de dólares; a renda do zambiano rural será de menos de US$ 10.000*" (p. 01). A desigualdade económica e, por conseguinte, a social, pode ainda ser ilustrada pelo referido documento quando declara que "*nas próximas décadas, uma pessoa nascida nos Estados Unidos ganhará cem vezes mais que uma pessoa nascida na Zâmbia e viverá três décadas a mais*" (p. 01).

Para o referido relatório, o maior desafio para o desenvolvimento actual é resolver os problemas de:

> um bilhão de moradores de favelas das cidades nos países em desenvolvimento, um bilhão de pessoas em áreas atrasadas e frágeis dentro de cada país, um bilhão na parte mais baixa da hierarquia económica global das nações. (p.02)

Por outro lado, os problemas sociais da sociedade actual, consequência para muitos do modelo económico em vigor, podem ser demonstrados com cifras que retratam a situação da fome a nível mundial; o acesso (e sucesso) à educação enquanto direito fundamental do ser humano, explícito nos documentos básicos da promoção dos Direitos Humanos, e da própria educação, (Declaração de Jomtien, 1990; Objectivos

do Desenvolvimento do Milénio, 2000) chegaria à mesma conclusão. Da mesma forma, se se falar da situação da saúde nos países em vias de desenvolvimento, ver-se-ia o quão dramático se tem tornado a vida para essas pessoas (problemas com cuidados básicos de saúde).

Portanto, estando-se a viver numa sociedade em que, segundo Delors (1996), o maior desafio é *aprender a viver juntos* enquanto condição fundamental para a realização do projecto humano, as questões que obviamente se colocam são: para que educação apostamos? Para que sociedade queremos educar? Como combater o escândalo do insucesso do progresso humano a partir da educação? Falar da educação não é falar da planificação do futuro? A falta de soluções, desde o campo educativo, para os problemas sociais inventariados não traduziria numa falência total dos modelos educativos enquanto aspirações ético-antropológicas?

O outro desafio fundamental da educação é o compromisso ético que encerra. Isto é, o dever de transformar o Homem em humano. Ou seja, qualquer modelo educativo deve estribar-se nos compromissos da realização ética do Homem, pois a essência da sociedade humana baseia-se no carácter valorativo das suas acções mediadas pelas normas culturalmente instituídas e que, *a priori,* devem e deveriam centralizar-se, sobretudo, na procura do progresso integral do Homem. A reivindicação e/ou a construção de um projecto educativo que mais se adeqúe a um contexto social, profundamente incerto, como a que se presencia, deve, em primeiro lugar, diagnosticar os contornos pelos quais a realização da verdadeira missão humana – a ética - tem pautado. Ou seja, é preciso promover uma adequada descentralização dos projectos educativos dos campos meramente económicos e economicistas para o ético, pois, mais do que progresso material, tecnológico e económico, o que a sociedade actual precisa é de um progresso ético que, em última instância, constitui o elemento indiciador do progresso humano, apesar de sabermos que vivemos num mundo de desregramento ético, como ressalva Maalouf (2009, p.13).

Ao se falar da dimensão ética da sociedade actual, está-se a trazer para o campo de análise questões valorativas sobre as acções humanas visando, acima de tudo, reflectir sobre a importância dessas acções no quadro da concretização do destino existencial humano. Sublinha-se, porém, que o que se chamou de destino existencial humano pode ser traduzido no empenho que cada ser humano, individualmente e/ou em grupo, deve fazer para a concretização de um mundo mais justo, mais solidário, mais harmonioso, de paz e, em última instância, mais consciente do seu próprio percurso

marcado por factos que, a todos os níveis, devem ser evitados. É esse desafio que deve caracterizar, de uma forma diferenciadora, a essência humana. A sua concretização consegue-se através da procura incessante de um aperfeiçoamento ético que, em última instância, se traduz no aperfeiçoamento da própria espécie humana, tarefa que deve fundamentar qualquer e todo projecto educativo, sobretudo numa sociedade onde se assiste a uma multiplicidade de vozes e posicionamentos sobre a nudez ética do Homem.

Lipovitsky (1989), por exemplo, analisa de uma forma profundamente crítica a ausência de uma matriz ética capaz de enraizar as acções do homem actual, pós-moderno. Constata a existência de um certo vazio ético do homem actual, este conduzido essencialmente pela procura infindável do prazer momentâneo em todas as suas acções. Dito de outra forma, assiste-se a uma profunda transformação do ideário ético da sociedade actual e a um certo *colapso ético* da mesma sociedade. Sendo assim, pergunta-se: quais são os desafios éticos da sociedade actual? Ou, será que o Homem actual tem procurado deixar de lado a sua missão ética, que se consubstancia na procura de um mundo de paz, mais humano, mais justo? Como promover o processo de engendramento humano, se os ideários éticos comummente aceites como diferenciadores do *être humain* estão sendo propositadamente postos de lado? Que tipo de projecto educativo é o mais adequado para recuperar a centralidade da realidade humana no campo das dinâmicas sociais e éticas do desenvolvimento?

Efectivamente, uma das heranças mais marcantes que o século XXI recebeu do século XX é o seu carácter manifestamente contraditório. Por um lado, são visíveis e admissíveis os progressos significantes no campo económico e tecnológico, sendo este último com impacto óbvio sobre as consequências trágicas, por exemplo, nos conflitos. Por outro lado, é notório também o empobrecimento, a desigualdade social, a degradação humana, a injustiça, a irresponsabilidade política que têm seguido um ritmo de crescimento alucinante e tem colocado a própria espécie humana perante um dilema relativamente à sua tão vangloriada singularidade no contexto dos seres vivos que habitam o planeta terra. De resto, como sublinhara o Santo Papa Benedito XVI, na *Encíclica Caritas in Viritatas* (2009):

> temos hoje muitas áreas do globo que - de forma por vezes problemática e não homogénea - evoluíram, entrando na categoria das grandes potências destinadas a jogar um papel importante no futuro. Contudo, há que sublinhar que não é suficiente progredir do ponto de vista económico e tecnológico; é preciso que o desenvolvimento seja, antes de mais nada, verdadeiro e integral. (s/nº. p.)

A degradação ética da sociedade actual tem sido cada vez mais evidente. O século XXI, enquanto prolongamento das dinâmicas históricas do anterior, tem presenciado, de uma forma efectivamente passiva e, até certo ponto escandalosa e inadmissível para uma sociedade que se diz ser do conhecimento; autênticas indignações humanas, consequências de uma evidente degradação da respeitabilidade da pessoa humana, isto é, da ausência de condições indispensáveis para a sua realização enquanto *projecto antropológico*.

Nesse quadro, acredita-se que à educação em geral e, particularmente, a formal (escolar) que, na sua essência, se fundamenta na procura da realização do projecto humano, é-lhe atribuída uma responsabilidade maior. Afiança-se que a tarefa da educação é essencialmente uma tarefa ética. Como tal, ela enfrenta, hoje em dia, algumas tensões, que Etxeberria (2000), tão claramente, sintetiza:

> cuando nos planteamos asumir la tarea educativa en su conjunto como tarea ética, nos encontramos con tensiones que hay que tratar de resolver adecuadamente. Señalo dos de ellas, que creo especialmente relevantes en estos momentos. El primer lugar, la tensión entre preparar para el mercado laboral o tratar de educar al hombre completo. En una sociedad con hegemonía tecno-científico-mercantil como nuestra, la presión para bascular hacia lo primero es muy fuerte por parte de todas las instancias; frente a ese reduccionismo podemos plantearnos completar una educación marcada por su orientación a la actividad profesional con iniciativas que la sitúen adecuadamente desde el punto de vista ético; sería, de todos modos, más pleno que para resolver la tensión apuntáramos a la educación integral, situando armoniosamente en ella la perspectiva laboral.
> La segunda de las tensiones a que quiero referirme es la que se da entre el objetivo de conseguir a través de la educación la cohesión social y el afianzamiento de la identidad de grupo, y el objetivo de fomentar la autonomía del sujeto y su capacidad de innovación.[18] (p.220)

Pode-se dizer, contudo, que a resolução dessas tensões constitui o grande objectivo da tarefa de educar. É preciso, sim, preparar os indivíduos para o desempenho

[18] Tradução : "quando nos propomo asumir a tarefa educativa juntamente com a ética, enfrentamos tensões que devemos tratar de resolver adequadamente. Assinalo duas delas, que creio serem especialmente relevantes nos tempos de hoje. Em primeiro lugar, a tensão entre preparar para o mercado laboral ou tratar de educar o homem integralmente. Na sociedade com hegemonia tecno-científico-mercantil como a nossa, a pressão balançadora para o primeiro é muito forte por parte das instâncias; frente a esse reducionismo, podemos propor-nos completar uma educação marcada por sua orientação a uma actividade profissional com iniciativas que a situam adequadamente desde o ponto de vista ético; seria, de todas, as formas mais completas para resolver essa tensão apontarmo-nos a uma educação integral, situada harmonicamente na perspectiva laboral.
A segunda das tensões a que quero referir-me é a que se dá entre o objectivo de conseguir, através da educação, a coesão social e a afirmação da identidade de grupo, e o objectivo de fomentar a autonomía do sujeito e a sua capacidade de inovação".

profissional enquanto condição inquestionável para a satisfação das suas necessidades existenciais básicas. Porém, este desempenho será cada vez melhor, quando eles estiverem integralmente envolvidos nesta tarefa, de modo que o fruto do seu desempenho se transforme no avanço da própria sociedade humana e na sua própria realização pessoal. Aliás, as palavras do Santo Papa Benedicto XVI, na já referida Encíclica (2009), são muito expressivas a este respeito, quando sublinha que:

> o lucro é útil, se, como meio, for orientado para um fim que lhe indique o sentido e o modo como o produzir e utilizar. O objectivo exclusivo do lucro, quando mal produzido e sem ter como fim último o bem comum, arrisca-se a destruir riqueza e criar pobreza. (s/nº. p.)

Por outro lado, a tensão entre a procura da autonomia do sujeito e a coesão social só será positivamente resolvida quando o projecto educativo, enquanto projecto ético, abarcar as duas dimensões como complementares e inseparáveis. A procura da autonomia do sujeito, ou seja, o desiderato de ser pessoa só se consegue num determinado contexto social, pois é neste que a tarefa educativa se realiza e encontra os seus fundamentos. Da mesma forma a conquista dessa autonomia pessoal constitui o factor chave para a própria coesão social. Savater (1997) é muito perspicaz nessa questão, quando veicula que "*hay que nacer humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad*" (p.22).[19] Esse contágio só é possível pelos vários processos da educação que se realizam em corpos sociais com tais responsabilidades. Isso quer dizer que a tarefa primordial da educação é comprometer-se com este processo de engendramento humano.

Em modo conclusivo, salienta-se que é preciso arraigar qualquer e todo o projecto educativo à concretização da essência existencial humana. Uma análise atenta às vicissitudes do percurso histórico da humanidade deixa a nu alguns marcos que, pela negativa, cunharam indelevelmente a sua História. Esses acontecimentos catastróficos denunciam, por conseguinte, a debilidade ético-moral do Homem. O dever e a obrigação do Homem do século XXI é sobretudo evitar a repetição desses acontecimentos demonstrando, com isso, a aprendizagem, mesmo que de uma forma bastante dolorosa, de lições indispensáveis para uma sã convivência social.

[19] Tradução: " é preciso nascer humano, mas só chegamos plenamente a sê-lo, quando os demais nos contagiam com sua humanidade a propósito… e com a nossa cumplicidade".

Na tentativa de sugerir um breve apanhado referencial do que foi abordado, sublinha-se que a desocultação dos fundamentos do novo imaginário económico levada a cabo coloca, de uma forma objectiva, a necessidade de uma redefinição das funções do ensino secundário em termos de competências e habilidades dos seus formandos e dos líderes deste processo de formação, que são os docentes. Isto é, reconceptualizar a educação e, obviamente, a formação docente, fundamenta-se na necessidade de encontrar respostas às demandas impostas pelo progresso económico que, como se demonstrou, não têm sido seguido pelo igual progresso da consciência ética e social. A educação e, mormente, o ensino secundário, terá que reconfigurar os seus diversos aspectos integrantes, de forma a construir respostas, estratégias e soluções, para se afrontar as demandas da sociedade do conhecimento.

1.6.3 Desafios que se impõem a Cabo Verde, no contexto da sociedade do conhecimento

No complexo panorama dessa nova configuração económica mundial, onde as tecnologias e o conhecimento desempenham papéis decisivos no processo de integração de um país na economia global, bem como os desafios sociais e éticos, torna-se importante efectuar uma pequena referência ao contexto económico e social cabo-verdiano, sublinhando, assim, a visão do país que se quer construir, destacando o processo pelo qual se assiste ou não a uma certa localização desses discursos e iniciativas dominantes no contexto cabo-verdiano e, obviamente, as implicações que poderão trazer para o campo da educação. Assim, para melhor compreensão, proceder-se-á a uma análise dos documentos que estruturam o futuro do país, em termos de visão de desenvolvimento e, da mesma forma, apresentar-se-á uma matriz que caracteriza a situação económica e social do país actual, sobre a qual o sistema educativo, pelo seu compromisso intrínseco, deve fundamentar-se.

Antes de mais, é preciso destacar que, em termos de cenário macro, o Minstério das Finanças (2001), no documento "Grandes Opções do Plano, 2003 -2005", ressaltara que:

> o desenvolvimento de Cabo Verde tem sido marcado, nas últimas décadas, por avanços e recuos resultantes da vulnerabilidade económica do país, da sua pobreza em termos naturais, de uma fraca base produtiva e de uma forte dependência em relação aos fluxos financeiros externos. A sua população, normalmente considerada como sendo o principal recurso, apresenta ainda um baixo número de qualificação técnica e profissional. Não obstante tais

> condicionalismos, Cabo Verde tem conhecido, em alguns domínios, avanços significativos, designadamente nos sectores da educação, saúde, infra-estrutura, democratização e participação política dos cidadãos. (p.10)

Em segundo lugar, é preciso apresentar a visão geral do país que se quer construir. Nessa óptica, o documento em questão sublinha que o futuro desejado pelos cabo-verdianos no horizonte de 20 anos é construir:

> um país aberto ao mundo, com um sistema produtivo forte e dinâmico, assente na valorização do seu capital humano, capacidade tecnológica e na sua cultura. Uma sociedade solidária, de paz e de justiça social, democrática aberta e tolerante.
>
> Um país dotado de um desenvolvimento humano durável, com um desenvolvimento regional equilibrado, sentido estético e ambiental, baseado numa consciência ecológica desenvolvida. (p.20)

A pertinência do texto supracitado exige que se delongue mais sobre essa visão de desenvolvimento económico, humano e social proposta, de forma a poder extrair dela algumas implicações para a educação, mormente para o ensino secundário. Por um lado, chama-se a atenção pelo aspecto da citação, que se relaciona com a construção de um *país aberto ao mundo*. Constitui, contudo, um exercício reflexivo interessante tentar *desocultar* a percepção que o documento no seu todo e a citação em si têm sobre a construção de um país aberto ao mundo.

Porém, aberto ao mundo como? Em termos económicos? Ou melhor, em termos de importância económica? Em termos de assimilação e/ou partilha do considerado Património Civilizacional Ocidental? O que é que um micro-Estado, como Cabo Verde, despido dos recursos económicos tradicionais, pode oferecer a uma economia cada vez mais competitiva, cega e selvagem, como a que se presencia actualmente? Terá a economia cabo-verdiana a capacidade de promover uma localização competitiva de alguns interesses económicos globais e de se inscrever no mapa económico global? Que modelo educativo e de formação responderá a esse árduo desafio?

É evidente, pois, que esta abertura também se coloca em termos de disponibilidade do país em contribuir para a construção de uma consciência social global (ou seja, ela não se coloca apenas no campo económico). Contudo, a pretensão de se construir uma economia de mercado inserida na dinâmica económica global cada vez mais dominada pelo poderio do conhecimento, enquanto capital determinante, remete para

uma situação em que o sistema educativo adquire, indiscutivelmente, um papel importantíssimo, porquanto, um país aberto ao mundo, neste aspecto, terá de se enveredar por uma cada vez mais e melhor preparação do sistema educativo com vista a dar respostas a esse fim.

Um outro elemento que se destaca no quadro da visão do desenvolvimento proposto é a aposta na produtividade dinâmica. Antes de mais, é preciso sublinhar a interligação deste propósito e o referido anteriormente, isto é, a edificação de um país aberto ao mundo. Efectivamente, quando se fala na produtividade dinâmica, imagina-se que ela se relaciona com a capacidade da economia em se adaptar aos novos contextos económicos que se desenham no quadro do sistema económico dominante, onde o que conta é a criatividade, a competitividade, o empreendedorismo e a *capacidade transgénica*. Segundo essa perspectiva, uma economia hábil/desenvolvida é aquela que é capaz de se adaptar aos novos contextos. Mas, qual é a matriz económica e social existente no país? De que forma essa matriz pode subsidiar na reflexão sobre a política educativa, mormente o modelo de educação secundária que se pretende? Como analisar essa problemática num micro-Estado insular e arquipelágico, profundamente vulnerável?

Não obstante a sua vulnerabilidade económica em termos de produtividade e mercado de exportação e importação, o país tem sido reconhecido pelas principais instituições internacionais como um país onde a boa governação, a estabilidade política e uma gestão económica responsável constituem factores da sua integração na economia global. Esta situação justifica-se graças a uma década de crescimento económico robusto, à diminuição da pobreza (37%, em 2002 para 24%, em 2010). Outrossim, os indicadores da saúde e da educação foram significativamente melhorados. Em 2007 o país já tinha alcançado 4 dos 8 Objectivos do Desenvolvimento Milénio, e os outros 4 serão prontamente alcançados em 2015. O índice de desenvolvimento humano é também bastante positivo (Banco Mundial, 2011, p.06).

O desenvolvimento económico que o país conheceu esteve principalmente atrelado à actividade turística. Contudo, como uma economia pequena, aberta, insular e arquipelágica, o país é muito vulnerável às conjunturas e choques externos. A este elemento, é preciso ainda adicionar a sua dependência das ajudas externas, estas que vêm diminuído devido à crise económica mundial e à graduação do país a País de

Desenvolvimento Médio. Outrossim, a taxa de desemprego vem aumentando, contribuindo, assim, para o aumento da pobreza.

É essa a situação económica e é a partir dela que se pretende erigir e/ou concretizar a visão do país adoptada. Nesta caminhada, a educação, ou melhor dizendo, o sistema educativo deve orientar-se pelo desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades relevantes para a edificação da sociedade que se pretende. A ideia de um sistema educativo relevante deve ser entendida na perspectiva de que o referido sistema deve ser capaz de servir a sociedade, suportando a economia e promovendo a qualidade de vida dos seus cidadãos, que é para quem se destina. Isto é, cabe ao sector da educação qualificar os indivíduos, numa visão prospectiva do país que se quer construir mas também tendo em conta a real situação existente. Se se ambiciona um sistema económico nacional com as vantagens competitivas já referidas, torna-se necessário averiguar se a qualificação que os educandos recebem podem promovê-lo.

Como é perceptível, é preciso sublinhar que a consolidação deste modelo coloca desafios extremos ao sistema educativo, tais como: a promoção de uma aprendizagem para toda a vida com as suas devidas implicações financeiras; a preparação de uma mão-de-obra polivalente, criativa e empreendedora; a reestruturação dos programas e conteúdos educativos, devido à globalização, e o necessário reconhecimento da transformação da escola.

Com efeito, a questão que se coloca, doravante, relaciona-se com o facto de se reflectir se o modelo educativo existente contribui para a materialização da referida visão de desenvolvimento proposto para o país, que aposta na construção de uma sociedade solidária, de paz e de justiça social, democrática, aberta e tolerante.

Pode-se concluir, a partir das linhas gerais dos documentos que orientam o desenvolvimento económico nacional, que as metas propostas são ambiciosas, e a sua efectivação depende de um sistema educativo competitivo, com um grande nível de qualidade. O objectivo de construção de uma sociedade solidária, de paz e tolerância lança novos reptos ao sistema educativo que deve centralizar-se numa cada vez maior valorização da cultura da paz, característica da sociedade cabo-verdiana. O propósito de construção de uma sociedade de convivência implica, necessariamente, uma reorganização do quadro jurídico educativo. Implica também análises aos conteúdos e filosofia curriculares, recursos pedagógicos, capacidade docente, entre outros. Portanto, a configuração do sistema educativo em vigor dá sinais de uma certa inadequação aos desafios propostos ao país. É, por ventura, neste contexto que se

enquadra a revisão curricular, onde o ensino secundário tem merecido um destaque especial.

1.6.4 Desafios do ensino secundário no contexto de uma sociedade plural

De perfil inicial profundamente selectivo, elitista e discriminatório (nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento), merecendo até bem pouco tempo uma atenção marginal, actualmente o ensino secundário tem conquistado uma posição de destaque em termos de investimentos e de objecto de investigação. Desta forma, muitos estudos que têm sido dados à estampa nas últimas décadas enfatizam a necessidade de uma maior atenção a este subsistema educativo reiterando, ademais, as consequências negativas que a sua eventual marginalização poderá trazer para os projectos de desenvolvimento nacionais. Existe, pois, actualmente, linhas de investigações no campo da educação e desenvolvimento liderada sobretudo pelo Banco Mundial, que estabelecem uma relação directa entre os conhecimentos apr(e)endidos, as competências desenvolvidas no ensino secundário e os vários elementos que estruturam a dinâmica do desenvolvimento económico, social e político de um dado país ou sociedade.

A trajectória histórica do ensino secundário é ainda marcada por um conjunto de vicissitudes próprias, assentes nos aspectos como a denominação ou nomenclaturas, a função e finalidade, os conteúdos, a qualificação dos professores, entre outros. Relativamente à denominação, Lorenzo Vicente (1996), falando do caso espanhol, demonstra a pluralidade das nomenclaturas eleitas em várias conjunturas da história do Ensino Secundário em Espanha. Segundo esse autor, este nível de ensino foi denominado de *Segunda Enseñaza*, *Enseñanza Secundaria*, *Educación Preparatória*, *Educación Intermédia*, *Enseñanza Média*, *Educación Secundaria*[20], entre outras. Contudo, ele sublinha que, por detrás de cada denominação, há um modo de entender este nível de ensino e a sua importância no xadrez social, económico e político.

Delors (1996) destaca - no relatório que coordenou e que, de resto, se trata de um dos documentos orientadores da política educativa mundial dos últimos tempos, apesar de se denotar actualmente alguma tendência para o seu esquecimento -, que o

[20] Tradução: Segundo Ensino, Ensino Secundário, Educação Preparatória, Educação Intermédia, Ensino Médio, Educação Secundária.

ensino secundário enfrenta os seguintes dilemas: a acusação de ser desigualitário, isto é, pouco aberto ao mundo exterior e que, por isso, fracassa na preparação dos jovens para o ensino superior e mercado de trabalho; a de que dá pouca importância às atitudes e valores e, ainda, a acusação de ser um subsistema de ensino, onde se verifica pouca pertinência das matérias ensinadas. O autor em alusão exalta, contudo, o valor do ensino secundário na construção de uma sociedade mais compreensiva e democrática, assente nos quatro pilares eleitos.

Estudos mais recentes como os de Benavot (2006) e de Gauthier (2006) sublinham a grande diversidade existente entre os vários sistemas de ensino secundário mundiais como sua característica mais saliente, actualmente. Para os referidos autores, essa diversidade pode ser certificada não só na estruturação do próprio ensino secundário (em termos de níveis, ciclos e/ou fases), mas também nos conteúdos que propõe leccionar e nas finalidades que lhe são atribuídas, no contexto de um determinado sistema educativo e social.

Em relação à estruturação do referido nível de ensino, existem países que preferem estruturá-lo em dois níveis: Ensino Secundário Inferior e Ensino Secundário Superior. Com efeito, torna-se importante sublinhar que a tendência que existe actualmente é para a inclusão do Ensino Secundário Inferior no quadro da chamada Educação Básica (em Cabo Verde, a revisão da LBSE de 2010 propõe esse figurino), o que não pode ser confundido com o ensino primário tradicional. Aliás, as recomendações das organizações internacionais que financiam as reformas educativas como, por exemplo, o Banco Mundial, fazem pressão nesse sentido. É preciso notar também, que, por exemplo, nos países pobres (África Subsariana, por exemplo), uma quantidade expressiva de alunos fica pelo primeiro nível do ensino secundário. De resto, as estatísticas existentes (ESIA, 2007) enfatizam o facto de apenas 20% dos alunos da referida área geográfica ter acesso a este nível de ensino. A média mundial é de 65%.

No que concerne aos conteúdos, a diversidade é também bastante notável. Há uma grande disparidade dos conteúdos leccionados no ensino secundário, em todo o mundo. Se existe um certo consenso de que, no ensino primário, as finalidades fundamentais se relacionam com o desenvolvimento das capacidades rudimentares da leitura, escrita, cálculo e, em algumas realidades, a própria computação, questões de cidadania e direitos humanos, esta sintonia não existe a nível do ensino secundário,

pois o que se ensina depende imensamente da concepção política deste nível de ensino.

1.6.5 O ensino secundário na actualidade: Europa, África Subsariana e Cabo-Verde

Apesar de ser considerado, por alguns estudos (ESIA, 2007; p.16) como um nível de ensino de índole ambíguo e complexo, devido à sua dualidade intrínseca, pois ele é simultaneamente terminal e preparatória; obrigatória e pós-obrigatória; uniforme e diversa; meritocrática e compensatória; curriculum comum e especializado; serve interesses individuais e sociais; parece ser seguro afirmar que políticos e estudiosos (do assunto) do mundo inteiro têm reconhecido o seu papel e a sua contribuição para o processo de desenvolvimento económico, progresso social e construção de uma sociedade democrática. A concretização desse objectivo passa por vencer alguns desafios.

1.6.5.1 O desafio da qualidade

Em primeiro lugar, é preciso vencer o desafio da qualidade no ensino secundário. A questão da qualidade - entende-se a qualidade das aprendizagens no quadro das metas traçadas, ou seja, do perfil de saída dos estudantes deste nível de ensino -, constitui uma das ideias fortes no contexto da já referida nova *ortodoxia educativa* (Hargreaves, Earl, & Manning, 2000). É sabido que qualquer definição da qualidade da educação está sujeita a debates e, inclusive, a polémicas, visto que ela, necessariamente, reflecte a interpretação social das necessidades educativas e os seus desafios sociais, ambientais, éticos e económicos, na perspectiva do grupo social que a determina e/ou influencia. A "medição" ou a determinação dos indicadores da qualidade de um sistema educativo deve levar em conta diversos factores, como: os estudantes e os seus conhecimentos; o pessoal administrativo e as suas competências; o pessoal docente e a sua estrutura; a expectativa social e as condições socioeconómicas e culturais.

É preciso levar em conta, também, o processo de aprendizagem. Contudo, actualmente, são utilizados vários instrumentos para a medição da qualidade. Por exemplo, a **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study) e a **PISA** (Programme for International Student Assessment). Como é óbvio, a

disparidade de resultados é enorme, pois as condições socioeducativas onde se desenvolve os processos de ensino-aprendizagem são também díspares. Os últimos estudos (ESIA, 2007, por exemplo), realizados a nível da comparação internacional dos desempenhos dos alunos, demonstram que só os alunos mais bem preparados da África Subsariana conseguem aproximar-se à média de desempenho dos melhores alunos da Singapura, por exemplo.

Com efeito, o debate à volta da qualidade do ensino secundário é premente. De facto, as escolas secundárias precisam preparar os diplomados para que possam estar em condições de exercer uma cidadania responsável e, assim, promover a coesão social. Os seus diplomados têm e devem estar preparados para participar activamente na sociedade e na economia, num contexto em que as habilidades, as competências e os saberes exigidos são diferentes, como, de resto, já se demonstrou. Portanto, uma educação secundária de qualidade, isto é, que responda às suas atribuições económicas, sociais e éticas, contribui para a fortificação do capital social, preparando os jovens para viver e trabalhar numa sociedade tecnológica avançada. Delors (1996) é contundente relativamente a essa matéria, quando sublinha que o ensino secundário deve ser uma fase de desenvolvimento de talentos, pois:

> os alunos devem poder adquirir, na escola, instrumentos que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e as violências. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos, ao mesmo tempo, atores e críticos. (p. 136)

Apesar de não existir um consenso sobre aquilo que se aceita como indicador (es) da qualidade da educação, particularmente, no ensino secundário, sublinha-se que os debates levados a cabo por diversos sectores sociais se aproximam muito, quando aguçam alguns dos elementos apontados pelo autor em referência. Contudo, a premissa fundamental que hoje deve guiar o ensino secundário, na perspectiva de ESIA (2007), é a de que *"sem assegurar a qualidade de oportunidades para aprender, a expansão do acesso no Ensino Secundário é um desperdício de recursos sem sentido*" (p. 213). Crê-se também que, como, sublinha UNESCO/ OREALAC (2002):

> the quality (...) of secondary education should also be analysed in terms of the potential that schools have for building and distributing knowledge, a knowledge

> that facilitates social integration, insertion and participation, as well as the distribution of knowledge with a sense of justice and social equity.[21] (p. 24)

Portanto, o conceito incorpora dilemas, o que não deve significar a redução de esforços na sua clarificação e assunção enquanto objectivo estruturante da actuação do ensino secundário hoje, pois, como sublinha Muñoz (2004):

> un término tán emblemático y elástico como esto, tan abstracto y por ello polivalente, requiere debate social, ponderada reflexión educativa, y valoraciones certeras acerca de que hay detrás o delante de unas u otras políticas autoproclamadas hoy a favor de la calidad.[22] (s/nº.p.)

De resto, convém afirmar que o desafio de clarificação do conceito de qualidade é um desafio mundial. Em Cabo Verde, esse debate é também deveras necessário. É preciso, de certa forma, por a ordem no "debate" existente mediante um debate alargado, com participação de vozes e especialistas advenientes de vários ângulos sociais.

1.6.5.2 O desafio de adequar o ensino secundário à visão do desenvolvimento social

Um outro grande desafio que tem acompanhado o ensino secundário é o facto de existir uma certa consciência de que a sua configuração não tem acompanhado a visão do desenvolvimento em muitos países, aliás o que já foi aflorado aqui. Essa situação é igualmente debatida tanto nos países desenvolvidos como nos denominados de países em vias de desenvolvimento. Nestes últimos, a grande tarefa é encontrar um formato do ensino secundário capaz de contribuir para o desenvolvimento económico que tanto se almeja. Portanto, trata-se de transformar a educação secundária. Essa transformação passa, necessariamente, pela (re) definição do conceito da educação secundária no quadro político, económico, social, científico, técnico e cultural de profundas transformações que se experimenta, hoje em dia. Esse desiderato implica, por conseguinte, a elaboração de novos conteúdos que permitirão aos alunos do ensino secundário desenvolverem as suas capacidades de forma a os empoderar para

[21] Tradução: "a qualidade (...) do ensino secundário deve ser analisada também em termos de pontencial que as escolas têm para produzir e distribuir conhecimentos, um conhecimento que facilita a integração social, a inserção e participação e a distribuição do conhecimento com base na justiça e equidade sociais".

[22] Tradução: "um termo tão emblemático e elástico como este, tão abstracto e, por conseguinte, polivalente, requer debate social, ponderada reflexão educativa, e valorações acertadas acerca do que está por detrás ou à frente de umas ou outras políticas autoproclamadas, hoje, a favor da qualidade".

as mudanças culturais, não apenas a nível individual, mas, sobretudo, profissional/laboral.

No que tange aos países desenvolvidos, segundo estudos do ESIA (2007), a reclamação que existe, sobretudo por parte dos sectores produtivos, é de que o ensino secundário deve apostar no desenvolvimento de outras habilidades e competências essenciais para a competitividade no mercado global actual, pois:

> as pressões para a participação numa economia global cada vez mais competitiva estão a alterar, em toda a parte, as expectativas quanto ao que os diplomados do Ensino Secundário (...) devem saber, mais importante ainda devem ser capazes de fazer. (p.108)

Assim, realça-se, por exemplo, o pensamento crítico, criativo, reflexivo e lógico; o exercício da imaginação; a iniciativa e a flexibilidade; a capacidade de identificar, descrever e redefinir problemas; a habilidade para analisar os problemas de diferentes perspectivas, entre outros.

Para Macedo e Katzkowicz (2002, p.16), a desarticulação entre o ensino secundário e a visão do desenvolvimento constitui o espelho maior da grande incongruência existente entre o que a sociedade espera do processo educativo e o que na verdade produz. É importante frisar que o sistema educativo e, neste caso, o subsistema do ensino secundário, tem de se adaptar às novas demandas de qualificação profissional do século XXI e aos processos produtivos cada vez mais complexos e dinâmicos. Trata-se de dotar os jovens de conhecimentos, competências e atitudes que são exigidos, de forma a responderem aos desafios mais importantes da sociedade.

Outrossim, acredita-se que o ensino secundário tem o desafio de preparar os jovens para o ensino superior que, igual aos outros subsistemas, assenta sobre novas exigências e opera a partir de novos recursos científicos, tecnológicos e metodológicos.

1.6.5.3 O desafio do financiamento

A questão do financiamento do ensino secundário constitui, também, um grande desafio. Parece, à partida, um pouco contraditório, quando os próprios governos reconhecem a importância deste nível de ensino no processo de desenvolvimento económico e social, mas deixam transparecer uma certa inércia na mobilização de

recursos financeiros para a sua efectivação. Nesse contexto, os denominados países em vias de desenvolvimento têm enfrentado muitas dificuldades na mobilização de recursos, tanto a nível interno como internacional, para a promoção do ensino secundário.

A nível interno, é evidente a falta de recurso, pois a situação de pobreza é facilmente constatável. É por isso que muitos adolescentes desses países não frequentam as instituições do ensino secundário. Atenção à tamanha contradição existente: diz-se, por um lado, que a educação secundária é essencial para o desenvolvimento económico e social, por isso, é preciso promovê-la. Por outro lado, devido à pobreza do país e, por conseguinte, das pessoas, não existem recursos financeiros para a sua viabilização. As organizações internacionais que pregam que o ensino secundário é fundamental para o desenvolvimento económico e social dos países e tomam como exemplo os países ocidentais e alguns do sudeste asiático, esquecem-se, muitas vezes, que esses países, aquando da aposta forte no ensino secundário, gozavam de uma grande estabilidade económica.

Ao se referir às organizações internacionais e, sobretudo, àquelas que financiam o ensino secundário, como, por exemplo, o Banco Mundial, é preciso reiterar que esta instituição só ultimamente começou a desbloquear pacotes financeiros para este subsistema do ensino. Segundo ESIA (2007, p.09), apesar dos empréstimos do Banco Mundial para a educação ter começado em 1963, foi só a partir de 1970 que o ensino secundário começou a ser contemplado com exíguos pacotes de financiamento, pois maior ênfase era dada ao ensino primário, por razões óbvias.

Nos anos de 1980 e 1990, apenas 20% dos empréstimos do Banco Mundial destinados aos países da África Subsariana se destinavam ao ensino secundário geral ou vocacional. Em 2005, com a revisão das políticas, deu-se maior atenção ao ensino secundário. Como já se disse anteriormente, o próprio Banco Mundial está a reconhecer a importância estratégica do ensino secundário no processo de desenvolvimento económico do continente africano. Contudo, está também a fomentar e a responsabilizar a sociedade civil para a problemática do seu desenvolvimento. Ou seja, esta organização propõe uma certa desresponsabilização estatal, em termos de financiamento, para com esse nível de mercado.

Em conclusão, o ensino secundário enfrentou muitos desafios e dilemas. Se uns parecem estar mais ou menos resolvidos, como, por exemplo, a questão da nomenclatura, o que não quer dizer que exista uma clareza nítida sobre as finalidades

deste nível de ensino, outros continuam por resolver. Desses, pode-se destacar a persistente desarticulação entre o referido nível de ensino e o mercado laboral, situação agudizada devido às especificidades do próprio mercado laboral actual, caracterizado, essencialmente, pela sua volatilidade. Esta situação, ou seja, a formação de jovens com perfis não adequados para a presente conjuntura económica contribui para lhes levantar falsas expectativas relativamente ao emprego. A questão do financiamento do ensino secundário continua actual e muito pertinente. Não se vislumbra facilmente a mobilização de recursos suficientes para a revolução ambicionada a nível de formação dos professores para o ensino secundário, nem para a elaboração de novos recursos, sejam eles tradicionais ou de carris mais modernos, portanto tecnológicos. Claro está que a problemática do financiamento se coloca ainda a nível das reformas curriculares necessárias e (re) construção de estruturas escolares físicas, sobretudo nos países pobres.

1.6.6 O ensino secundário e os projectos de desenvolvimento económico

Apesar dessas contrariedades e dilemas inerentes à trajectória do ensino secundário, este continua sendo considerado como estratégico no processo do incremento e desenvolvimento das economias e projectos sociais. Aliás, como já se disse, os estudos do Banco Mundial traçam, descomplexadamente, uma directa e indiscutível relação entre este nível de ensino e o sucesso económico dos países.

Com efeito, parece elementar reiterar a importância de todos os níveis da educação, enquanto contextos de *engendramento humano* (Savater, 1997), na concretização dos projectos económicos, sociais, culturais e éticos. Assim, no contexto da sociedade actual, complexa e em ritmo acelerado de mudança e, por isso, imbuída de desafios cuja resolução ou amenização requer um cidadão consciente, esclarecido e hábil, a configuração da educação, em geral, e do ensino secundário, em particular, deve ser profundamente repensada. Como se demonstrou no subcapítulo anterior, um conjunto de factores que se subdividem em económicos, sociais e até éticos concorrem para uma necessária e inadiável reconfiguração da educação, mormente o subsistema do ensino secundário.

No contexto do ensino secundário, o fardo de um passado marcadamente elitista, selectivo e discriminatório que trás às costas, imputa-lhe, sem margens para dúvidas, a responsabilidade de uma reconfiguração profunda, com vista à materialização, com

participação de todos, dos objectivos que se lhe propõe, no quadro do processo de desenvolvimento económico e humano de um determinado país. A persistência na utilização da expressão desenvolvimento económico e humano justifica-se pela debatida sobrevalorização da dimensão económica relativamente à social, quando a questão é a reconfiguração dos sistemas educativos. Pensa-se que, com base na citação autoritária extraída do *Cevitas en Veritae* (2009), onde se realça a necessidade de formar o espírito humano para o usufruto responsável dos ganhos económicos, terá ficado clara a necessidade de conceber o Homem como um todo. Com isso, quer-se reafirmar que o repensar dos objectivos, funções e metas do ensino secundário terá de estar enquadrado nesta contínua necessidade existencial, de conceber a educação como um factor inquestionável para o seu completo desenvolvimento. Essa é a premissa fundamental da acção educativa.

Estudos recentes (ESIA, 2007) enfatizam a evidente e coerente (na perspectivas dos seus autores) papel e contribuição do ensino secundário para o desenvolvimento económico, o progresso social e a construção de uma sociedade democrática. Certamente que o tipo do ensino secundário capaz de concretizar esses objectivos impõe um necessário debate, de carácter mais alargado, sobre o tipo de escola de que se precisa. A título de exemplo, Eisner (2002, p.576-583), num estudo bastante acutilante sobre a realidade educativa dos Estados Unidos da América (EUA), reitera que no referido país não há uma ideia clara sobre aspectos básicos, como, por exemplo, o que se pretende alcançar para além da literacia e numeracia. Questiona, por conseguinte, quais são os objectivos da escola dos EUA e, sobretudo, que tipo de cultura educacional se almeja para as suas crianças. Elenca algumas ideias como as que devem responder à questão relativa ao tipo de escola ambicionado e que, de uma forma geral, estão assentes em: (i) uma escola que possibilita uma maior oportunidade para que os professores compartilhem os seus trabalhos; (ii) uma escola que deve apostar na transformação da profissionalidade docente num processo público, combatendo assim o isolamento docente; (iii) um tipo de escola onde os professores estejam interessados nos alunos; (iv) uma escola que não se ambiciona em dar o mesmo destino a todos os alunos; (v) uma escola que ensina às crianças a assumir as suas responsabilidades, de forma a estabelecerem os seus próprios objectivos de aprendizagem, entre outros. Acredita-se que o ensino secundário, em qualquer parte do mundo, deve enfrentar esses desafios, tendo em conta as valiosas conclusões do autor, não obstante o carácter específico de cada contexto.

Em Cabo Verde, o sistema educativo, à semelhança das experiências atrás apresentadas, tem sido objectivamente apontado como o responsável pela promoção do desenvolvimento económico e consolidação do modelo social eleito. Assim, os desafios que se propõem ao ensino secundário vêm na linha da concretização das demandas impostas pelo modelo discutido no subcapítulo anterior, aquando do debate sobre a configuração deste nível de ensino, no quadro da reforma educativa de 1990. Contudo, é preciso apresentar o cenário existente neste nível de ensino para depois averiguar os desafios politicamente assumidos e que, de certa forma, justificam a revisão curricular em andamento, englobando aspectos de concepção e abordagem curricular, formação e avaliação docente, elaboração dos manuais e introdução de recursos multimédia.

Em termos de cenário existente, torna-se importante sublinhar que, depois de duas décadas da reforma educativa (1990) onde se efectivou um alargamento sem precedentes no acesso à educação primária, o ensino secundário sofre ainda uma grande pressão em termos de número de alunos. Na verdade, entre os anos lectivos 1990/91 e 2002/03, passou-se de 9.568, para 49.522 alunos, como aponta o Documento Orientador da Revisão Curricular (2006, p. 08). Evidentemente, esta multiplicação por 5 em 12 anos não foi adequadamente sustentada pela disponibilidade de recursos. Na Via Geral, entendida também como a de prosseguimento de estudos, a procura é maior.

Com esta evidente expansão do ensino secundário (Via Geral), as respostas constituídas e disponibilizadas para o sector poderiam não ter sido as melhores. Refere-se, por exemplo, à existência de docentes formados segundo as preocupações do novel sistema e ainda a tão falada questão da qualidade do ensino que se ministra. Antes disso, porém, torna-se importante referir-se ao rendimento escolar. Efectivamente, a evolução da taxa de aprovação durante a década de 90 passou de 65%, em 1990/91, para 75%, em 1996/97, mas sofreu uma importante diminuição, a partir do ano lectivo 2002/2003, para 64%. Segundo Documento Orientador da Revisão Curricular (2006), esses dados:

> mostram que a implementação da reforma trouxe ganhos a nível do acesso, mas não em termos de qualidade, já que a adequação curricular permaneceu incompleta, os materiais de apoio pedagógico inadequados e os equipamentos educativos insuficientes. (p.09)

Na mesma linha, reconhece a importância da formação docente, atribuindo ao Instituto Superior de Educação (ISE) essa responsabilidade. Contudo, os dados relativos à diversidade das áreas de formação; a distribuição dos professores formados pelas ilhas, não são, de todo, animadores.

Entre o ano lectivo 2006/2007 e 2009/2010, a situação do ensino secundário, em termos de efectivos, pode ser sintetizada na tabela número 7, que se segue.

Tabela Nº 7- Alunos matriculados no ensino secundário (Geral) de 2006 a 2012

Níveis de escolaridade	**Ano Lectivo/ Alunos Matriculados**					
	2006/07	***2007/08***	***2008/09***	***2009/10***	***2010/2011***	***2011/2012***
7º Ano	14443	13800	13803	13954	14032	13649
8º Ano	11600	11360	11293	10951	10972	10833
9ºAno	9652	9843	9448	10110	10170	9807
10ºAno	6864	7091	7245	7115	6980	7445
11ºAno	5591	5400	5760	5684	3930	5163
12ºAno	5315	5454	5454	5367	4599	5159

Fonte: Anuários de Educação, 2006/2007; 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011 e; 2011/2012. **Obs**: Os dados dos anos lectivos de 2006 a 2009 incluem alunos da v Via Técnica, a partir do 11ºano.Elaborado pelo autor

Os dados apresentados na tabela número 7 mostram que o número de alunos matriculados não tem conhecido enormes variações nos últimos anos lectivos. De certa forma, o aspecto mais importante a sublinhar relaciona-se com a quantidade de alunos que chegam ao 12ºano, comparativamente ao número de inscritos no 7º ano. Por exemplo, os alunos que entraram o 7º ano do liceu no ano lectivo 2006/2007 terminam, ou pelo menos devem terminar, o 12º ano no ano lectivo 2011/2012. Ora, se analisarmos a tabela nº 7, verificamos uma diferença estrondosa entre os que entraram o 7º ano e os que chegaram ao 12º ano. A tabela número 8 abaixo ilucida melhor a situação.

Tabela Nº 8 - Repetentes do ensino secundário de 2006 a 2012
Fonte: Anuários de Educação, 2006/2007; 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011 e; 2011/2012.

Níveis de escolaridade	**Ano lectivo/Alunos Repetentes**					
	2006/07	**2007/08**	**2008/09**	**2009/10**	**2010/2011**	**2011/2012**
7º Ano	3565	3584	3428	3603	3554	3875
8º Ano	2551	2095	2206	2374	2241	2294
9ºAno	2163	2210	2542	2504	2366	2365
10ºAno	847	905	1051	1091	962	1036
11ºAno	533	518	571	607	595	612
12ºAno	951	1073	998	975	767	783
Total por ano	**10610**	**10385**	**1096**	**11154**	**10485**	**10965**

Obs: Os dados dos anos lectivos de 2006 a 2009 incluem alunos da Via Técnica, a partir do 11ºano
Elaborado pelo autor.

Como se pode constatar, a tabela número 8 mostra, antes de tudo, que existe uma importante franja de alunos que repete os vários níveis do ensino secundário. Vê-se que, do ano lectivo 2006 a 2012, a média de repetentes por ano lectivo ultrapassa os 10 mil alunos. Evidentemente que os gastos económicos também são avultados. Outrossim, acredita-se que o aspecto mais importante que se pode inferir da tabela em questão é o facto da situação não melhorar com o passar dos anos. Ou seja, como se pode averiguar, não se nota, de uma forma destacada, uma diminuição do número de repetentes. Curiosoamente, não existem muitos estudos a respeito. Na verdade, o trabalho que se conhece, em forma de tese doutoral, é o apresentado por Moura (2009), que focaliza na questão de eficácia social do sistema educativo cabo-verdiano, destacando as problemáticas da qualidade e equidade.

Portanto, qualquer iniciativa de estruturação da política do ensino secundário visando responder às demandas e desafios do país na actualidade, deve ter em conta esses elementos. Assim, a revisão curricular em andamento estrutura-se sobre as preocupações deste nível de ensino em responder às demandas da sociedade. Essa preocupação é sobejamente assumida. Desta forma, o Documento Orientador da Revisão Curricular (2006) assume que:

> o projecto de curriculum então adoptado não foi acompanhado de medidas satisfatórias, relativamente à formação de professores, elaboração dos manuais,

> construções escolares e equipamentos. As mudanças introduzidas nesses domínios ficaram muito aquém do necessário para a sua implementação. Daí que, as respostas dadas pelo sistema à demanda sempre crescente de educação secundária acabou por ser inadequada e irrelevante para os desafios do desenvolvimento que se colocam ao País. (p.14)

Continua o mesmo documento reconhecendo que a configuração do ensino secundário existente, nos seus diversos ciclos, preocupava-se essencialmente com a preparação dos alunos para prosseguirem com os seus estudos, sem apresentar soluções de enquadramento profissional para os que abandonavam o sistema. O enquadramento profissional desses alunos só seria possível se o ensino secundário adoptasse uma vertente profissionalizante, o que prepararia os alunos para uma saída profissional imediata, ao em vez de passar indirectamente a ideia de que o referido nível de ensino destina-se essencialmente à preparação de estudantes para o ensino superior.

1.6.7 Característica e perfil docente do professor do ensino secundário no contexto da sociedade actual

Numa conjuntura global, onde a tendência é confundir todos os problemas sociais com problemas educativos (Furedi, 2009), ou seja, onde se exige que a escola encontre respostas ou soluções para tais problemas, apesar de, como afirma o mesmo autor, "*unfortunately, schools do not possess the magical powers to fix the problems that have been assigned to them*"[23] (p.06), em que a provisionalidade e fugacidade dos pensamentos é patente; em que se fala da fragmentação e caos da educação pós-moderna (Aragonês, 2009); a questão sobre o que significa ser uma pessoa educada, segundo sugere Hodgson (2010), evidencia-se como fundamental. Como ainda sublinha Hodgson, entender e responder a esta questão significa, antes de tudo, reconhecer o poder imperial das problemáticas económicas na estruturação de um determinado modelo educativo. De resto, este aspecto tem sido considerado como transversal no presente trabalho, tendo em conta a importância económica que determinados sectores sociais têm atribuído ao ensino secundário.

Parece de todo indiscutível escorar que a (s) resposta (s) para a questão em referência requer (m) a concepção e debate sobre as características e o perfil daquele

[23] Tradução: "Infelizmente a escola não possui o poder mágico para reparar os problemas que lhe é atribuído".

que lidera todo o processo educativo e que representa, sem margens para dúvidas, o elemento fundamental para a sua transformação: o docente.

1.6.7.1 O papel dos professores nas transformações educativas

Reflectindo sobre o papel do docente na promoção das transformações educativas, Aragonês (2009) não hesita em defender que não há transformação educativa sem a transformação na formação docente. A mesma autora sublinha que:

> si queremos cambiar la educación, si queremos adaptarla a la sociedad actual y a las necesidades de formación del alumnado, necesitamos de cambiar la formación inicial del profesorado.[24] (p.20)

Tendo destacado esse importante postulado, almeja-se apresentar, de uma forma breve, porém, crítica, as características e desafios que hoje em dia se exige a um professor, mormente ao do ensino secundário. Dito de outra forma, isso significa reflectir sobre a relação que existe entre o perfil profissional que actualmente se exige ao professor do ensino secundário com a formação que recebe, para responder a essa demanda.

Elege-se como pressuposto de partida a premissa de que ao demonstrar a necessidade de um projecto educativo, ou seja, de um subsistema de ensino secundário capaz de dar respostas às demandas da sociedade actual nos seus aspectos económicos e sócio-éticos, está-se, certamente, a reivindicar um perfil do professor do ensino secundário que se adeqúe aos novos reptos, na medida em que o curriculum de formação do professor está em função das necessidades económicas, sociais, éticas e políticas, assim como o modelo de escola que se estabelece. Por conseguinte, vários autores (García, 1999; Moreno, 2005; Meirieu, 2011; Santos Rego, Moledo, e Caamaño, 2012) têm meditado sobre essa questão, reconhecendo, de uma forma consensual, a inadequação das habilidades e competências tradicionais docentes para a presente conjuntura, sem que, para isso, exista unanimidade relativamente às novas competências exigidas.

De certa forma, pode-se sustentar que a falta de unanimidade relativamente às competências que actualmente se exige aos docentes do ensino secundário relaciona-

[24] Tradução: "Se queremos transformar a educação, se queremos adaptá-la à sociedade actual e às necessidade de formação dos alunos, necesitamos de transformar a formação inicial do professor".

se, antes de tudo, com o eterno debate que atravessa os programas de formação docente (do mundo inteiro), em que não existe consenso sobre o peso das valências específica (área científica) e pedagógica no processo de formação, o que é compreensível, tendo em conta que "*education and its meaning has always been a source of dispute*" (Furedi, 2009, p. 06).[25] Outrossim, acredita-se que a valência relativa à idiossincrasia de cada sistema educativo influencia e, na verdade, deve influenciar, a configuração dos programas de formação docente, analisando a pertinência, ou não, do treinamento em determinadas competências. Isto é, formar professores para servir num determinado contexto significa treiná-lo em competências que vão ao encontro das necessidades do sistema educativo em questão e da sociedade onde está inserido, como muito brilhantemente enfatizou Tabulawa (2013).

Tendo sublinhado esses aspectos, propõe-se, nas linhas seguintes, a apresentação e o debate sobre os principais enfoques existentes à volta da problemática de competências pedagógicas hoje exigidas aos docentes e, particularmente, aos do ensino secundário.

1.6.7.2 Breve referência ao novo perfil de competências docentes, no quadro das novas exigências do ensino secundário

A proliferação de publicações atinentes à necessidade de repensar a formação docente na componente de conhecimentos, competências e habilidades que devem possuir, enquadra-se no contexto das mudanças económicas já debatidas, bem como as demandas sociais e éticas da sociedade actual, onde, a partir da educação, se pretende que os docentes estejam em condições de as abordar numa perspectiva de mudança. Concretamente, no campo económico, o novo paradigma de capital humano não se centraliza apenas em anos de escolarização com o intuito de preparar os estudantes para as carreiras profissionais individuais, no quadro do *novo imaginário económico*. Centraliza-se, pelo contrário, na capacidade de dominação dos conteúdos, no profundo conhecimento da sua disciplina e na aquisição de habilidades de comunicação, iniciativa, resiliência, dinâmica grupal e na resolução de problemas, como ressalvam Gopinathan, Tan, Yonping, Devi, Ramos, & Chao (2008, p. 16).

Com efeito, a partir da aceitação generalizada de que os estudantes precisam de novas habilidades e competências, enquanto condição para a adequada inserção

[25]Tradução: "A educação e o seu significado tem sido sempre uma fonte de disputa".

social, ou seja, na própria economia, assiste-se, paralelamente, à emergência de posicionamentos que defendem que os atributos, as competências e os conhecimentos dos docentes também precisam ser repensados. A vasta revisão bibliográfica realizada fez-nos entender que este debate está presente em praticamente todos os sistemas educativos mundiais. Concentremo-nos então em algumas competências inovadoras apontadas pelos estudiosos para os docentes em geral, enfatizando os do ensino secundário.

Segundo Gopinathan et. al (2008) estudiosos da "International Alliance of Leading Education Institute", um *think tanker* que integra países como Austrália, Brasil, Canadá, Dinamarca, China, Singapura, África do Sul, Correia do Sul, Reino Unido e Estados Unidos da América, e, por conseguinte, especialistas originários de sistemas educativos referenciados e que centralizam as suas linhas de pesquisas na identificação, desenvolvimento e consolidação de perspectivas pedagógicas inovadoras, no contexto do século XXI, o exercício profissional docente requer novos atributos.

Na perspectiva da referida instituição, o desenvolvimento da formação profissional docente passa pelo desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos e novos valores. No que concerne às competências, a instituição propõe as seguintes: (i) as competências reflexivas; (ii) a inteligência emocional e social; (iii) as competências tecnológicas; (iv) as competências administrativas e de gestão; (v) as competências pedagógicas; (vi) as competências de auto-controlo e (vii) as competências facilitadoras.

Os novos conhecimentos que a instituição defende é que qualquer formação profissional docente deve incluir elementos que se repartem em: (i) conhecimento de si; (ii) conhecimento do aluno; (iii) conhecimento pedagógico; (iv) conhecimento do conteúdo; (v) conhecimento dos fundamentos da educação e dos seus princípios; (vi) conhecimento do currículum; (vii) conhecimento da comunidade, sem se esquecer da (viii) literacia multicultural e ambiental. Finalmente, no âmbito de novos valores, a instituição agrupa em 3 (três), os valores fundamentais: (i) ensino centrado no aluno (empatia, crença de que todos os alunos podem aprender...); (ii) a identidade docente (conduzida por elevado *standards*, aposta na melhoria constante, paixão de ensinar, compromisso ético, adaptativo e resiliente...) e (iii) servir a profissão e a comunidade (aprendizagem e prática colaborativa, responsabilidade e compromisso social). Não obstante o carácter generalista dos atributos apresentados, ressalva-se a sua

pertinência no que tange à reflexão que pode despoletar. Contudo, guiemos a nossa atenção para os docentes do ensino secundário.

Segundo Galvis (2007) ciatado por Aragonés (2009, p. 56) as competências fundamentais que devem configurar a formação docente sustentam-se sobre uma elevada postura democrática, a convicção da liberdade, a responsabilidade e respeito para todas as pessoas ou grupos humanos, sem se esquecer da autonomia pessoal e profissional bem como da ampla formação cultural. Garantidas essas atitudes, o docente deve ter competências intelectuais que englobam aspectos cognitivo, lógico, científico e pedagógico-didáctico. Uma outra competência considerada como fundamental pelo autor é a denominada de competências sociais que, por sua vez, inclui aspectos relativos aos processos sociais, afectivos, éticos, estéticos, comunicativos, tolerância, convivência e cooperação.

Por sua vez, Tribó Travería (2008) vê a solidez da formação intelectual disciplinar como elemento capaz de permitir aos professores do ensino secundário dar respostas aos desafios impostos pela sociedade actual, onde a contínua necessidade de adaptação às novas situações sociais constitui o único elemento imprevisível. Contudo, a autora em questão não menospreza, por seu lado, a importância de um domínio de competências profissionais específicas dos professores e da educação.

Tendo em mente esses dois elementos, a autora reitera, por conseguinte, que, para se conseguir reunir as duas condições referidas, urge enveredar-se por um modelo de formação de professores do ensino secundário que, por um lado, torna explícita a constante inter-relação entre os conhecimentos da área disciplinar, da sua didáctica específica e do corpo psicosociopedagógico de conhecimentos (p.185). Por outro lado, na perspectiva da autora em referência, o professor do ensino secundário deve assumir que as categorias do conhecimento: o saber, o saber fazer, o saber ser, são analíticas e que o que o define como docente competente não é o domínio da ciência que ensina, se não a sua capacidade profissional de a integrar adequadamente nas sequências instrutivas, em sintonia com o perfil psicopedagógico dos alunos e o contexto sociocultural da escola.

Segundo Tribó Travería (2008), é com esta configuração dos programas de formação dos docentes do ensino secundário que se consegue preparar o professor adequadamente pois:

> en el contexto social actual, el profesor de secundaría debe aprender a actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear a sus alumnos problemas propios de la ciencia que enseña y ayudarlos a localizar información a seleccionarla, a analizarla críticamente, a procesarla y a interpretarla. [26](p.194)

Reitera a autora que a formação do professor do ensino secundário para fazer face ao dinamismo que existe hoje no campo de produção de novos conhecimentos deve abalizar-se por (i) um sólido conhecimento científico na área que exerce a sua profissão; (ii) pela compreensão do carácter estratégico e determinante da sua contínua actualização científica durante a sua vida profissional, na medida em que " *el profesor de secundaria debe mostrar sensibilidad para estar al día de la evolución epistemológica de sus disciplina científica, pero también de disciplinas de la área de la cual es profesor*" (p.195)[27]; (iii) pela aquisição de uma formação teórico/prática sólida em aspectos psicosociopedagógicos que lhe permite contextualizar o acto didáctico; (iv) pelo desenvolvimento profundo das habilidades comunicativas; (v) pela incessante postura de investigação relativamente ao corpo do conhecimento que encerra a sua área disciplinar; (vi) pela capacidade de criação e mobilização dos recursos didácticos adequados ao meio; (vii) pela sua preocupação política sobre a profissão docente, o desenvolvimento profissional; (viii) pela imprescindível sólida formação ética; e (ix) pela capacidade de conceber o acto educativo como um acto emancipatório e transformador, na medida em que educar hoje significa preparar indivíduos para um mundo complexo e plural.

Apesar de não ser esse o caso, opiniões que patenteiam a supremacia do conhecimento psicopedagógico sobre o científico-disciplinar tem dado azo a muitas críticas e debates. Remete-se, contudo, a abordagem crítica desse assunto para o próximo capítulo, onde as questões sobre a configuração dos programas de formação docente merecerão uma análise apropriada. Continuemos com a análise das diversas perspectivas apresentadas por diversos estudos e autores, relativamente ao perfil docente que o professor do ensino secundário deve hoje incorporar.

---

[26] Tradução: "No contexto social actual, o profesor do Ensino Secundário deve aprender a actuar de mediador entre a informação e o cohecimento, colocando aos seus alunos os problemas próprios da ciência que ensina e ajudá-los a localizar a informação, a selecioná-la, a analizá-la criticamente, a processá-la e a interpretá-la".

[27] Tradução: "o profesor do ensino secundário deve mostrar sensibilidade para estar em dia com a evolução epistemológica das suas disciplinas científicas, mas também das disciplinas da área do qual é professor".

Desta forma, tantas outras autoridades na matéria de formação dos docentes do ensino secundário têm trabalhado insistentemente na problemática do perfil docente adequado aos professores deste nível de ensino para os desafios actuais, uma vez apresentadas as competências fundamentais, em linhas gerais e, outras vezes, limitando-se a veicular abordagens gerais sobre o assunto. De entre elas, destaca-se o professor Muñoz (2009), catedrático da Universidade de Múrcia. Para esse estudioso, a formação de docentes para este nível de ensino deve tomar como cenário macro as mudanças educativas em ocorrência. Para ele, é notório o aumento do grau de reclamação para uma atenção especial, em prol do ensino secundário. Assim, a qualidade de formação docente não reside na qualidade dos conteúdos, mas, sim, na sua relevância para o curriculum escolar e o ensino.

O ensino secundário deve assumir, na opinião do mesmo autor, uma perspectiva profundamente ética, pois deve dedicar-se a uma significativa melhoria pautada pelas premissas da democraticidade, justiça e equidade do processo ensino-aprendizagem, tendo em conta os desideratos sociais, culturais e morais. Por conseguinte, a formação docente deve pautar-se pela ética de justiça social, de crítica, de profissionalidade, de cuidado comunitário e/ou democrático.

Para Vaillant (2009), consensualmente considerada uma autoridade na matéria da educação secundária e formação do docente para este nível educativo:

> existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente. (p.123) [28]

Portanto, urge edificar modelos de formação dos docentes do ensino secundário que se amolde às transformações económicas, políticas e sociais do século XXI, bem como às mudanças profundas verificadas na mundividência dos adolescentes. A autora ressalva que o sucesso de qualquer programa de formação docente capaz de afrontar a essas situações depende das políticas de formação inicial e de outros componentes fundamentais, quais sejam as condições de trabalho docente, a valorização social, o desenvolvimento profissional e avaliação do desempenho docente.

[28] Tradução: "existe hoje um profundo desajuste entre as necesidades de aprendizagem dos jovens actuais e as competências com que contam os profesores do Ensino Secundário, depois da sua formação nas universidades e institutos de formação docente".

Por sua vez, Olmedilla (2006), num estudo comparativo sobre a situação dos professores do ensino secundário em várias regiões do mundo, aconselha para o facto de que, no cômputo geral, o que o professor deve saber e deve poder fazer depende da realidade concreta de cada país, mesmo sabendo da existência de influências mundiais nesse aspecto. De resto, algures neste trabalho já se sublinhou que esta capacidade de actuar sobre a realidade local acaba por ser um elemento extremamente importante na actuação do docente do ensino secundário. Contudo, como sugere Atal (2001), não se deve esquecer que qualquer sistema educativo que queira acompanhar as dinâmicas do mundo actual deve ter em conta que:

> los cambios en los ámbitos a escala internacional afectan a todas las sociedades y su respuesta está orientada por los cambios que producen en los ámbitos a escala nacional. Un programa nacional de la educación tiene que ir de acuerdo con las tendencias universales, sin olvidar lo específico de la sociedad en cuestión y sin caer en el provincianismo. No se puede desvincular de la creciente sofisticación. Ser relevante para la cultura no significa volver atrás en la historia y cerrar lo que ya se había abierto. La buena educación no debe desarraigar a las personas, pero tampoco debe aislarlas de las corrientes del cambio.[29] (p.17)

Prossegue ainda o mesmo autor, sublinhando que:

> la educación tiene que estar atenta permanentemente a las demandas de la sociedad y debe responder a ellas, en vez de seguir transmitiendo competencias anticuadas e información obsoleta. Los imperativos del desarrollo, así como el entorno económico y tecnológico cambiante, constituyen el marco en el cual se debe elaborar la agenda de la educación para el futuro. [30](p.17)

Portanto, ao enfatizar que esses são os rumos que a educação deve tomar, assume-se a necessidade de também adaptar a formação docente à mesma direcção. Efectivamente, a formação docente, mormente a do ensino secundário, deve seguir as propostas de Cheong (2005), nas quais reitera que é preciso equipar o aluno com competências e conhecimentos necessários para sobreviver na sua comunidade local,

[29] Tradução: "as mudanças a escala internacional afetam todas as sociedades e as suas respostas estão orientadas pelas mudanças que se produzem a nível da escala nacional. Um programa nacional da educação tem de ir de acordo com as tendências univarais, sem esquecer o específico da sociedade em questão e sem cair no provincialismo. Não se pode desvincular da crescente sofisticação. Ser relevante para a cultura não significa voltar atrás na história e fechar o que já se tinha aberto. A boa educação não deve desraizar as pessoas, mas tão pouco deve isolá-las das correntes da mudança".

[30] Tradução : "a educação tem de estar atenta permanentemente às demandas da sociedade e a sociedade deve responder a elas, em vez de seguir transmitindo competências anticuadas, informação absoleta. Os imperativos do desenvolvimento, assim como o contexto económico e tecnológico em constante mudança, constituem o marco a partir do qual se deve elaborar a agenda da educação para o futuro".

para suportar o desenvolvimento da sociedade nos aspectos sociais e económicos, assumindo como cenário macro que o ambiente educacional hoje é caracterizado por uma *triplization* que inclui a globalização, a localização e a individualização.

Gopinathan et al. (2008, p:28-35) considera que a preparação de docentes para a concretização dos desafios impostos ao ensino secundário passa pela redefinição do próprio profissionalismo do docente. Essa redefinição, exigência das profundas mudanças da sociedade actual, centraliza-se na reconfiguração dos (i) conhecimentos e habilidades docente; (ii) na aposta na necessária e contínua aprendizagem; (iii) no exercício da autonomia com compromisso de prestação de contas e (iv) na potencialização da heterogeneidade enquanto característica da sociedade actual na sua dimensão familiar, social e cultural. Conclui o autor em questão sublinhando que:

> in essence, redefined [teacher] professionalism is an imperative in the new context that teachers and the profession find themselves in. It is manifested in qualities that require teachers to value and sustain the intellect, to work collaboratively (...), to be responsible and accountable and to be committed to lifelong learning and reflexivity.[31](p.36)

De uma forma sumária, parece ser de todo conveniente reiterar o aspecto simples, contudo estratégico, que tem suportado a análise da questão dos novos reptos que actualmente são colocados ao docente do ensino secundário, em termos de competências para o exercício profissional. Efectivamente, a lógica seguida fundamenta-se, como sugerem Hargreaves, Earl, & Manning (2000), na ideia de que, ao se viver num contexto de novas *ortodoxias educativas* fruto da *profundidad del proceso del cambio social (*Tedesco, 1995, s/nº.p., citado por Aguerrondo, 2007, s/nº.p.), conjuntamente com o estádio avançado da emergência do novo imaginário económico, o ensino secundário, no quadro da consensual responsabilidade social que lhe é atribuído, hoje, requer docentes capazes de responder com sentido prospectivo às novas demandas que se impõem. É preciso então que as escolas de formação dos referidos professores reconceptualizem os seus enfoques epistemológicos, pedagógicos e teórico-prático. Isto significa, por conseguinte, que o ensino secundário deve rever-se a si próprio, pois, como assegura a UNESCO/OREALAC (2002):

[31] Tradução. "Em essência, redefinir [professor] profissionalismo é um imperativo no novo contexto em que os professores e a profissão se cruzam. Ele é manifestado nas qualidades que requerem que os professores valorizem e suportem o intelecto, para trabalharem de forma colaborativa (...), para ser responsável e ser comprometido com a aprendizagem ao longo da vida e reflexividade".

> if we are convinced that our adolescents deserve an education that gives them an opportunity to live together, to develop a positive concept of themselves, to acquire the skills and knowledge that will allow them to make autonomous decisions, to access information critically and independently, to build constructive relationships with their peers, with others and with their environment, to interpret the world in which they live, to act, interact, and integrate themselves, and ultimately to learn how to learn, we must analyse these changes with courage and assertiveness.[32] (p.34)

No contexto cabo-verdiano, as atribuições conferidas ao ensino secundário (tabela número 9 seguinte) no quadro do país que se quer construir são múltiplas e estratégicas.

Tabela Nº 9- Cabo Verde: os desafios assumidos/atribuições do ensino secundário

Cabo Verde e os desafios assumidos	**Desafios atribuídos ao Sistema Educativo (Ensino Secundário, sobretudo)**
1- Programa do Governo (2011 – 2016) **"A nossa visão"** **"**Construir uma nação inclusiva, justa e próspera, com oportunidades para todos (...). Construir uma economia dinâmica, competitiva e inovadora com prosperidade partilhada para todos. (p. 14, Boletim oficial nº 20, I Série (Suplemento), 14 de Junho de 2011, resolução 21/2011". A materialização dessa visão passa pela: - Estruturação de uma plataforma de serviços em vários sectores: Cluster do Mar, Hub para transbordo de carga de passageiros, serviços financeiros internacionais, Cluster TIC, Cluster de Energias Renováveis, as economias Criativas - Capacitação dos recursos humanos e produção de conhecimentos propiciador de crescimento económico, no quadro da criação de uma sociedade do conhecimento; - Transformação da cultura cabo-verdiana num recurso estratégico; - Qualificar o sistema educativo cabo-verdiano. - **Em conclusão**: "o sistema de ensino terá de produzir capacidades necessárias para que a visão	**1- Programa do Governo (2011 – 2016)** 1.1 Criação de habilidades para o século XXI; 1.2 Criação de condições para estender o ensino obrigatório até o 12º ano de escolaridade; 1.3 Fazer evoluir o Ensino Secundário para a promoção de saídas profissionais, sem excluir o acesso directo ao Ensino Universitário; 1.4 Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas-chave e na informática, dotando os formandos de competências essenciais a mercados de trabalho. **2- Os objectivos do Ensino Secundário no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 25º , Revisão de 2010)** *2.1* Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação; *2.2* Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando, nomeadamente, a sua ligação com a vida activa; *2.3* Promover o domínio da escrita da língua materna cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita; *2.4* Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-

[32] Tradução: "se estamos convencidos de que os nossos adolescentes merecem uma educação que lhes dê a oportunidade de viverem juntos, para desenvolver um conceito positivo de si mesmos, para adquirir as habilidades e conhecimentos que lhes permitam tomar decisões autónomas, para ter acesso à informação crítica e independente, para construir relações construtivas com os seus pares, com os outros e com o meio ambiente, para interpretar o mundo em que vivem, para agir, interagir e integrar-se e, finalmente, aprender como é que se aprende, devemos analisar essas mudanças com coragem e assertividade".

nacional seja atingida (...)".	lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional; *2.5* Garantir a orientação e formação profissional, permitindo maior abertura para o mercado de trabalho, sobretudo pela via técnica; *2.6* Permitir os contactos com o mundo do trabalho, visando a inserção dos diplomados na vida activa; *2.7* Promover a educação para cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos; *2.8* Promover o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras; *2.9* Criar hábitos de trabalho, individualmente e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação para a mudança.

Fontes: Programa do Governo (2011-2016); LBSE (revisão de 2010). Tabela elaborada pelo autor

Como se pode avaliar da referida tabela, as responsabilidades atribuídas ao ensino secundário variam desde formar indivíduos com competências adequadas às exigências do mercado actual, passando pelo compromisso da construção de uma sociedade justa até à sempre propalada missão de adequar o subsistema de ensino às exigências e realidade nacionais.

Ora, imputar essas responsabilidades ao ensino secundário implica, indiscutivelmente, preparar docentes para a promoção dessas mudanças. De resto, a presente investigação vem assumindo que os docentes constituem sujeitos fundamentais na promoção e efectivação das mudanças que se almejam. Isso significa dizer que cabe ao professor (do ensino secundário) enquanto especialista na sua matéria, educador e formador de jovens em processo de desenvolvimento, sujeito imprescindível na batalha das reformas educativas e da busca de qualidade do sistema educativo (Esteves, 2002) liderar esses processos de desenvolvimento e treinamento dos jovens com vista a prepará-los para uma participação activa, produtiva, reflexiva e responsável na sociedade. Nesse contexto, ao docente do ensino secundário acredita-se que o seu perfil profissional deve ser desenvolvido com base nas competências atrás identificadas, mas fundamentadas na idiossincrasia pedagógica nacional.

Assumir a necessidade de reconfiguração da formação inicial e contínua dos docentes enquadra-se, portanto, na assunção do desiderato de desenvolvimento de

novo perfil docente perante as diversas transformações sociais identificadas. Contudo, ela também enquadra-se na clara aceitação de que o docente constitui factor determinante da qualidade de qualquer sistema educativo. Vários estudos encaminham-nos para essa conclusão. Destaquemos rapidamente um estudo realizado por Bapir e Mourshed (2007), traduzido para castelhano e publicado pelo PREAL (2008).

O estudo em questão intitula-se "*Cómo hicierón los sistemas educativos com mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objectivos*" e concentrou-se na análise de 25 sistemas educativos mundiais, sendo os dez melhores quotados no mundo tentando encontrar elementos em comum. As conclusões do estudo apontam o sucesso desses sistemas educativos como consequência directa da aposta nos docentes. Essa aposta inicia-se com uma criteriosa selecção dos candidatos e na capacidade de seduzir os melhores estudantes do ensino secundário, mediante as condições que são criadas. Outrossim, a qualidade de formação recebida nas vertentes pedagógica, prática e de conteúdo específico constitui outro factor determinante. Portanto, os melhores sistemas educativos são aqueles que conseguem as pessoas mais adequadas para o exercício docente e que as forma e converte em educadoras eficientes. Para tal, a formação centraliza-se na criação de habilidades práticas durante a capacitação inicial; na incorporação de excelentes mentores e/ou treinadores no processo de formação prática; na facilitação da aprendizagem mútua, entre outros aspectos. Em fim, a investigação realizada permite-nos concluir que essas preocupações ainda não fazem parte da "política" de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano.

Para terminar este panorama de diferentes análises sobre os contornos do novo imaginário económico, sublinha-se, à laia da conclusão do presente subcapítulo, que a economia *intangible* e *inmaterial* interpela o sector da educação a desenvolver conhecimentos, competências e as habilidades fundamentais para a sua implementação e desenvolvimento. Portanto, é preciso reconceptualizar a educação e, por implicação directa, a formação docente, visando encontrar respostas às demandas impostas pelo progresso económico que, como se demonstrou, não tem sido seguido pelo igual progresso da consciência ética e social. Portanto, a educação e, mormente, o ensino secundário, terá que se reconfigurar nos seus diversos aspectos integrantes,

de forma a construir respostas, estratégias e soluções para se afrontar as demandas da sociedade do conhecimento.

Cabo Verde reclama essa reconfiguração para o seu sistema educativo, mormente para o ensino secundário, pois o objectivo de construção de uma economia criativa e competitiva; de uma sociedade solidária, de paz e tolerância assim o exige.

À guisa de sugestão de um quadro sintético e conclusivo do longo debate histórico e teórico proporcionado no presente capítulo, ressalvam-se os seguintes aspectos:

1- A evolução histórica do ensino secundário em Cabo Verde conheceu momentos de rupturas e continuidades. Historicamente falando, essa assunção é básica. Contudo, ressalvá-la significa chamar atenção para perspectivas de análises históricas que concebem a histórica da educação na província de Cabo Verde na época colonial como algo que teve um desenvolvimento linear e contínuo desde o início da ocupação das ilhas, sem levar em conta a multidimensionalidade da questão, e os vários momentos de arranque, avanços e retrocessos. A investigação levada a cabo evidencia que diferentes contextos históricos forjaram diferentes perspectivas e políticas que, por sua vez, influenciaram toda a política educativa. Outrossim, é preciso não se olvidar que as condições internas das ilhas terão jogado um papel importante na dinâmica que a educação experimentou no período em análise;

2- O modelo de instrução/ensino secundário implementado na província de Cabo Verde sob a situação colonial visava, essencial e estrategicamente, formar uma elite específica usada, primeiro, na administração local e, mais tarde, na estruturação de uma elite cultural que, sobretudo, a partir do século XIX, participou fortemente nos processos de reivindicação da autonomia cultural e política das ilhas e dos ilhéus. Esse elemento foi estruturante na história de Cabo Verde. Como ficou assente na parte introdutória do presente capítulo relativamente às características que presidiram ao surgimento e evolução do ensino secundário, sublinha-se o seu carácter altamente elitista. Esse é um elemento que o período pós-colonial herdou do colonial e, obviamente, deveria contornar;

3- É preciso também salientar, sem que isso constitua uma grande novidade, que a educação colonial e particularmente o ensino secundário foi, obviamente, utilizado como uma ferramenta fundamental na imposição do sistema de valor e crenças do grupo dominante. Isto é, o processo de escolarização visava a propagação da ideologia colonial como estratégia e mecanismo de legitimação do poder colonial, as fontes de autoridade e os símbolos da dominação colonial. Esse aspecto ficou claro, quando se falou dos objectivos da educação colonial. É nesse contexto que os sistemas educativos implantados constituíam autênticas extensões do próprio sistema educativo da metrópole, tornando-se, consequentemente, alienado e desarreigado da realidade do país. Isso também não constitui nenhuma novidade. O que pode, talvez, ser novidade é o facto das heranças relativas à matriz dos sistemas educativos experimentados, isto é, herdados da dominação colonial, sobretudo na sua dimensão curricular, ou seja, modelo epistemológico, não ter merecido questionamentos profundos e consequentes iniciativas de desmantelamentos. Nesse caso, torna-se importante questionar se os caminhos que o sistema educativo cabo-verdiano seguiu depois da independência nacional, particularmente o ensino secundário, contribuíram para a reformulação de um modelo educativo fundamentado nas especificidades culturais, educativas, históricas e identitárias do país;

4- Sob o desígnio de formação do Homem Novo, o processo da independência nacional desencadeou várias iniciativas, propendendo a reconfiguração do sistema educativo herdado do período colonial. Nesse processo, adoptou-se o discurso da importância da educação como elemento fundamental na reconversão económica do país. Assim, a formação dos recursos humanos mereceu uma grande atenção. Com o passar dos anos, vislumbra-se uma estratégica secundarização desse recurso, não só pelas razões ideológicas mas também pela objectiva aceitação que a tão desejada ruptura aquando da luta pela independência não era, por várias razões, fácil de ser implementada. Nesse quadro, as iniciativas concretas para a reforma educativa só iniciaram a partir dos meados da década de 80 do século passado;

5- A reforma educativa dos anos 90, do século XX, visava endogeneizar o sistema educativo cabo-verdiano e preparar a sua população para a procura de respostas

concretas, no quadro do desenvolvimento do país. Há, por conseguinte, realativa alteração dos curricula dos vários níveis de ensino. A nível do ensino secundário, considerado factor fundamental para despoletar o processo de desenvolvimento, assumira-se a necessidade de uma reconfiguração profunda. Da mesma forma, previram-se novas linhas orientadoras para a formação docente, destacando as etapas de formação inicial e contínua e assumindo o valor da investigação e da reflexão sobre a prática educativa como elementos fundamentais;

6- No quadro da economia *intangible* e *inmaterial*, cumpre ao sector da educação desenvolver os conhecimentos, as competências e as habilidades fundamentais para a sua implementação e desenvolvimento. Esse novo imaginário económico requer uma outra estruturação e enfoque aos sistemas educativos. Nesse quadro, ao ensino secundário, enquanto subsistema de ensino cuja função tem sido históricamente avaliada em relação aos conhecimentos e habilidades profissionais que desenvolve nos seus diplomados, exige-se o desenvolvimento de novas competências e habilidades. Adicionalmente, ressalta-se que essa reconfiguração do ensino secundário deve ser acompanhada de preocupações dos desafios de ordem ético e social, pois a educação sem esses aspectos cumpriria deficitariamente a sua função;

7- As metas propostas para o desenvolvimento económico e social de Cabo Verde são ambiciosas e enquadram-se no novo imaginário económico esmiuçado anteriormente, tendo em conta os documentos orientadores analisados. A sua efectivação depende de um sistema educativo competitivo, com um grande nível de qualidade. Dito de outra forma, a configuração do sistema educativo em vigor dá sinais de uma certa inadequação aos desafios propostos ao país. É, por ventura, nesse contexto, que se enquadra a revisão curricular em preparação, onde o ensino secundário tem merecido um destaque especial, visando uma profunda alteração da abordagem e competências a desenvolver nos diplomados deste nível, visando, por conseguinte, responder às exigências do país;

8- Para enfrentar os novos desafios impostos pelas mudanças económicas, éticas e sociais analisadas, o subsistema de ensino secundário tem experimentado várias mudanças a nível dos seus princípios, objectivos, configuração curricular, mobilização de recursos financeiros, preparação do corpo docente, entre outros.

Na Europa, em África Subsariana e em Cabo Verde tem-se assistido a mudanças relativamente profundas com vista a adequar o ensino secundário às exigências da sociedade, tentando desenvolver as competências económicas, socias e humanas fundamentais para se integrar de forma participativa na sociedade actual;

9- O imperativo das novas *ortodoxias educativas* resultado de mudanças sociais multidimensionais, adicionado ao estádio avançado do aparecimento de um novo imaginário económico, impõem ao ensino secundário, no quadro da consensual responsabilidade social que lhe é atribuído hoje, docentes capazes de responder com sentido prospectivo às novas demandas que se impõem. É preciso então que as escolas de formação dos referidos professores reconceptualizem os seus enfoques epistemológicos, pedagógicos e teórico-práticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II:

A FORMAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS TEÓRICAS, TRAJECTÓRIA E DESAFIOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO CABO-VERDIANO

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Introdução

Constituindo-se como um campo de investigação relativamente novo, os debates à volta das teorias de formação docente têm conquistado alguma pujança, muito embora a diferença em termos de enfoques não ser assim tão assinalável. Na verdade, uma análise atenciosa conduziria qualquer interessado na matéria a identificar grande similitude entre as abordagens existentes, se se tomar como âmbito de comparação as pulsações das investigações desta matéria a nível mundial.

O pressuposto de partida a ter em conta estriba-se na sugestão de Loomi, Rodriguez &Tillman (2008), sublinhando o facto da preparação docente constituir-se um bem público em sentido qualitativo, ou seja, um investimento, um determinante chave na produção de base do capital Homem, social e moral, no seio da população. Nessa óptica, denota-se a existência de um posicionamento consensual dos estudiosos da educação relativamente à importância do docente, por conseguinte, do valor estratégico da sua formação, na concretização dos objectivos que cada sistema educativo propõe alcançar.

O consenso, entretanto, poder-se-ia encontrar nos modelos de formação teórico-prático que subjazem às fases de formação inicial e contínua. É esse o objectivo fulcral do presente capítulo. Tentar-se-á apresentar os debates mais sonantes e, obviamente, os autores de referência. Centralizar-se-á, sobretudo, na formação inicial, com evidente enfatização no subsistema do ensino secundário. De resto, tendo em conta a proliferação de muitas abordagens sobre o assunto, o presente subcapítulo demonstrará que na maioria das vezes esta situação deriva da não existência de uma visão clara daquilo que deve ser o sistema educativo e, por isso, da concepção do ensino e do professor (Timmerman, 2009). A solução apontada por Linné (2001) e que, de resto, o presente trabalho subscreve, é a de que a investigação histórico-pedagógica desempenha um papel estruturante na formação de professores. Este constitui o pilar transversal da presente investigação e é por essa razão que se tem tentado mobilizar um amplo campo de fundamentos históricos e teóricos para a sua sustentação.

A partir dessas premissas, reitera-se que o debate previsto para o presente capítulo alavancará sobre o conceito de formação; as tendências das abordagens teóricas actuais e a pertinência e configuração dos programas de formação contínua, enquanto etapa de extrema importância no quadro geral das políticas de formação docente e do

desenvolvimento profissional.

2.1.Teorias sobre formação docente

O breve debate que se quer sugerir sobre as teorias de formação docente centralizará principalmente em aspectos como (i) o conceito de formação; (ii) as tendências conceptuais e metodológicas de formação de professores; (iii) as fases de formação; e (iv) as demandas que hoje se impõe à formação de professores. Perspectivas de autores diversos, forjadas a partir de modelos educativos e sociais também diversos, serão mobilizadas. Da mesma forma, far-se-á referência aos modelos de formação docente em vigor em vários contextos educativos, de forma a construirmos uma visão comparativa, pois no mundo globalizado em que vivemos e o objectivo de formar para servir o global com os pés assentes no local, influenciam profundamente as políticas de formação em qualquer contexto social.

2.1.1 Debatendo o conceito de formação docente

Parece não constituir nenhum risco afirmar que, dos estudiosos mais sonantes da matéria em questão, os trabalhos de Garcia (1999, por exemplo) têm merecido um grande destaque. Assim, reflectindo sobre o conceito de formação, o autor em questão chamou atenção, há aproximadamente uma década, para o uso abusivo e espectacular (entende-se sensacionalista) do conceito formação, esquecendo-se, muitas vezes, da sua essência. Segundo o mesmo autor, na sociedade actual, a importância da formação é influenciada pelo impacto da sociedade de informação e do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Contudo, acredita que haja um deficitário quadro teórico conceptual que ajude a classificar e ordenar essa área do conhecimento, investigação e prática.

Reflectindo propriamente sobre o conceito de formação docente, o autor sublinha o facto deste ser um processo complexo e diverso, com escassas conceptualizações e insignificante unanimidade no que concerne às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Percepciona o conceito de formação como um conceito que não se dilui em outros, muitas vezes utilizados como semelhantes: ensino, educação, treino. Para o autor, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano. Tem a ver com a capacidade e vontade de formação.

Subsidiou-se dos trabalhos de Diéguez (1980) para definir a formação como "*ensino profissionalizante para o ensino*" (p.30), reiterando que a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didáctica intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino (p. 23).

A partir dessas observações, Garcia (1999), de uma forma mais alargada, define o conceito de formação de professores como:

> a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Efectivamente, ao se reconhecer a formação de professores como área de conhecimento onde se desenvolvem propostas teóricas e práticas no quadro das suas disciplinas fundamentais; ao se projectar o processo de formação de professores como um processo que inclui actividades individuais e de equipa e que se desenvolvem em várias fases *sui generis*, o autor está a reiterar a necessidade de se reconhecer esta parcela do sistema educativo como fundamental e estratégico. Isto é, a sua organização; o conhecimento da sua trajectória a partir da investigação; a identificação de linhas políticas que orientam o seu desenvolvimento, são fundamentais. Por isso, o mesmo autor defende o estabelecimento de uma matriz disciplinar para a formação docente, porque possui uma matriz de estudo; possui metodologias e modelos consolidados; existe uma comunidade de cientistas, isto é, existe um suporte científico, académico e investigativo e há uma incorporação activa dos próprios protagonistas nos programas.

2.1.2 As tendências conceptuais e metodológicas de formação docente

Relativamente às orientações conceptuais da formação docente, ou seja, ao modelo epistemológico dessa formação, Garcia (1999) propõe 5 modelos: (i) orientação académica; (ii) orientação tecnológica; (iii) orientação personalista; (iv) orientação prática e a (v) orientação sócio-reconstrucionista.

A orientação académica almeja formar o professor como especialista numa determinada área disciplinar, enfatizando o domínio do seu conteúdo. Assim sendo, o

processo de formação de professor propende essencialmente na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, visando transformar o formando em especialista da área. O grande debate à volta desse modelo é a problemática de transmissão de conhecimento. Por seu turno, sustenta a orientação tecnológica a preocupação de que aprender a ensinar, ou seja, aprender a ser professor, fundamenta-se na aquisição de princípios e práticas resultantes de investigações sobre o ensino. Ou seja, enfatiza-se o desenvolvimento de competências relativas ao acto de ensinar.

Diferentemente dessas duas orientações, a personalista destaca o carácter e a identidade pessoal enquanto elemento estruturante e definidor dos programas de formação. Vê a tarefa de ensino como parte de revelação do professor. Assim, a pessoa, entende-se, o candidato à docência, é o ponto central dessa orientação.

Por seu turno, a orientação prática fundamenta-se na ideia de que o ensino é uma tarefa complexa, totalmente dependente dos diferentes cenários e/ou contextos a que pode estar submetido. Desta forma, praticamente não há receitas pré-elaboradas. O fundamental é compreender a complexidade dos contextos e, a partir daqui, delinear as melhores estratégias. Contudo, a ideia de aprender fazendo, que caracteriza a orientação prática, apesar de ter experimentado alguns êxitos, levou a que muitos professores iniciantes se tivessem lançado à prática sem grandes conhecimentos, o que trazia muitos riscos, como defendem Atkinson e Claxton (2002).

Finalmente, a orientação social-recostrucionista é concebida como muito próxima da orientação prática. Alimenta-se pela procura de soluções políticas, sociais e educativas, mas justas e democráticas. Isto é, traduz-se num compromisso ético.

Efectivamente, pode-se aceitar que as várias orientações propostas por Garcia (1999) podem estar relacionadas com as necessidades conjunturais da educação, mas sobretudo com o próprio estádio do desenvolvimento conceptual verificado no campo da educação, mormente das teorias de aprendizagem.

Contrariamente a Garcia (1999), outros autores têm focalizado os aspectos que, nas suas perspectivas, devem, actualmente, fazer parte dos programas de formação docente, sem estabelecer os modelos e/ ou orientações teóricas. Para Nóvoa (2009), por exemplo, os programas de formação de professores devem: (i) assumir uma forte componente prática, isto é, centrados na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; (ii) realizar-se desde dentro da profissão, ou seja, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores com mais experiências um papel central na formação de jovens; (iii) dedicar atenção especial às

dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação e de convivência que define todo o acto pedagógico; (iv) valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, através do reforço da importância dos projectos educativos de escola e; (v) caracterizar-se por princípios de responsabilidade social (p:208-216). Como se pode ver, as perspectivas de Nóvoa (2009) baseiam-se sobretudo no conhecimento profundo da realidade educativa, nas suas várias dimensões. O autor em questão distancia-se um pouco de modelos idealizados de formação docente, claro está, sem, contudo, menosprezar a importância de uma concepção epistemológica clara, aberta e flexível.

Quem critica profundamente os modelos idealizados de formação de professores é um outro reconhecido estudioso desta matéria: Esteve (2003, 2009). Em vários trabalhos, este ilustre professor da Universidade de Málaga reitera o perigo de modelos de formação de professores idealizados fora dos contextos onde ocorrem o processo ensino-aprendizagem. Defende que uma efectiva formação de professores exige o abandono de enfoques idealizados, centralizando-se sobre as principais fontes de tensão pessoais, sociais, políticas e ideológicas que se enfrentam na labuta diária. Isto é, na sua perspectiva, a formação docente deve estar focalizada naquilo que o professor faz, deixando de lado a busca de um perfil ideal do professor, ou seja, o que ele deve saber, fazer e pensar. Obviamente que esse desafio impõe algumas condições básicas.

Ele implica, antes de mais, o desafio de preparar o futuro docente com habilidades e competências que lhe permite pensar e compreender o acervo de interacções que formatam o clima de aula para, a partir dela, delinear as estratégias de intervenção adequadas aos problemas reais do ensino, os níveis de conhecimento dos alunos e os modos de linguagem com que se consegue incitar uma comunicação eficaz. O abandono dos enfoques idealizados traduz-se, na perspectiva do autor, no combate aos factores de tensão que os referidos modelos podem incitar. Por conseguinte, Esteve (2009) sublinha que os programas de formação inicial (e contínua):

> se convierte en una análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en aula y de sus estilos de respuestas ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifuncional que es el aula. (p.18)[33]

[33] Tradução: "se converte numa análise técnica das condutas dos profesores, dos climas racionais e emocionais que geram, dos códigos de comunicação que empregam na aula e dos seus estilos de

Desta forma, o real conhecimento do desenrolar da actividade docente que implica necessariamente uma abordagem complexa dos factores que, à montante e à jusante, encontram-se imbricados no processo do ensino, constituem pilares que devem sustentar os programas de formação de professores. Efectivamente, a formação de professores deve seguir objectivos claramente identificados e implica um profundo conhecimento dos factores que determinam uma docência efectiva, situação que, segundo Ostinell (2009), não acontece.

Esteves (2009) sugere como principais objectivos que devem orientar a formação de professores os seguintes: (i) elaborar a própria identidade profissional, fundamentando-se na aquisição de competência e habilidades relativas à motivação dos alunos, compreensão e modificação da realidade; (ii) desempenhar o papel de interlocutor, ou seja, professor comunicador que sabe escutar, sabe perguntar e que seja um intermediário entre a ciência e o aluno; (iii) dominar o problema da disciplina, isto é, que estabelece de uma forma clara as estratégias de interacção e comunicação, despegando-se do estilo academicista; (iv) ser professor de humanidade, ou seja, capaz de ajudar os alunos a se entenderem a si mesmos, o mundo que os rodeia e encontrarem um lugar próprio no mundo.

A consecução desses objectivos passa, segundo assegura finalmente o autor, pela *recentralização* da formação docente, onde é preciso reconhecer socialmente o seu trabalho, se melhore as condições de trabalho, se fortifique as estruturas de formação científica e se modifique os critérios de formação. Tudo isso é possível fazer, pois o professor não nasce, ou seja, não existe um conjunto de qualidades pessoais que melhor se adeqúem à profissão docente. É preciso então romper com alguns mitos que, na perspectiva de Sanmamed (2009), têm assombrado a profissão docente na presente conjuntura, marcada por fracturas de vária ordem (sociológica, epistemológica, curricular e organizativa) e que, de certa forma, se resumem em: (i) o discurso de que o professor nasce e; (ii) que ensinar não é difícil e que aprender a ser professor consiste em apropriar-se de receitas que funcionam. Neste processo, desempenham importante papel os docentes mentores (Kansanen, 1991).

Tendo como aspecto unânime o facto de que nos vários países os modelos de formação inicial de professores existentes são essencialmente idealizados, ou seja,

---

respostas perante a variedade de situações que é necessário enfrentar neste cenário multifunctional que é a sala de aula".

concebidos sem um conhecimento adequado da situação educativa, onde é premente a necessidade de romper com mitos de vária ordem; modelar os programas de formação de professores de acordo com as orientações sugeridas por Esteves (2009) significaria a reinvenção da formação docente, como Hill-Jackson e Lewis (2010), propõem.

Na perspectiva de Day (2005), essa reinvenção da formação docente passaria pela assunção de que:

> para que los profesores se formen y desarrollen, hay que tener en cuenta sus pensamientos, sus fines morales y sus destrezas como agentes del cambio, sus capacidades pedagógicas y de gestión, y el liderazgo y los contextos culturales en los que trabajan. (p.36)[34]

De uma forma intrínseca, passaria também pela "*passion for teaching"* que, na perspectiva do mesmo autor (Day, 2004), deveria fazer parte do *ethos* de todos os professores. Essa paixão deveria justificar-se, porque ser professor é tornar-se num prático reflexivo; é ter oportunidade de estar em constantes relações com as pessoas; é um acto moral, de cuidado e coragem; é uma actividade com sua identidade emocional e, por último, baseia-se na resiliência e no trabalho duro. Essas condições não são facilmente constatáveis a qualquer observador e mesmo os que, desde os seus gabinetes, traçam as linhas que dão forma aos programas de formação de professores.

Efectivamente, os programas delineados dessa forma não conseguem responder às exigências educativas actuais. Segundo Darling- Hammond (2010), uma das principais pensadoras da problemática de formação docente actual, a modelação e o desenvolvimento de um bom professor depende: (i) da coerência e integração entre as áreas que formam o programa de formação, bem como as actividades práticas; (ii) de uma intensiva e extensiva supervisão do trabalho clínico integrado ao programa de formação, usando pedagogias que ligam a teoria e a prática e; (iii) uma relação pró-activa com as escolas. As demandas da sociedade actual assim o exigem, pois, como enfatiza ainda a mesma especialista:

> powerful teaching is increasingly important in contemporary society. Standards for learning are now higher than they have ever been before because citizens and works need greater knowledge and skill to survive and succeed. Education is increasingly important to the success of both individuals and nations and

[34] Tradução: "para que os profesores se formem e desenvolvam, é preciso ter em conta os seus pensamentos, seus fins morais e suas destrezas como agentes de mudança, suas capacidades pedagógicas e de gestão, a liderança e os contextos culturais em que trabalham".

> growing evidence demonstrates that, among all educational resources, teachers' abilities are especially crucial contributors to students' learning. (p. 223)[35]

Essas necessidades requerem que o professor domine diferentes tipos de conhecimentos. Por conseguinte, os programas de formação docente devem ser estruturados de forma a ajudar os futuros professores a compreender e dominar convenientemente um leque alargado de conhecimentos sobre o ensino, a sociedade e o contexto cultural. Tudo isso traduz-se no desafio da procura da essência do bom professor, procura essa alinhavada pelo princípio de uma postura holística na conformação dos programas de formação enquanto condição de partida (Korthagen, 2004). Uma formação holística visa capacitar o docente de modo a dar respostas ao complexo mundo que é a sala de aula, ou seja, é preciso construir modelos de formação muito sólidos que integrem conhecimentos multidimensionais e complementares, como já tínhamos abordado anteriormente. Outrossim, o tão falado professor reflextivo só se consegue mediante programas de formação que desenvolvam no docente a prática reflexiva, através da utilização de instrumentos metodológicos e epistemológicos adequados. Como assegura Hamachek (1999, p. 209), citado por Korthagen (2004), "*the more that teachers know about themselves (…) the more their personal decisions are apt to be about how to pave the way for better teaching"*(p.82).[36] O programa de uma formação inicial docente deve desenvolver nos docentes essas habilidades e competências.

Quando se fala de categorias ou das dimensões de conhecimento que os programas de formação docente devem englobar, como já frisamos, existem várias perspectivas, desde as consideradas clássicas até os posicionamentos mais recentes. Um clássico inquestionável nesta matéria é Shulman (1987). Segundo ele, o docente deve dominar o (i) conhecimento dos conteúdos; (ii) o conhecimento pedagógico geral definido como princípios e estratégias acerca da gestão da turma; (iii) o do curriculum; (iv) o conhecimento pedagógico do conteúdo; (v) o conhecimento dos alunos e suas

[35] Tradução: Um ensino forte é cada vez mais importante na sociedade contemporânea. Normas para a aprendizagem são mais exigentes do antes, porque os cidadãos e trabalhos requerem melhores conhecimentos e habilidades para sobreviver e ter sucesso. A educação é cada vez mais importante para o sucesso tanto para os indivíduos como para as nações, e a crescente evidência demonstra que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são cruciais para contribuir especialmente de forma crucial para aprendizagem dos alunos".

[36] Tradução: "quanto mais os professores saberem sobre si mesmos (...) mais as suas decisões pessoais tendem a ser sobre a cerca de como preparar o caminho para um melhor ensino".

características; (vi) o conhecimento do contexto educativo; e (vii) o conhecimento dos fins da educação, seus propósitos e valores bem como os seus fundamentos históricos e filosóficos.

As perspectivas mais recentes têm sido focalizadas numa formação docente capaz de contribuir para a consecução de uma educação de qualidade. Aliás, apresentamos anteriormente algumas propostas de linhas orientadoras de formação docente visando responder os reptos da actualidade. Podemos ainda acrescentar, nessa mesma linha, as propostas de Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña (2011) incididas em aspectos integrantes dos programas de formação inicial docente. Para esses autores, a formação docente deverá avançar em três direcções, fundamentalmente. Em primeiro lugar, a passagem do professor especialista nos conteúdos da sua disciplina de formação para um professor especialista na didáctica dessa disciplina. É a velha questão da preponderância das dimensões pedagógicas e de conteúdo específico nos programas de formação inicial. Os autores em questão defendem uma melhor articulação entre as duas dimensões, diminuindo a predominância de uma formação orientada prioritariamente pelo objectivo de formar especialista no conteúdo.

A segunda direcção sugerida pelos autores em questão relaciona-se com a transição do professor de sala de aula, ou grupo disciplinar, para o professor da instituição. Esta exigência enquadra-se nas novas funções e demandas que agora se imputam aos docentes. Isto é, contrariamente à perspectiva tradicional, um bom professor não se mede apenas pelo seu desempenho a nível de sala de aula ou pelo facto de ser um grande dominador da matéria específica. Os docentes de hoje devem conhecer a situação de onde advém os seus alunos; devem participar activamente no desenho e implementação do projecto educativo da sua instituição e devem saber construir pontes de interacção entre a escola, a comunidade e outros actores sociais. Esses novos desafios imputam ao docente a responsabilidade de participar activamente na tomada de decisões da instituição, bem como o impele a promover maior espírito de colaboração, ou seja, trabalho em equipa, enquanto condição básica para o sucesso da organização escolar.

Finalmente, a terceira direcção que os autores em questão consideram importante relaciona-se com a abertura à globalização e o desafio de trabalho em rede. As potencialidades das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são enormes e catapultam o docente para um necessário repensar da sua actividade prática em matérias relativas à produção e partilha de materiais didácticos, conhecimento de

experiências de boas práticas, entre outros aspectos. Enfim, o importante a ressalvar dessas perspectivas diversas, no que tange à formação docente, são as variedades de modelos e a necessidade de cada contexto pensar um programa de formação inicial que mais se adeqúe ao seu contexto.

Na verdade, como a tabela número 10 abaixo ilustra, nos países europeus, seguem-se diferentes modelos de formação de professores em termos de configuração curricular.

Tabela Nº 10 Número de anos pós-ensino secundário para ser professor (OCDE)

Países	Primary education (Educação Primária)	Lower Secondary education (Ciclo inicial do ensino secundário)	Upper secondary education (Ciclo final do ensino secundário)
Austria	3	4	5
Belgium (Flanders)	3	3	4 ½
Belgium (Wallonia)	3	3	5
Czech Republic	4 ½	5	5
Dennamrk	4	4	6
England& Wales	4	4	4
France	5	5	5
Germany	5 ½	5 ½	6 ½
Greece	4	4 ½	4 ½
Finland	5	5 ½	5 ½
Hungary	4	4	5
Iceland	3 ½	3 ½	4
Ireland	3	4	4
Israel	4	4	4 ½
Italy	4	7	7
The Netherlands	4	4	5
Norway	4	4	6
Portugal	4	5 ½	5 ½
Scotland	4	4	4
Slovak Rep.	4	5	5
Spain	3	6	6
Switzerland	3 ½	4 ½	6
Turkey	4	-	4 ½

Fonte: Marco Snoek and Irena Zogla, "Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments**",** em: Anja Swennen e Marcel Van der Klink, Editors (2009), *Becoming a Teacher, Educator Theory and Practice for Teacher Educators*, 2009, p. 15.

A partir da tabela número 10 e, tendo em conta o estudo de onde a mesma foi extraída, Snoek e Zogla (2009, p.15) sublinham, em termos gerais, que os países europeus enfrentam problemas e desafios similares relativamente à formação docente, com realce para a configuração curricular, a formação da identidade profissional docente, as estratégias de conexão teoria e prática, a predominância dos conteúdos pedagógicos e/ou específicos, a formação de excelência e, sobretudo, como preparar

os docentes para enfrentar adequadamente as necessidades dos alunos na conjuntura actual. De acordo com os mesmos autores, numa perspectiva macro, a atenção é geralmente focalizada nos aspectos sociais a partir dos quais se executa um determinado programa de formação docente, com realce para toda a regulamentação legislativa do sector de formação de professores. Recomendam o não esquecimento do facto da formação docente reflectir as características do próprio sistema educativo nacional. Entende-se com isso, sem grandes esforços, que a política, em termos de visão estratégica que deve guiar a formação docente, deve andar de mãos dadas com a visão estratégica que se estabelece para o sector.

Parece interessante realçar, desde logo que, no caso de Cabo Verde, essa situação não se desenvolveu com a sintonia desejada. De resto, não conseguimos identificar compromissos políticos, a nível do ensino secundário, que estatelem uma visão clara do professor que se quer formar, até porque não existe uma instituição cuja missão tem sido a de propugnar a formação docente como âmbito de reflexão e estudo aprofundados, identificando as práticas de sucesso e incorporando as dimensões da visão de um bom professor. Melhor dizendo, dos documentos consultados e principalmente das entrevistas realizadas, fica-se com a ideia de que existe um processo de transferência de responsabilidades, relativamente a esta importante matéria, que é a formação inicial e contínua de docentes. Com efeito, quando indagado sobre essa problemática, o entrevistado, funcionário com altas responsabilidades a nível de gestão dos recursos humanos do ministério da educação, sublinha que "*nós aqui [o Ministério da Educação], não estamos voltados para a formação. Portanto, o ministério tem sido um empregador"(E2).* De certa forma, o nosso entrevistado transfere, de um modo muito pessoal, como fez questão de sublinhar, a responsabilidade às instituições formadoras, afirmando que "*a Uni-CV não tem feito o acompanhamento dos professores depois de formados (...). Eu acho que uma boa empresa quando fabrica algo tem depois a preocupação de ver o acompanhamento*" (E2).

Um outro entrevistado implicado na mesma problemática de formação docente foi um técnico da equipa de revisão curricular. Assegura-nos que, no âmbito da revisão curricular, orientada sobretudo pela mudança de abordagem, têm-se feito, por parte da mesma equipa, acções de formação aos docentes que monitoram as turmas e escolas em experiência piloto. Assegura que "*neste momento, já estamos a formar professor nessa abordagem e novos programas*" (E1). Bom, o estranho aqui é o facto de serem

os técnicos do ministério, pessoas de gabinete, a formarem docentes. Mais, alguns anos atrás, os mesmos técnicos chegaram a realizar uma formação em nova abordagem (a abordagem por competência, que guia a revisão curricular) aos docentes da instituição superior com responsabilidade na formação docente e com uma longa trajectória nessa matéria. Parece-nos estranho e acreditamos que deveria ser o inverso, como este trabalho tem abraçado: são as dinâmicas de formação pulsadas nas instituições de formação e nos contextos pedagógicos das escolas que devem servir como elementos orientadores para novos passos a nível de formação, reconhecendo contudo a importância das determinações políticas.

Porém, falta destacar o posicionamento da instituição pública com responsabilidade na formação de docentes do ensino secundário, pela voz de um dos docentes formadores entrevistados, sobre esta matéria. Assim, este entrevistado sublinha:

> aquilo que eu sei é que actualmente…a universidade não está a apostar na formação dos professores, aliás não está de maneira nenhuma e dizem, pronto, que realmente o mercado de formação do professor está saturado. Então não vale a pena apostar mais nas formações de professores. (E5)

Do exposto, depreende-se, como ressaltamos anteriormente, um jogo de transferência de responsabilidades causado essencialmente por falta de uma estância, um departamento ministerial que, efectivamente, reflecte extensiva e exaustivamente a problemática de formação docente. Os posicionamentos apresentados afloram uma evidente desarticulação entre os vários actores em presença.

Isso acontece precisamente num contexto em que é atribuída um papel determinante à formação docente na concretização dos objectivos eleitos pelo sistema. É preciso sublinhar que tudo aquilo que tem a ver com o recrutamento, a preparação, a procura da performance e retenção dos identificados como excelentes professores, passa aparentemente longe das preocupações dos responsáveis públicos e políticos do sector, precisamente num quadro de debate internacional que, como assume Moreno (2005):

> teachers, more than anyone, are expected to build learning communities, create the knowledge society, and develop the capacities for innovation, flexibility and commitment to change that are essential to economic prosperity. (p.05)[37]

[37] Tradução: "professores, mais do que qualquer pessoa, são esperados para construir comunidades de aprendizagem, criar a sociedade do conhecimento e desenvolver as capacidades para inovação, flexibilidade e entrega total para mudança, que é essencial para a prosperidade econômica".

Não queríamos terminar o presente subcapítulo sem antes ressalvar, em resumo, os principais aspectos debatidos. Antes de mais, salvaguarda-se que a conjuntura económica, social, cultural, ética em que vivemos, enfrenta diversas mudanças, incertezas e desregramento. Assim, questiona-se "*si realmente los profesionales del ámbito de la educación nos encontramos formados para enfrentarnos y adaptarnos a dichos movimientos*"[38] (Cotán Fernández, 2011, p. 04). Outrossim, os diferentes modelos de formação inicial de professores veiculam, de uma forma explícita, diferentes valores atribuídos aos conhecimentos teóricos sobre o ensino e a prática. Igualmente, é preciso reter a ideia de que a formação de professor nunca é estática, mas, sim, encontra-se em contínuo processo de mudança. Não se deve também esquecer que o professor e a sua formação ainda são matérias pouco estudadas e, quando estudadas, os que conduzem os estudos podem não ter, propriamente, nada a ver com o exercício da profissão. É preciso, portanto, vozes dos próprios professores, das escolas, enquanto laboratórios da sua labuta, dos alunos, enquanto seus interlocutores directos e da sociedade, enquanto contexto onde se constrói o seu valor e simbologias. Adiciona-se, ainda, que, no quadro das mudanças da sociedade actual, é preciso reinventar a formação docente, numa perspectiva de que podemos formar professores perfeitos (Leaman, 2012), rompendo com o (s) paradigma (s) tradicional (is) de pensamento e da imaginação do mundo. É preciso reter também que qualificar professores não significa automaticamente ter professores de qualidade. É preciso pensar se se está a formar o tipo de professor de que se precisa, ou seja: se se está a preparar os professores para assumirem as suas responsabilidades, tomar iniciativas, liderar, para enfrentar os problemas da sua profissão. Se se está a preparar os professores para pensar criticamente sobre importantes problemas cívicos, nacionais e mundiais. Tudo isso traduz-se no desafio de formar professores competentes, enquanto condição fundamental para uma educação de qualidade, como asseguram Mañu e Goyarrola (2011).

[38] Tradução: "se realmente nós os profissionais do âmbito da educação nos encontramos formados para enfrentarmos e adaptarmos aos ditos movimentos".

2.1.3 A formação contínua de professores e os desafios do desenvolvimento profissional

Almeja-se, com o presente subcapítulo, sugerir um conciso debate sobre a formação contínua do professor, enfatizando as problemáticas da sua configuração em termos de conteúdos e orientações teóricas, bem como a sua indiscutível importância, enquanto etapa de crescimento profissional que reclama uma estreita colaboração entre as escolas de formação inicial do professor e os contextos onde ocorrem toda a dinâmica educativa.

Em primeiro lugar, é preciso sublinhar que a discordância observada aquando da análise da problemática das concepções teóricas dos modelos de formação inicial de professores não se faz sentir muito relativamente à importância da formação contínua. Efectivamente, pode não constituir nenhum risco afirmar que os vários enfoques teórico-epistemológicos relativos à formação inicial docente reconhecem a importância estratégica da formação contínua, pois, como ressalva Gopinathan et. al. (2008):

> teacher continued learning and professional development are key avenues for developing the knowledge, skills and dispositions required to teach all students to reach high standards. (p.68)[39]

Como é sabido, os ritmos de mudanças que actualmente atravessam todos os campos sociais reduzem os conhecimentos apre(e)ndidos durante a etapa de formação inicial num elemento que não dá muita confiança, pois a sua data de caducidade é cada vez mais curta. Nesse âmbito, surgem debates atinentes ao tipo de conhecimento que os modelos de formação inicial de professores devem hoje valorizar. Constata-se alguma sintonia dos estudiosos desta matéria na necessidade de desenvolvimento de conhecimentos e/ou competências denominadas de estratégicas, isto é, capazes de permitir ao futuro professor habilidades para estar continuamente a desenvolver novas competências. Ou seja, a gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Outrossim, alguns estudos (Vicente, Denig, Thomas, & al. 2009, por exemplo) têm sublinhado que a etapa de formação inicial do professor não contribui significativamente para a mudança das crenças epistemológicas que o futuro professor

[39] Tradução: "a formação contínua e o desenvolvimento profissional do professor são elementos chave para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e disposições exigidos para o ensino de alto *standard* a todos os estudantes".

transporta consigo para o contexto de formação. Essa constatação coloca, à partida, dois problemas: o primeiro refere-se ao facto de que é preciso rever os moldes em que se dá o próprio processo de formação inicial docente, tendo em conta a sua discutível eficácia em termos de proporcionar ao futuro professor a transformação em práticas e atitudes os conhecimentos específicos e didáctico-pedagógicos recebidos durante a etapa de formação inicial. Em segundo lugar, por consequência do fraco sucesso dos programas de formação inicial, imputa-se à formação contínua a tarefa de promover o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e competências consideradas fundamentais, no quadro de um determinado modelo de formação de professores.

A revisão bibliográfica dessa matéria conduz à conclusão de que o êxito dos programas de formação assenta na compreensão metodológica e científica das suas actividades do dia-a-dia. Autores como Schön (1983; 1987) e Perrenoud (2000; 2004) denominam este processo de pensar sobre a acção, isto é, um professor reflexivo sobre as práticas educativas e sobre todo o contexto educativo envolvente. Esteves (1999), por seu turno, sublinha afincadamente a importância do conhecimento das vicissitudes do processo pedagógico enquanto premissa a partir da qual se deve projectar um determinado modelo de formação de professores, mormente a de formação permanente. O mais importante, contudo, é proporcionar oportunidades onde o professor consegue desencadear constantemente este diálogo entre a teoria e a prática, num contexto de partilha com os seus pares. As escolas de formação docente e os currícula que lhes configuram devem, obrigatoriamente, estar em permanente sintonia com os contextos onde o professor desenvolve a acção pedagógica, na medida em que são diversos os factores que contribuem para a aprendizagem do professor, como defende Meirink (2009).

Dando realce à urgente necessidade de mudança da abordagem das orientações de formação contínua dos professores, Imbernón (1990) apresenta, de uma forma bastante acutilante, dez ideias-chave. Essas ideias acabam por veicular a necessidade de uma reforma profunda relativamente ao que tem sido as iniciativas de formação contínua, enfatizando o desenvolvimento de conhecimentos e competências considerados como estruturantes para se fazer face às demandas que, actualmente, a actividade docente implica.

A primeira ideia-chave apresentada pelo autor sustenta-se na necessidade de se conhecer a herança formativa. Isto é, conhecer, neste caso, a trajectória da formação docente, o que significa revisitar a evolução do conhecimento teórico-prático de

formação. Ousamos acrescentar o conhecimento pedagógico. Revisitar essa evolução significa identificar os elementos determinantes desse percurso, que devem ser recuperados e reenquadrados, mediante um processo de reflexão adequado. De certa forma, o desafio é "*conocer de donde vinimos para saber para donde vamos púes cuando se buscan alternativas de futuro no hay más remedio que rememorar un pasado"* (p.05)[40], como ressalva o mesmo autor.

Na segunda ideia-chave, o autor enfatiza o carácter inacabado do processo de aprendizagem da educação e da formação de professores, na medida em que a sua configuração depende de influências conjunturais advenientes das próprias mudanças. Como já foi várias vezes referido, o século XXI herdou, como principal característica do XX, o rápido ritmo de mudanças de ordem científica, social, tecnológica, entre outras. Essas mudanças e transformações provocam, consequentemente, mutações sobre as perspectivas do que se deve ensinar e aprender. Nessa óptica e, seguindo as pegadas do autor, a formação de professores requer outros conteúdos formativos, visando o desenvolvimento de outras habilidades e atitudes. Acredita-se que a configuração dos programas de formação capazes de responderem a tais demandas depende do que foi estatelado na primeira ideia-chave: conhecer o percurso, para delinear o futuro.

Configurar os programas de formação permanente dos professores de modo a evitar a assunção de que essa formação significa a actualização científica, didáctica e psico-pedagógica, constitui a tarefa fundamental reiterada na ideia-chave 3. Para o autor, torna-se premente introduzir novas ideias de políticas e de práticas para uma melhor formação permanente do professor. É preciso ter em conta que a formação permanente por si só pode não despoletar inovação pedagógica. É preciso uma acção actuante de outros factores paralelos, como as mudanças contextuais, laborais e a dignificação da carreira docente, este último considerado como cavalo de batalha dos docentes de várias partes do mundo. Portanto, é preciso promoção de uma nova cultura formativa que gere novos processos na teoria e na prática de formação, sugere o autor. Essa nova cultura formativa deve fundamentar-se em processos emocionais, formação na e para a complexidade docente e a capacidade de gerar conhecimento pedagógico.

[40] Tradução: "conhecer de onde vimos para saber para onde vamos, pois, quando se buscam alternativas de futuro, não há outro remédio que rememorar um passado".

Nas ideias-chave 4 e 5, o autor destaca a incidência da formação permanente em situações problemáticas e na necessidade de se abandonar a tendência individualista para se passar ao trabalho colectivo, respectivamente. Incidir sobre as situações problemáticas significa reconhecer que, efectivamente, não há problemas, mas, sim, situação problemática cuja resolução requer o reconhecimento da idiossincrasia da pessoa e do contexto. Hoje em dia, mais do que nunca, é preciso promover a cultura colaborativa no desempenho da actividade docente. Nessa perspectiva, realça Imbernón que é preciso promover a partilha de processos metodológicos do exercício da actividade docente.

As ideias-chave 6, 7, 8, 9 e 10 sublinham respectivamente: a necessidade do processo de formação reivindicar a subjectividade do professor, sublinhando a importância de aspectos científicos, técnicos, profissionais, mas também de sonhos e utopias; a fundamentação da formação na comunidade, pois todos os elementos da comunidade têm conhecimentos; a criação de espaços de formação, ao em vez da simples actualização, pois esta postura é vista pelo autor como obsoleta, na medida em que não ajuda na descoberta de teorias, na sua ordenação, fundamentação, revisão e construção; a formação complexa, tendo em conta que a sociedade e a escola são realidades complexas; e a assunção de um desenvolvimento atitudinal e emocional.

Paralelamente a este reconhecimento da necessidade da reformulação da formação contínua de professores levado a cabo pelos estudiosos da educação em geral e da formação docente em particular, outros agentes sociais têm-se empenhado fortemente na concretização do mesmo objectivo. A título de exemplo, a União Europeia, através do seu órgão executivo, tem tomado, em vários momentos (2007, 2010, por exemplo), iniciativas políticas e legislativas que visam a reconfiguração da formação contínua, tendo em conta a sua importância na promoção das mudanças que se quer introduzir na sociedade.

Em 2007, a Comissão Europeia (COM (2007) 392), reconhecendo que o alto nível de desempenho do professor constitui um factor estruturante para a concretização de uma educação de qualidade, condição que assegura a competitividade vantajosa da União Europeia comparativamente com outros concorrentes directos; que a coesão social, a justiça, a paz e a concretização de uma sociedade de diálogo e compreensão construída a partir da valorização da diversidade depende, por sua vez, de um professor altamente formado; que as demandas impostas pelo rápido ritmo de mudanças económicas, sociais e tecnológicas requerem também um professor de

excelência; impõe um conjunto de directrizes para a formação inicial e contínua dos professores.

O documento em questão realça a importância dos docentes adquirirem níveis de formação em instituições do ensino superior; conhecimento profundo dos conteúdos da sua área pedagógica, bem como habilidades didáctico-pedagógicas; necessidade de serem aprendentes durante toda a carreira, através de formação formal ou informal. Recomenda, desta forma, a necessidade de se desenvolver, durante as etapas de formação, competências consideradas estruturantes; a promoção de um ambiente laboral baseado no respeito e na cooperação mútua; a necessidade de formar o professor na complexidade, tendo em conta a diversidade que é a sala de aula e, ainda, a necessidade dos docentes assumirem como sendo aprendizes autónomos, durante o desenvolvimento da sua carreira profissional.

Em 2010, na conferência de Budapest, a ATEE (The Association of Teacher Education in Europe) publica um conjunto de conclusões que enfatizam a importância da formação contínua. Sublinhou-se que a formação inicial docente não era suficiente para toda a carreira docente. Era preciso, contudo, promover o desenvolvimento profissional do professor durante toda a sua carreira, enquanto condição essencial para uma educação de qualidade. Portanto, o curriculum de formação do professor devia centralizar-se no desenvolvimento de uma atitude de aprendizagem permanente. Era preciso configurar os conteúdos e os métodos para se conseguir esse objectivo. Para tal, torna-se preciso consciencializar o candidato a professor sobre a sua função profissional e responsabilidade social; a necessidade de compreender, de uma forma holística, todo o sistema educativo, estando, desta forma, em condições de sugerir medidas de política; a estratégica importância de ser um aprendiz de toda a vida; a compreensão do valor da diversidade e inclusão e a promoção do trabalho em equipa.

O outro elemento que foi eleito como merecedor de análise nesta curta abordagem relativa à questão de formação permanente de professor relaciona-se com a problemática da ligação entre as instâncias de formação dos professores e as escolas onde exercem a profissão.

A esse respeito, dois cenários podem ser identificados: por um lado, em contextos sociais onde a problemática da formação docente faz parte do discurso público e é, por conseguinte, elemento estruturante da política educativa, a conexão entre as instâncias de formação de professores, e os contextos onde desempenham as suas funções, é mais estreita. Em bom da verdade, nesses contextos, a consideração da

prática docente, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, são considerados como elementos estruturantes dos programas de formação permanente. Ou seja, os centros de formação de professores estabelecem uma estreita colaboração e/ou acompanhamento das actividades dos professores, pois esse factor serve como retroalimentador do programas de formação. É, com efeito, onde colhem elementos para a reconfiguração dos programas de formação. Contudo, o que se tem constatado é que, por razões de vária ordem, essa excelente intenção tem sido continuamente silenciada.

Por outro lado, em contextos onde a relação entre os centros de formação inicial de professores e as escolas onde esses irão desempenhar as suas funções terminam com o fim do período do estágio pedagógico, testemunha-se uma fraca ou quase inexistente relação entre as duas entidades. Por conseguinte, a formação do professor termina com a formação inicial, o que, naturalmente, tem um impacto determinante no desenvolvimento da carreira docente nas suas várias dimensões.

Portanto, a formação contínua, pelas razões apontadas, deve fazer parte dos programas de formação docente e, num contexto social onde o ritmo de mudanças é acelerado e imprevisível, ela deve ser concebida como estratégia de contínua reflexão sobre os contornos da profissão onde desafios como o crescimento pessoal, científico e pedagógico devem guiar os programas conformados para tal fim. O anormal, consideramos nós, é, por exemplo, o silêncio preocupante existente à volta desta matéria em Cabo Verde. Analisando o nosso percurso na história de formação docente, devemos reconhecer que, em determinados momentos (no contexto da reforma educativa de 1990, por exemplo), algumas iniciativas terão sido levadas a cabo. Contudo, foram iniciativas circunstanciais justificadas pela necessidade de se adaptar os docentes às mudanças do sistema educativo. Dizendo de outra forma, não existem programas delineados com o objectivo de perscrutar o evoluir da formação docente, potencializando factores de melhoria do exercício docente e, por conseguinte, da qualidade de educação ministrada. Ou seja, não se tem, pelo menos de uma forma socialmente assumida, informações que nos permitam ajuizar sobre a qualidade dos nossos docentes e se o perfil de formação que têm responde aos desafios da educação actual. Efectivamente, dizemos com Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña (2011) que:

> es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simples acto de voluntad de los interesados (…). Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que nos prepare para ello. (p. 100)[41]

As preocupações estampadas nesta citação parecem ainda não merecerem adequada consideração junto dos decisores da política educativa nacional. Num contexto em que se questiona se estamos ensinando aos nossos alunos e alunas os conteúdos que lhes permitem interpretar, adaptar-se, e neste caso, transformar o mundo no qual estão vivendo (Moreno & Pozo, 2001), a formação contínua não só é fundamental como os seus fundamentos devem ser pensados. Um país que não a valoriza trata-se de um país que ainda vegeta na esperança de que a mudança educativa, almejada como um valor estratégico, acontece espontaneamente. Isso é de uma anormalidade imensurável.

2.1.4 O enfoque da aprendizagem por competência e a formação pedagógica docente

Como foi demonstrado, a configuração do perfil pedagógico docente de um determinado programa de formação inicial de professores depende grandemente da própria concepção teórica a nível da didáctica e pedagogia que o referido programa elege como sustentáculo. Nessa linha, um programa de formação docente estruturado num contexto histórico e pedagógico onde as ideias assentam sobretudo na transmissão dos conteúdos enquanto papel fundamental do professor não é igual ao outro em que a tendência e a abordagem se fundamentam no construtivismo.

Desta forma, estando numa conjuntura didáctica, pedagógica e educativa onde a problemática da aprendizagem baseada em competências tem merecido atenção generalizada, apesar das vozes críticas existentes, a configuração de um programa de formação docente deve analisar cuidadosamente o seu sentido, as suas demandas, entre outros aspectos. Assim sendo, no presente item, almeja-se dar uma certa

[41] Tradução: "é pouco previsível que as coisas melhorem sozinhas ou por arte de magia, ou que o façam por simples acto de vontade dos interessados (…). O normal é que nós docentes façamos o melhor que sabemos. E se não damos mais de nós é porque não sabemos fazê-lo. O que significa que se se quer introduzir inovação ou se se quer melhorar o desenvolvimento do que tem sido feito, torna-se imprescindível receber formação que nos prepare para ele".

concretude ao debate acerca da aprendizagem por competências. Ela iniciar-se-á pela definição do seu significado, as suas implicações prático-epistemológicas no processo de formação pedagógica docente sem se esquecer as suas potencialidades e limitações. Os líderes da política educativa cabo-verdiana já introduziram este elemento inovador no campo das revisões legislativas e curriculares em andamento no país. Uma abordagem da aprendizagem centralizada na problemática do desenvolvimento das competências implica a necessidade dos professores serem formados nessa perspectiva.

2.1.4.1 Debatendo o conceito de competência

Quando se debate a questão de "competência", duas preocupações essenciais saltam ao primeiro plano: (i) ambiguidade e (ii) polissemia. De resto, essas questões estão profundamente relacionadas com o facto das definições apresentadas não estarem muitas vezes claras, em termos de sentido. Essa situação pode ser facilmente perceptível no campo da educação, onde a aplicação do conceito é muito recente. Nessa óptica, sistemas educativos do mundo inteiro têm estado a enfrentar problemas de fundo, quando tentam (re) orientar os seus sistemas educativos pelo desenvolvimento de competências. Efectivamente, pode-se dizer que o processo de configurar um dado sistema educativo seguindo o paradigma de competências tem provocado implicações em todos os subsectores que conformam a educação. Adianta-se, contudo, que a focalização numa determinada definição depende de vários valores, da sua compreensão epistemológica e idiossincrasia de um dado sistema educativo.

Assiste-se, actualmente, a uma invasão da palavra *competência* no campo da educação. Aliás, fala-se cada vez mais da competência dos ideólogos das políticas educativas; da competência dos gestores da educação; da competência dos docentes em orientar os seus educandos para uma aprendizagem por competências. Para alguns estudiosos dessa matéria (Perrenoud, 2000, 2004; Fernandéz, 2005), a palavra competência tem uma origem polissémica. Segundo Fernandéz (2005), professora da Universidade Politécnica *Antonio José de Sucre*, (Venezuela), o seu significado pode variar desde a disputa entre as pessoas sobre algo, passando pela competência desportiva, rivalidade das empresas no mercado, até incumbência, perícia, atitude e idoneidade de uma pessoa para fazer algo ou intervir em assunto determinado.

Moreira (2004, p.07) recorrendo a alguns autores, apresenta-nos, no seu livro intitulado "*Pedagogia das Competências da teoria à prática*", os seguintes conceitos de competência:

> conjunto integrado de capacidades que permite, de maneira espontânea, apreender uma situação e responder-lhe de forma mais ou menos pertinente. (citando Gerard e Roegiers, 1993)

> saber-agir, isto é, saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc.) num contexto dado para fazer face aos diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa. (citando Le Boterf, 1995)

> conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se exercem sobre os conteúdos numa categoria dada de situações para resolver problemas postos por estas. (citando De Ketele, 1995)

Perrenoud (entrevistado por Gentile & Bencini, 2000) define a competência como:"*faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*" (s/nº.p.).

Na perspectiva de Parada (1998), profesor do Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (México):

> competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento socia. (p.01)

DeKetele (2006), um dos estudiosos melhor cotado no estudo deste assunto, define competências como:

> a capacidade que uma pessoa tem para mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, relacional, gestual…) para realizar uma determinada tarefa ou para resolver uma determinada situação. (p. 135)

Por seu turno, Tardif (2006) analisa a evolução do conceito competência sublinhando que o âmago do seu sentido tem mudado. Defende que durante a década de 90 do século passado, o sentido de competência estava sobremaneira focalizado no domínio do cognitivo. Nesse tempo, os domínios afectivos, social e experimental não estavam incluídos. Para este autor, competência é "*um saber agir complexo, apoiado na*

mobilização e utilização eficaz duma variedade de recursos internos e externos no interior de uma determinada família de situação" (p.22).

Das breves definições apresentadas, pode-se sumariar as seguintes ideias consideradas como mais importantes. As competências: (i) são características e atributos pessoais; (ii) estão casualmente relacionadas com a execução e visam produzir resultados positivos.

No campo educativo, a emergência e aplicação do conceito de competência relacionam-se com o surgimento de novos paradigmas. Durante a maior parte do século XX, as teorias de aprendizagem estavam orientadas pelo princípio de *conductismo*.

Neste quadro, os educandos desenvolviam as suas condutas mediante estímulos externos que recebiam. O educando era como uma caixa negra. Os programas educativos orientavam-se sempre pelos objectivos cognitivos. Segundo Duarte (2001), professor de Psicologia Educacional na Universidade Estadual Paulista, (Brasil):

> a educação, durante todo o seu percurso, não tem sido orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, mas, sim, para a absorção, por parte deles, de conteúdos informacionais, factos, conceitos e procedimentos. (p.53)

Defende ainda que:

> a aprendizagem dos alunos é caracterizada como a absorção dos conteúdos informacionais das várias disciplinas que compõem o currículo, e espera-se que essa aprendizagem seja o resultado mais ou menos automático de um ensino que, o mais das vezes, não vai além da mesma apresentação de parte dos conteúdos a serem absorvidos. (p.53)

Na segunda metade do século XX, desenvolveu-se a teoria construtivista, que suporta praticamente todas as políticas educativas actuais. A teoria construtivista concebe a aprendizagem como a interacção permanente e contínua do indivíduo com os objectos do conhecimento, tendo em conta a importância que eles têm para o educando. Ela orienta-se ainda por uma grande flexibilidade dos currícula, recursos e estratégias de modo a permitir a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, não elege um grupo alvo que, por diversas razões, consegue identificar-se com o modelo de organização escolar vigente, com os símbolos e os códigos linguísticos utilizados pelos professores e pela própria comunidade educativa

no seu todo, mas potencializa a diversidade existente no espaço escolar e transforma-a em oportunidade para a promoção do conhecimento e do desenvolvimento de maior compreensão dessa mesma diversidade. Portanto, na pedagogia construtivista, professores e alunos têm as suas próprias responsabilidades no processo ensino-aprendizagem. Segundo Wellington (2007), esta teoria defende que "*Human learning is constructed and learners build new knowledge upon the foundation of previous learning"* (p.45)[42].

Continuando com a reflexão sobre os reflexos do construtivismo no ensino, Arends (1995) defende que:

> o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas, sim, como lhes proporcionar experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir. Nesta perspectiva, já não se entendem os currículos escolares como documentos contendo informações importantes, mas, sim, como um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagens através das quais alunos e professores elaboram conjuntamente conteúdos e significados. (Prefácio)

Perrenoud, (2004), justifica o surgimento da abordagem da aprendizagem por competência, no campo educativo, como a necessidade de trabalhar e treinar a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos e como a preocupação de dar um sentido prático aos conhecimentos.

De resto, os documentos orientadores da política educativa mundial dos últimos trinta anos têm dado uma ênfase cada vez mais crescente a uma aprendizagem orientada por competências. Nesta linha, o próprio Informe Faure - Aprender a Ser - dos anos setenta, reitera as questões do educar e do aprender bem como a conversão do aluno num sujeito activo do seu próprio desenvolvimento (Delors, 1996).

No Informe Delors (1996) intitulado "Educação: um Tesouro a descobrir", concebe-se a aprendizagem, não só no campo cognitivo, mas também o desenvolvimento de atitudes, capacidades, competências para fazer, ser e conviver. Segundo esse relatório, a educação não é concebida apenas como um meio, um capital humano para o crescimento económico, mas nela se enfatiza a importância da aprendizagem para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, concebeu-se,

[42] Tradução: "a aprendizagem humana é constructive e os aprendizes estruturam os seus conhecimentos sobre os pilares da aprendizagem prévia".

como já houve oportunidade de referir, quatro dimensões ou pilares da educação: saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer.

Ao sugerir um quadro sintético do que foi debatido no presente item, sublinhar-se-ia o facto da educação, assim como outras áreas, também se viu invadida pelo discurso da competência. Aliás, a sua qualidade, de que tanto se fala hoje, mede-se, à partida, pela capacidade que os indivíduos devem ter em transformar o conhecimento em práticas e, também, a partir dessas, adquirir novas competências. Isto é, a competência em educação, trata-se, antes de mais, de um processo de transferência dos conhecimentos para a vida prática, diminuindo, por um lado, a retórica e a exposição próprias dos processos de ensino-aprendizagem, até bem pouco tempo, para uma dinâmica em que a dicotomia teoria /prática são faces da mesma moeda, e o conhecimento é útil, na medida em que consegue valorizar o aprendente e ajuda-o a resolver problemas que enfrenta no dia-a-dia. Efectivamente, competências constituem um quadro integrado de capacidades e habilidades que pode ser mobilizado como respostas críticas e reflectidas para a resolução de uma dado problema. Elas estão relacionadas com as transferências de conhecimentos para a resolução dos problemas práticos da vida. É o caminho para se dar sentido ao conhecimento. Das várias características que se lhe pode apontar, reiteram-se as enfatizadas por Tardif (2006, p.26): (i) o seu carácter englobador implica a multiplicidade de recursos com natureza diversa; (ii) o seu carácter combinatório, relacionado com o facto de cada competência ser suportado por diferentes recursos; (iii) o seu carácter desenvolvimental, significando que desenvolve ao longo da vida da pessoa; (iv) o seu carácter contextual, na medida em que toda a competência é mobilizada num determinado contexto; (v) o seu carácter evolutivo, significando que toda a competência tem a possibilidade de integrar novos recursos e novas situações, sem comprometer a sua natureza.

Na mesma linha, Sancristán, Gómez, Martínez, Torres, Angulo & Álvarez (2011) ressalvam que os rasgos diferenciadores das competências seriam:

> constituyen un "saber hacer" complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.[43] (p.80, marcas gráficas no original)

[43] Tradução: "constitui um saber fazer complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica, não de forma mecánica, mas, sim, reflexiva, que é susceptivel de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um carácter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, valores e attitudes".

Em resumo, conclui o autor que toda a competência inclui um "saber", um "saber fazer" e um "querer fazer", num dado contexto ou situação concretos, visando a materialização de objectivos identificados.

Depois desta breve apreciação do conceito "competência", convém, antes de passarmos para a análise da implicação desta abordagem para o campo de formação docente, sublinhar, por um lado, que ao contrário do que se tenta passar, a abordagem não é tão inovadora como se pretende. Sancristán, Gómez, Martínez, Torres, Angulo, e Álvarez (2011) reiteram, de uma forma tanto ou quanto preocupados, o facto de que:

> causa cierta perplejidad la facilidad con que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. (p.09)[44]

Por outro lado, o referido conceito não é inocente, como ainda ressalva o autor em questão, num posicionamento de rebate relativamente às pretensões de Perez Gómez (2007), citado por ele mesmo.

2.1.4.2 A aprendizagem por competências: limitações e potencialidades

Em outro trabalho (Monteiro, 2007) chamamos atenção para o impacto que as permanentes inovações discursivas sobre a matéria educativa, por parte dos responsáveis políticos do sector, podem provocar no dia-a-dia do desenrolar do processo ensino-aprendizagem. A nível internacional, a partir da década de 90 do século passado, assistiu-se a uma constante inovação do discurso educativo, consequência da avalanche de perspectivas muitas vezes nascidas em outras áreas e sectores sociais, políticos e económicos, mas que têm desembocado na educação, pois ela passou a ser considera o sector a partir do qual se pode resolver todos os problemas sociais. Em Cabo Verde, uma leitura atenciosa às pulsações das medidas que vêm sendo tomadas, auxilia-nos a tirar a mesma conclusão.

A problemática da abordagem por competência enquadra-se prontamente no contexto atrás referido. Como já se frisou, ela não nasceu propriamente no campo da

[44] Trad. "causa certa perplexidade a facilidade com que se põem em circulação linguagens e metáforas que nos arrastam a denominar de maneira aparentemente nova aquilo que até o presente momento reconhecíamos de outra forma".

educação. Contudo, a sua invasão ao referido campo é de tal forma acelerada que sob a sua capa os sistemas educativos têm conhecido reformas e revisões profundas, como é também o nosso caso.

Efectivamente, pensamos que ao se averiguar a necessidade de reformatação dos sistemas educativos com vista a sua adaptação a um novo paradigma subjacente - o das competências - como simples modismo, pode constituir uma grande limitação para o próprio sistema educativo. Ou seja, o que se pretende dizer é que a configuração de um determinado sistema educativo com base no paradigma do desenvolvimento de competências não deve obedecer à perigosa tendência modista, mas, sim, fundamentar-se no conhecimento profundo do referido sistema e, só depois, introduzir as mudanças que se justifiquem.

Importantes estudiosos têm colocado alguma retecência à tendência mundial da conformação de um sistema educativo fundamentado essencialmente no desenvolvimento das competências. De entre eles, destacamos, por exemplo, as perspectivas de Crato (2004), actual ministro da educação de Portugal e de Tabulawa (2013), destacado professor da universidade de Botswana. Crato justifica o seu posicionamento, primeiro, pela tendência de marginalização da necessidade do aluno em memorizar os conteúdos. Defende que a memorização dos conteúdos constitui a premissa básica para a sua mobilização, com vista à resolução de determinadas situações problemáticas. Por conseguinte, a sua não valorização justifica-se por uma postura romântica da pedagogia actual. Portanto, para ele, a abordagem pedagógica baseada na aprendizagem por competências não passa de uma pedagogia romântica.

Em segundo lugar, tratando-se de um elemento recente no campo da educação, constata-se uma grande proliferação de abordagens teóricas, sem, muitas vezes, concretizar o que se está a falar. Ou seja, como campo de estudo e aplicação muito recente, as ferramentas teórico-científicas existentes não possibilitam o estabelecimento de consensos. A este nível, pode-se aqui também identificar mais uma debilidade.

Por seu turno, Tabulawa (2013), distinto professor na Universidade de Botswana, analisa cuidadosamente os contornos da implementação da abordagem pedagógica por competência em África Subsariana, chamando atenção para um conjunto de aspectos altamente condicionadores do sucesso de qualquer reforma educativo. Achamos por bem referir-nos a este conhecido intelectual, até porque os seus posicionamentos complementam as propostas críticas proferidas por Crato.

Efectivamente, Tabulawa salienta energicamente a necessidade de se reconhecer que as pedagogias são produtos dos contextos sócio-culturais. Tomando como caso de estudo a África Sub-Sariana, o autor em questão analisa os factores de ineficiência e ineficácia, isto é, do falhanço das reformas educativas, apontando que a marginalização dos contextos sócio-culturais constitui a sua razão fundamental. Para Tabulawa (2013), a pedagogia é essencial para a perpectuação das estruturas sociais. É preciso, portanto, questionar se as práticas culturais e sociais idiossincráticas dos sistemas educativos da África Sub-Sariana, os seus estádios de desenvolvimento, onde não se pode esquecer a situação docente em termos de formação, e não só, acomodariam os contornos da pedagogia de aprendizagem por competências.

Efectivamente, como já referimos em outras partes do presente trabalho e, auxiliando-se das ideias de Cuban e Tyack (1995), as pedagógicas inovadoras são construções sociais. Ou seja, é preciso diagnosticar as práticas educativas dos países da região em questão para se concluir se a pedagogia de aprendizagem por competências é a que se necessita no presente momento. Com efeito, realça ainda Tabulawa (2013) que o ensino e a aprendizagem não acontecem num vazio sociológico (p.xix) e, complementarmente, o sucesso de um paradigma usado num determinado contexto em nada garante o seu sucesso num outro contexto. Ou seja, o conhecimento do contexto importa e muito. As soluções estandardizadas, como agora se apresenta pelos vários cantos do mundo na abordagem pedagógica de aprendizagem por competências, não são as mais recomendadas. A apresentação dessas limitações parece-nos importante para percebemos as tendências existentes em Cabo Verde, a este nível e, ao mesmo tempo, assentar mais um pilar que vai ao encontro do âmago dos propósitos assumidos pela presente investigação e que se consubstancia na valorização das dinâmicas próprias do nosso sistema educativo, sem que, para isso, defendamos um sistema educativo fechado sobre si mesmo.

Não pretendemos terminar esta breve enunciação das limitações da aprendizagem por competência sem antes frisar que a configuração de um determinado sistema educativo com base no desenvolvimento de competências implica a reconfiguração total do sistema. Ao se eleger este modelo pedagógico, torna-se, antes de mais, fundamental preparar os docentes em competências. A gestão escolar, o espaço físico da própria escola teriam, obviamente, de se reconfigurar de forma a dar respostas ao supracitado modelo pedagógico. Portanto, não basta alistar nos planos de estudos, manuais e programas disciplinares o repto do desenvolvimento de competências nos

alunos. É preciso preparar todos os elementos integrantes no sistema educativo para o efeito.

Da breve discussão, concluí-se que há autores que colocam algumas retecências relativamente à eficácia da abordagem pedagógica por competência. Embora não concordando totalmente com os cépticos (radicais) sobre os riscos da adopção e desenvolvimento da abordagem por competências enquanto guião de todo o processo pedagógico, acredita-se que os desafios que a educação enfrenta na sociedade actual requerem outras soluções, sobretudo soluções mais complexas que permitem aos estudantes procurarem propostas complexas, sincronizadas e criativas para enfrentar esses desafios. Por conseguinte, acreditamos que com devida acuidade e conhecimento das peculiaridades de um determinado sistema educativo, essa abordagem, desde que bem estudada, implementada e monitorizada, enche-se de potencialidades em prol de um sistema educativo com ferramentas mais adequadas para as vicissitudes da sociedade actual. Neste aspecto, acredita-se que é possível estabelecer uma ponte entre a tradição pedagógica memorialista e a alicerçada no desenvolvimento de competências. Efectivamente, mobilizar um determinado conhecimento, com vista à resolução de uma dada situação problemática implica, pensa-se, o domínio (pode ser pela via de memorização) de determinados processos cognitivos, intelectuais, entre outros. Ou seja, não se vislumbra nenhuma incongruência entre as duas coisas, mas, sim, a sua complementaridade. O aluno tem de perceber que quanto melhor domina um determinado conhecimento (pode ser pela via de memorização), melhor habilitado estará para a procura de respostas complexas às questões que enfrentam.

2.1.4.3 As implicações epistemológicas, metodológicas e prático-educativas de uma formação pedagógica docente centralizada no desenvolvimento de competências

Um sistema educativo, ao eleger a abordagem da orientação da aprendizagem por competências como elemento estruturante das suas práticas, implica, por conseguinte, a reestruturação de todos os seus componentes. Refira-se à necessidade de uma reconfiguração da política educativa no seu todo: a planificação e a gestão educativa, a avaliação, a formação (pedagógica) docente, a inspecção educativa, entre outros aspectos. Aliás, como refere Vásquez (2001), professora e investigadora do Centro de Desenvolvimento Educativo da Universidade Iberoamericana:

> la construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explicita de la cognición, dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político e económico .(p. 3)[45]

A orientação da prática pedagógica baseada no desenvolvimento de competências exige que os docentes tenham uma formação também orientada por competências. Assim, a formação pedagógica dos docentes requer uma reflexão constante, profunda e inovadora sobre os conteúdos e a sua estruturação, as estratégias e os recursos. Perrenourd (2000) enfatiza esta abordagem e sublinha a necessidade do docente passar de um mero transmissor de conhecimentos para um criador de ambientes de aprendizagens que permitam uma acção interactiva dos alunos na resolução dos problemas. Como sustenta o autor, "*o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros*" (p. 04). É fundamental que os docentes identifiquem e valorizem as suas próprias competências, isto é, já não basta formar docentes capazes de trabalhar em escolas para todos, com grupos numerosos e orientados para formar profissionais liberais. Agora, a sociedade deve formar docentes capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens para a vida, para serem pessoas, para um ofício e, sobretudo, alunos capazes de aprender por si mesmos.

Na aprendizagem orientada por competências, o aluno é confrontado com situações que exigem dele uma atitude interventiva para a sua resolução. Agindo assim, ele adquire capacidades, saberes e habilidades indispensáveis à resolução dos problemas que enfrenta na sua vida quotidiana. No contexto escolar, esses problemas geralmente são apresentados em forma de projectos. Daí que podemos falar de aprendizagem por projectos. Para Cortesão (2002), neste tipo de aprendizagem, "*pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se*" (p.35).

Interpelando sobre a mesma questão, Perrenoud (2001), citado por Duarte (2001), defende que:

> para desenvolver competências, é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a

[45] Tradução: "a construção de competências não pode realizar-se de maneira isolada, mas, sim, deve fazer-se a partir de uma educação flexível e permanente, desde uma teoria explícita da cognição, dentro do marco conceptual da instituição, num contexto cultural, social, político e económico".

> mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos activos e construtivistas. Para os professores adeptos e inter-accionistas de aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (p.54)

Neste quadro, aos docentes exige-se uma formação pedagógica orientada também por competências de forma a se posicionarem, como professores recurso, isto é, professores integrantes nos contextos de aprendizagem, como elementos que interagem com os alunos nas suas construções do conhecimento e competências. O carácter prático, característico das aprendizagens por competências, implica, para o professor, o abandono da cómoda posição de sei, ensino, mando e avalio, para a posição de oriento, colaboro, esclareço e aprendo, como corrobora Moreira (2004), quando enfatiza que:

> os saberes transmitem-se, ensinam-se, mas o mesmo não acontece com as competências. Com efeito, quem pretender dominar determinadas competências terá de o conseguir pelo seu empenhamento e esforço pessoal. (p.23)

Por tudo isso, a concretização das directrizes desta nova proposta de aprendizagem implica mudanças profundas na configuração da preparação pedagógica e específica dos docentes.

Centralizando a problemática da abordagem por competência no contexto cabo-verdiano, onde se tem em andamento uma revisão curricular por ela orientada, e atendendo às implicações epistemológicas, metodológicas e práticas, destacamos, de seguida, alguns posicionamentos recolhidos dos nossos entrevistados. Por um lado, o entrevistado da equipa de revisão curricular ressalta que:

> "(…) acreditamos que a abordagem por competências faz com que os nossos alunos estejam conscientes, sejam capazes, não só de se integrarem na sociedade (…) devem ser agentes de transformação social".
>
> " (…) o nosso problema não é fazer novos currículos e novos planos, é ter uma nova abordagem, a mudança de abordagem não se faz de um dia para o outro". (E1)

Por seu turno, uma análise aos testemunhos recolhidos junto dos docentes do ensino secundário permite-nos concluir que a grande maioria não está em dia com as

implicações desta nova abordagem. Acreditam que receberam formações que lhes permitirão responder às exigências que ela trará.

Em relação aos formadores das antigas escolas de formação, resgatámos o posicionamento que sublinha que a abordagem por competência não é algo novo:

> penso que (…) não é tão difícil assim entrar no ritmo, na nova abordagem. Eu penso que não é tão difícil assim, porque ao fim e ao cabo, o que é abordagem por competência? É fazer com que os alunos integrem os conhecimentos. (E6)

Interligando os posicionamentos teóricos acima referidos com as pulsações dos vários sujeitos entrevistados para o presente trabalho, sobressai a assunção de que, se se quer docentes capazes de criar contextos, estratégias e recursos adequados a um processo de ensino-aprendizagem orientado por competências, ter-se-á, obviamente, de introduzir alterações profundas a nível da sua formação.

Efectivamente, a educação, ao estar configurada sob este enfoque, reclama um conjunto de alterações que vão desde a organização da escola, enquanto espaço de intensas relações sociais e, naturalmente, educativas, até a uma nova configuração dos currícula, da gestão escolar, da formação docente, da avaliação e da própria aproximação da escola à comunidade.

Resumindo, do exposto no presente subcapítulo, enfatiza-se a importância da formação docente, enquanto elemento fundamental para a promoção das mudanças educativas. No que tange às teorias de formação docente, sublinhou-se a falta de consenso existente, contudo, chamou-se atenção para a necessidade de se estabelecer uma política de formação bem estruturada e que englobe a componente de formação permanente, enquanto sua integrante e elemento indiscutível para a necessária introspecção e renovação. Debateu-se também a pedagogia das competências, enquanto nova tendência pedagógica em voga. Chamou-se atenção pelas consequências que a sua adopção trará para todos os componentes de um determinado sistema educativo.

2.2 A formação inicial dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde: trajectória histórica e perspectivas futuras

No presente subcapítulo, pretende-se perscrutar a trajectória de formação dos professores do ensino secundário em Cabo Verde. Esta análise orienta-se pela preocupação de se identificar as lições que esse percurso, de aproximadamente trinta e

cinco anos, pode sugerir em termos de estabelecimento de um quadro epistemológico, isto é, de um corpus de conhecimento, científico e pedagógico, adoptado e utilizado (ou não) enquanto matriz referencial de questionamentos sobre a formação de docentes. Dito de outra forma, o objectivo é reflectir sobre questões como: quais são os aspectos marcantes da formação dos docentes do ensino secundário, no quadro do antigo Curso/ Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário (C/EFPES)? Que razões estiveram na origem da passagem da EFPES para o Instituto Superior de Educação (ISE), e que ganhos essa mudança proporcionou? Que competências, saberes e habilidades pedagógicas as duas estruturas de formação priorizaram durante a fase de formação? Como tem sido pensada a questão do estágio pedagógico? Qual tem sido o espaço reservado à formação contínua, no quadro da política de formação dos docentes do ensino secundário? Que desafios a formação dos docentes do ensino secundário enfrenta, presentemente?

Reflectir sobre as questões acima apresentadas suplica um adequando estudo do percurso de formação dos docentes do ensino scundário. Para facilitar a construção do quadro de análise histórico e crítico, proceder-se-á ao estabelecimento de alguns marcos cronológicos delimitados pelos próprios ciclos das mudanças educativas que Cabo Verde experimentou, não esquecendo, contudo, as suas óbvias e necessárias interconexões. Ou seja, é preciso ter sempre presente que a reflexão sobre a trajectória de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano exige que estejamos também ocorrentes dos vários aspectos proporcionados pelos debates histórico, político e teórico sobre o ensino secundário avivados nos capítulos anteriores. Adiciona-se ainda que estamos perante uma dimensão da história da educação cabo-verdiana superficialmente conhecida, não obstante a sua importância. Aliás, é preciso resgatar os testemunhos e trabalhar a organização dos acervos existentes. Existe um percurso que é preciso conhecer e valorizar, pois é a partir da sua compreensão que erigiremos os pilares orientadores que orquestrarão os passos da nossa caminhada futura a nível de formação docente, acreditamos.

2.2.1 A formação dos professores do ensino secundário: do curso de formação de professores à escola de formaçao de professores

A eleição do sector da educação como estratégico para o desenvolvimento do país demandaria a criação de condições para, progressivamente, inverter a difícil herança

educativa colonial, patenteada nos aspectos de acesso escolar e de reconfiguração, entende-se, desmantelamento da matriz da educação colonial, na perspectiva debatida nos capítulos anteriores da presente investigação. Este árduo desiderato não se colocava apenas à necessidade de criação de condições infra-estruturais. Ele colocava-se, sobretudo, a nível de formação de quadros, mormente docentes, capazes de, por um lado, acelerar o processo de alfabetização e ministrar os níveis do ensino secundário e, por outro lado, promover dinâmicas que proporcionassem as imprescindíveis mudanças no próprio modelo educativo herdado, tendo em conta o novo estatuto cultural e político do país, imposto pela condição pós-colonial.

2.2.1.1 O surgimento do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário e a sua transformação em EFPES

Quatro anos após à proclamação da independência nacional e na senda das recomendações dos vários encontros realizados (por exemplo, o 1º Encontro dos Quadros da Educação), criou-se o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (Decreto nº 70/79, Boletim Oficial nº 30, de 28 de Julho), com a duração de três anos, correspondente ao nível do Bacharelato. O ano lectivo de 1979/80 marca o arranque do funcionamento do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário (CFPES) que, a partir do ano lectivo de 1988/89, após a estruturação dos planos dos cursos, passa a ser designada de Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES). Concentremo-nos sobre esta escola, nos aspectos que têm a ver com o (i) acesso; as (ii) áreas de formação e (iii) as disciplinas de carácter psicopedagógico que se ministravam, tendo em conta que o objectivo essencial proposto é o de se entender os conhecimentos, as habilidades e as competências pedagógicas desenvolvidas ali.

O acesso estava reservado apenas aos candidatos que tivessem concluído o 2º Ano do Curso Complementar (ensino liceal completo) ou equivalente. Contudo, as investigações realizadas a partir dos espólios da instituição permitiram-nos identificar casos de candidatos que foram admitidos com falta de uma ou outra disciplina do 2º Ano do Curso Complementar, de uma forma condicional, sob o compromisso de a fazer nas épocas de exames imediatas à entrada em formação. De resto, dos poucos casos encontrados, ressalva-se a existência do despacho de autorização dos dirigentes da escola exarado sobre o pedido do candidato.

No concernente às áreas de formação, a Portaria 76/1980, de 23 de Agosto, que oficializa a criação da CFPES, estabeleceu que eram as seguintes: Matemática, Desenho, Físico-química, Ciências Naturais (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa (Art. 3º, ponto 1). Nos primeiros anos de funcionamento da escola, as áreas de formação disponibilizadas aglutinaram diferentes números de formandos, como se pode confirmar na tabela 11 seguinte.

Tabela Nº 11 -Evolução do número de inscrição no CFPES (1980-1983)

Especialização	Ano Lectivo				
	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	Total
Matemática	13			7	23
Ciências Naturais	5	3	3		11
Físico-química	2			2	4
Desenho		2		2	4
Português		14	4		18
História				24	24

Fonte: Cap Vert: Enseignement et Formation, Unesco, 1987,p. 39

Da análise da tabela número 11, pode-se constatar a quantidade de formandos por área. As áreas com maior número de inscrição foram as de História, Matemática e Língua Portuguesa. É preciso ressalvar que nos anos em questão o país contava apenas com 3 (três) escolas secundárias, que já vinham funcionando desde antes da independência. Ou seja, o ensino secundário ainda continuava vedado à grande maioria da população cabo-verdiana. Dito de outra forma, ainda não se precisava de muitos docentes desse nível de ensino.

Relativamente ao plano de estudo, este incluía as disciplinas específicas e um tronco comum para todas as áreas, com as seguintes disciplinas: Pedagogia, Psicologia, Técnicas de Didácticas, Formação Política e Prática Pedagógica. Esse tronco comum tinha como função o desenvolvimento do perfil profissional, em termos de preparação para a profissão docente, mas também a parte política e ideológica, considerada de muita importância no processo de preparação dos formandos para os desafios educacionais e ideológicos. Vários eram os conteúdos que essas disciplinas abordavam. Pode-se destacar, por exemplo, os que têm a ver com a disciplina de Psicopedagogia. Esta incluía três tópicos de conteúdos fundamentais: (i) Fundamentos da Pedagogia, que abordava questões como: os objectivos, as tarefas e

os conceitos básicos da Pedagogia científica; o desenvolvimento da personalidade no progresso uniforme da educação e ensino; princípios pedagógicos gerais; o papel do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), o do Governo ao desenvolvimento do novo sistema de ensino popular; conhecimentos materialistas das leis e condições do desenvolvimento da personalidade; os objectivos da educação do nosso País, traçados pelo PAIGC, dentro da linha principal formulada pelo Encontro Nacional de Quadros da Educação. O segundo (ii) ponto do programa era Didáctica Geral e incorporava os seguintes conteúdos: a didáctica como parte da ciência pedagógica; a essência do processo da instrução escolar; a unidade dialéctica da direcção e auto-actividade de ensinar e aprender; os princípios didácticos; as funções didácticas; os métodos de ensino; a organização da aula; a planificação, preparação e a valorização das aulas. Segundo a Portaria 76/1980, o terceiro (iii) ponto do plano enfatiza a Teoria da Educação, tendo como objectivo:

> transmitir conhecimentos fundamentais da teoria e dos métodos da educação progressiva e, ao mesmo tempo, conforme a aquisição destes conhecimentos, desenvolver sistematicamente a disposição e a capacidade dos estudantes de educar e ensinar todos os alunos, conforme os objectivos do PAIGC e do Governo de Cabo Verde. (Boletim Oficial da República de Cabo Verde, 1980, p. 415)

Os conteúdos que este tópico incluía eram: teoria educativa, como disciplina da pedagogia progressiva; conteúdos e métodos da educação moral e ideológica; a educação de trabalho; a educação das crianças na família e a colaboração dos professores com o país.

Uma outra disciplina comum a todas as áreas de formação é a denominada de Formação Política e Social. A propósito desta disciplina, a Portaria referida sublinha:

> o estudo dos conceitos básicos da concepção científica do mundo contribui decisivamente para criar nos professores uma concepção materialista do mundo e com isto desenvolver neles a posição progressista, que é necessária para educar e ensinar a geração jovem, como práticas militares do povo cabo-verdiano independente. Os estudantes devem conseguir a compreensão mais aprofundada da política e do papel dirigente do PAIGC e as regularidades e importância histórica da Reconstrução Nacional chamada pelo Governo de Cabo Verde. Os estudantes, ao mesmo tempo, adquirem conhecimentos das tradições revolucionárias e experiências dos povos e camadas oprimidas, como, por exemplo, da classe operária internacional e dos povos africanos no tempo colonial. (Boletim Oficial da República de Cabo Verde, 1980, p. 414)

Da análise dos conteúdos incorporados nas disciplinas de carácter Psicopedagógica e político-ideológica, conclui-se, por um lado, que era objectivo da formação desenvolver nos formandos os saberes e as habilidades essenciais para o desempenho da função docente, nomeadamente na compreensão dos contornos da pedagogia e no domínio das ferramentas básicas para o desenrolar da actividade pedagógica. Por outro lado, fica também patente, pelos conteúdos que incorporavam as matrizes disciplinares em questão, que o outro objectivo de peso era transformar cada professor num agente ideológico para a propagação dos interesses do partido, estes que se confundiam com os do próprio país, tendo em conta o modelo político adoptado. O professor era, acima de tudo, concebido como um agente da consolidação da revolução conseguida. Dos docentes das disciplinas didáctico-pedagógicas que passaram pela EFPES e ISE entrevistados, sobressai esta preocupação político-ideológica da formação. Uns ressalvam o facto dos programas das áreas didáctico-pedagógicas constituírem, praticamente, uma educação pedagógica comunista (E4). Outros relacionam este facto com a própria conjuntura política do partido único e dos seus interesses, bem como o perfil dos formadores dessas disciplinas que estiveram na escola até os anos 90: eram docentes da Alemanha de Leste (E5). Contudo, um outro docente entrevistado (E2) relativiza o peso dessa questão ideológica nos programas de formação, sublinhando que era uma matéria que dependia sobretudo dos próprios formadores em ressalvar um ou outro aspecto da formação política, destacando inclusive que essa formação política não é má em si, dependendo da abordagem do docente. Sobre a mesma questão, os formandos consideram, de uma forma geral, que o aspecto político-ideológico não era assim tão pesado.

Destas abordagens dissemelhantes, o que se pode concluir é que o pendor político ideológico, focalizado na formatação do docente, cidadão, segundo os pilares ideológicos do partido no poder, era, inicialmente, bastante valorizado, como se pode vislumbrar nos trechos da Portaria atrás citados. Com o passar dos anos, e as consequentes transformações que as próprias instituições experimentaram, sobretudo a nível de entradas de novos docentes, e a necessária reconfiguração de política imposta pelos contextos e cenários que se assomavam, dá-se uma evidente secundarização desse aspecto. Assim, os formadores e formandos que entraram em momentos e contextos diferentes na instituição não experimentaram igualmente esta questão na formação docente que, como sabemos, inclui várias dimensões e

contornos.

2.2.2 As condições de funcionamento da EFPES

O desenvolvimento de acções da EFPES, apesar de ser reconhecido como importantes no quadro de criação de condições para um sistema educativo mais eficiente e eficaz, parecia enfrentar muitos constrangimentos e dificuldades, ao longo dos anos da sua existência. Efectivamente, as condições de funcionamento existentes na instituição, o nível académico dos formadores e as próprias exigências que se adivinhavam, deixavam transparecer que da forma como a EFPS estava configurada poderia não responder aos desafios a ela atribuída. A título de exemplo, sublinha-se que o modelo de formação adoptado pela Escola, os dois primeiros anos reservados à formação científica e à preparação psico-pedagógica teórica e o terceiro, centrado sobre a prática profissional, era debilmente aplicado. Por um lado, era a própria formação científica que era débil, pois as disciplinas de especializações eram insuficientes, por falta de professores especializados. Por outro lado, a formação psico-pedagógica teórica era incompleta e aleatória, aliás nem se quer existia um departamento de ciências de educação. Estas pertinentes observações foram encontradas no relatório realizado à instituição, por consultores estrangeiros, no quadro da sua transição para o Instituto Superior de Educação (ISE).

Com efeito, o Relatório (Chiappano, 1991) produzido pelo coordenador da Assistência Técnica do Projecto de Reforma do Ensino Secundário (PRESE), Sr. A. Chiappano, acompanhado pela coordenadora de formação de professores do mesmo projecto, Sra. Alice Matos, bem como dois consultores da Escola Superior de Educação de Santarém, os Senhores Ramiro Marques e Fernando Costa, evidenciou a situação da EFPES, em termos de condições materiais, humanas, organizacionais, entre outras. Concentremo-nos sobre este importante documento.

Na sua parte inicial, o autor sublinhara que o objectivo da avaliação da EFPES foi o de apreciar a qualidade do produto que a EFPES fornece ao sistema educativo, isto é, o tipo de professor que ela forma (p.02). Deste modo, a equipa reconhecera que:

> quanto à apreciação da qualidade dos professores saídos de EFPES, trata-se de uma tarefa de grande envergadura e de longa duração, que deveria ser conduzida com o concurso dos interessados, assim como dos seus colegas e superiores em

> função nas diversas escolas do país. Impossível de realizar em tão pouco tempo, este exercício poderá constituir o objecto de uma pesquisa posterior. (p. 02)

Tendo identificado esse importante constrangimento, pois para o sistema educativo o mais importante era, efectivamente, avaliar a qualidade de formação dos docentes ali formados, optou-se por uma avaliação política e institucional, utilizando, como fontes, os depoimentos, as observações e os documentos derivados das decisões e da gestão corrente. A nível político, o relatório começara por ressalvar que era urgente promover:

> uma reflexão sobre as finalidades e as missões a confiar à escola, no contexto da nova política educativa e na perspectiva da reforma. Seja qual for o quadro institucional no qual a escola renovada venha a operar (...) parece inevitável que as suas atribuições comportem, ao lado da formação inicial, a formação contínua, que se crê alcançar uma importância crescente. O problema será então de definir claramente o tipo de professor a formar e a reciclar, exigido pela reforma, e de seleccionar as estratégias ao mesmo tempo eficazes e mais económicas. (p.03)

Do exposto acima, deduz-se a existência de muitas dúvidas relativamente ao papel da EFPES, no quadro dos vários desafios que tinha pela frente. Nesta linha, o questionamento acerca do tipo de professor a formar colocado pelo relatório merece destaque. Da citação, reitera-se a necessidade de renovação da escola, até porque os inícios dos anos 90 do século passado, pelas mudanças verificadas na sociedade cabo-verdiana, a configuração da EFPES não daria vazão às diversas responsabilidades imputadas ao sistema educativo em processo de reformulação.

A nível funcional, em relação à segunda dimensão delineada na avaliação, as observações e recomendações feitas são muitas e pertinentes. No que tange às condições materiais e humanas de funcionamento, o relatório refere a insuficiência de meios materiais que impediam a concretização dos objectivos da própria escola, que incluíam não só a actividade de preparar os candidatos à docência para as suas tarefas, mas também a realização da investigação, de prestação de serviços à comunidade, entre outras. Por outro lado, o mesmo documento evidenciara que:

> os professores nacionais não encontram motivação suficiente para o exercício da profissão na EFPES. Esta obriga-se assim a recrutar técnicos nacionais em regime de acumulação e a receber professores estrangeiros, uns contratados por dois anos e outros que se deslocam em missões de curta duração. Tal situação, pela instabilidade que cria, repercute-se negativamente no processo de formação e o resultado final são professores formados com graves lacunas científicas e pedagógicas. (p. 07)

Desta forma, a EFPES enfrentava dificuldades diversas e o processo de formação inicial dos docentes realizava-se sob constrangimentos que podiam condicionar, pela negativa, a qualidade dos docentes formados, de acordo com o relatório. À estes constrangimentos apresentados, o chefe da equipa técnica adicionara ainda um outro elemento importante para a história de formação dos professores do ensino secundário em Cabo Verde: o facto de os candidatos à EFPES serem, na sua maioria, ex-alunos do ensino secundário que não foram seleccionados para o prosseguimento dos estudos no exterior, por não possuírem as classificações exigidas. Por conseguinte:

> para além da preparação que, por esta circunstância, tende a ser questionada, a motivação desses candidatos para a profissão docente é aleatória, pois (...) a EFPES constitui a única alternativa a que se apresenta àqueles que foram impossibilitados de continuar os estudos no exterior. (p.07)

Do exposto, a organização da escola evidenciava importantes fragilidades. Os recursos humanos enfrentavam grandes constrangimentos, e a própria qualidade de formação que se ministrava mereceu apreciação pouco abonatória. Outrossim, a estrutura organizacional da escola, como sublinhara o relatório em análise, era teoricamente conveniente, mas, na prática, inoperante. No domínio administrativo, o conselho directivo previsto não funcionava. A escola tinha uma direcção sobrecarregada em aspectos de rotina, impedindo, assim, de desenvolver actividades de cariz pedagógico. Sublinhara o relatório que:

> o conselho pedagógico, verdadeiro cérebro da instituição, passava vários anos sem se reunir, por consequência, as suas obrigações: orientação científica, programação pedagógica, planificação dos recursos e das actividades de supervisão e acompanhamento da formação, avaliação do processo e dos resultados, não têm sido cumpridos, e a formação dos professores encontra-se assim entregue à iniciativa e à boa vontade dos indivíduos. (p.08)

Depreende-se do exposto que a parte essencial de uma escola de formação de professores, que são as questões pedagógicas, constituía a dimensão mais frágil da instituição. O documento em análise sublinha isso ao afirmar que "*particularmente lamentável e grave (...) é a ausência de um departamento de educação*". (p.08)

A nível do estágio pedagógico, assunto sobre o qual debruçaremos mais à frente para analisarmos o regulamento adoptado nos últimos anos de vigência da EFPES, parece-nos muito útil apresentar breves linhas recolhidas no relatório acima

referenciado e, ao mesmo tempo, compará-las com as perspectivas dos outros sujeitos envolvidos no presente estudo. Em primeiro lugar, torna-se importante ressaltar a importância estratégica do estágio pedagógico no contexto de formação docente. Isto é, trata-se de uma dimensão de importância inquestionável para uma escola de formação. Relativamente a este tópico, as considerações do relatório atrás referido são de que:

> o estágio pedagógico, que deveria constituir o resultado e o coroar de todo o processo anterior, é muito raramente supervisionado pela equipa completa dos formadores respectivos, e ainda mais raramente, em concertação com os professores de estágios, estando por estabelecer mecanismos eficazes de comunicação entre a escola de formação e a escola de aplicação. (p.09)

A citação supra congrega uma evidente multiplicidade de debilidades capazes de traduzir o funcionamento do estágio a um mero exercício de cumprimento do estipulado a nível normativo, sem materializar os objectivos que presidem a qualquer programa de estágio ligado à formação docente. Contudo, terão acontecido, como era de se esperar, casos de programas de estágio razoavelmente bem organizados, estando, por conseguinte, esta preocupação dependendo da sorte do estagiário em encontrar um supervisor, orientador e escola com condições para tal.

De uma forma comparativa, centralizemos agora nas entrevistas realizadas aos formadores (docentes das instituições de formação já referenciadas), com vista a identificar os seus posicionamentos sobre as várias questões relativas à vida da EFPES. Relativamente à problemática da inexistência de um departamento de educação (numa escola de formação de professores, como enfatizara o relatório), os entrevistados assinalaram essa questão e, ao mesmo tempo, ressalvaram o "combate" que eles mesmos tiveram de travar, em prol da sensibilização (dos docentes e discentes) da instituição, para a valorização das disciplinas didáctico-pedagógicas, no quadro dos planos de curso bem como a criação de condições básicas para o seu adequado funcionamento. Adicionalmente, os entrevistados reportaram uma outra importante questão, também referida no relatório, e que tem a ver com o facto das disciplinas didáctico-pedagógicas serem ministradas por docentes de outras áreas científicas, sem nenhum conhecimento das áreas pedagógicas. Sublinharam, ainda, as debilidades de organização do estágio; as más condições infra-estruturais, ressalvando, contudo, o adequado nível dos candidatos a docente.

É neste último ponto que o desencontro, relativamente ao relatório, é mais sonante. Segundo o relatório em análise, os candidatos à formação docente eram indivíduos que não conseguiram outras oportunidades de formação, nomeadamente no estrangeiro. Aliás, o relatório identificara este como um grande problema da formação docente. Isto, de certa forma, equivale dizer que os indivíduos que seguiam para a formação docente eram aqueles cujas prestações no ensino secundário, em termos de aproveitamento, não eram de destaque.

Contrariamente, os formadores entrevistados consideram que os estudantes da altura (do arranque da escola até a criação do ISE) tinham excelentes perfis: eram experientes e contribuíram grandemente para a dinamização do processo de formação. Bom, se se exige algum comentário a esta questão, aparentemente dissonante comparativamente com o estampado no relatório, o que se pode adiantar é o seguinte: primeiro, destaca-se o facto dos olhares do relatório serem olhares de fora, elaborados por indivíduos com outras experiências no que concerne aos critérios de acesso às escolas de formação docente. Em segundo lugar, parece-nos compreensível o facto dos formadores entrevistados considerarem que os estudantes tinham um perfil adequado. Por um lado, eles confessam que os estudantes contribuíram muito para as suas aprendizagens e experiências. Os formadores estavam no início da função docente. Por outro lado, as opiniões dos formadores sobre os estudantes do período em questão foram proferidas numa perspectiva comparativa com os estudantes que têm hoje, considerados por eles como sendo estudantes menos preparados a nível científico, emocional e inclusive motivacional. De todo modo, as várias perspectivas apresentadas não são excludentes. A sua compreensão exige uma adequada aproximação às responsabilidades, visões e experiências dos vários sujeitos em questão.

Da exposição e interpretação das informações acima apresentadas, confirma-se que a situação do funcionamento da EFPES, enquanto escola de formação de professores, era visivelmente débil, o que, por arrastamento, leva-nos a concluir que a qualidade dos professores ali formados poderia ser, no mínimo, questionável, apesar dos formadores entrevistados reiterarem que o nível era razoável, observando a ausência de estudos capazes de clarificar a questão. Da análise das informações do relatório, vários factores podem confirmar a situação da formação, no mínimo criticável. Em primeiro lugar, na investigação realizada não conseguimos encontrar elementos ou posicionamentos de nenhum responsável da instituição a querer distanciar-se das

considerações encerradas no relatório da avaliação apresentado. Em segundo lugar, o leque das dificuldades apontadas bem como o grau da sua profundidade ajudam-nos a concluir que a situação não era vigente apenas no momento da realização da avaliação, portanto no ano de 1991. Os constrangimentos identificados parecem ser acumulação de dificuldades que não foram sendo resolvidas. Finalmente, outras fontes auxiliam-nos na confirmação dessas debilidades da escola, sobretudo as de carácter pedagógico. Efectivamente, numa carta manuscrita datada de 1991, remetida aos serviços competentes da EFPES pelo Director do Liceu de Achada Santo António, dizia o seguinte:

> de acordo com o estatuto da EFPES, todos os alunos, como futuro professores, devem leccionar uma turma como aluno mestre, a partir do 2º ano do curso, o que tem acontecido a todos os alunos no Liceu Domingos Ramos e Liceu Achada Santo António, desde que este último entrou em funcionamento.
> Ora, o comportamento desses alunos mestres como docentes no ano lectivo em curso tem deixado muito a desejar em termos de assunção desse dever, com faltas sucessivas e injustificadas. (s/nº de p.)

Ora, o incumprimento dos estagiários, os chamados alunos mestres, sublinhado na missiva que data do mesmo ano do relatório, deve-se à inoperância das estruturas pedagógicas de fiscalização e supervisão reiteradas pela mesma missiva. Aliás, a carta é mais contundente quando ressalva, sem rodeios, que "*alguns professores (alunos mestres) precisam de um acompanhamento científico-pedagógico*". (s/nº.p.).

Outrossim, a qualidade científica da EFPES mereceu apreciação nada abonatória, quando, em 1983, portanto, antes da data da realização da avaliação de 1991, nos estudos preparatórios da reforma educativa levados a cabo por um empresa privada portuguesa- a PARTEX (1887), adiantara que:

> sob o ponto de vista científico, a formação recebida revela-se, por vezes, insuficiente se a confrontarmos com os programas que os futuros docentes são obrigados a leccionar no Ensino Liceal. (p.07)

Adicionalmente, à volta da formação docente, existiam algumas dificuldades que podiam ser sintetizadas da seguinte maneira: (i) acentuado desequilíbrio entre a componente pedagógico-didáctica, que importava reforçar, e a componente de formação geral e científica; (ii) deficiente integração entre uma e outra; (iii) deficiente

articulação entre aspectos teóricos e práticos de formação, pois o estágio pedagógico era integrado tardiamente no processo de formação.

Com efeito, da análise realizada às fontes aqui implicadas, depreende-se que a EFPES, não obstante a sua importância nos primeiros anos da reconfiguração do sistema educativo do novel Estado, enfrentou, desde muito cedo, dificuldades de vária ordem: a falta de meios materiais, a problemática dos docentes formadores, o perfil de entrada dos candidatos à formação, a ineficácia dos canais de comunicação interna, a grande debilidade dos vários aspectos da dimensão pedagógica da formação, a má organização do arquivo da própria instituição –"um organismo sem memória e sem palavras"-, entre outras. O melhor caminho, pensou-se, era a sua reestruturação, isto é, a revisão dos seus objectivos, o estabelecimento dos perfis de entrada e saída dos candidatos, a elaboração do perfil dos formadores, etc. Efectivamente, os desafios que se avizinhavam exigiam da EFPES melhores condições materiais e humanas, ressalvando, aqui, a estratégica importância da dimensão pedagógica que, como se demonstrou, era inexistente nessa fase, pois a paralisia do conselho pedagógico e a ausência de um Departamento de Ciências de Educação "*fazem da formação dos professores um processo aleatório e fragmentado*" (Relatório de Avaliação, 1991, p. 08). Perante esta situação, era difícil avaliar a pertinência da formação que os formandos recebiam relativamente "*às necessidades e expectativas do Ensino Secundário*", como ainda observou o relatório em questão (p.09).

2.2.3 A situação da EFPES e os desafios do sistema educativo cabo-verdiano dos anos 90 (do século XX)

Os inúmeros e estruturantes constrangimentos anteriormente identificados colocaram a EFPES numa encruzilhada, onde a avaliação do desempenho da trajectória era comprometedora, mas também onde os desafios que lhe acercava mostravam claramente que ela não estaria em condições, caso não sofresse alterações de fundo, de responder adequadamente às demandas de reconfiguração do sistema educativo cabo-verdiano, mormente o subsistema do ensino secundário cujo sucesso, como é sobejamente sabido, depende da qualidade de formação que os docentes recebem.

Tendo dito isso, procurar-se-á sintetizar, nas linhas seguintes, os aspectos marcantes dessa fase, destacando as dinâmicas de reconfiguração do ensino

secundário cabo-verdiano e a sua consequente repercussão, em termos de reflexão à volta do perfil do docente a formar, na EFPES. Ressalva-se mais uma vez que os considerandos a apresentar estarão essencialmente focalizados na problemática de formação pedagógica dos docentes.

Não obstante a existência de posicionamentos que vangloriam a EFPES, situação facilmente compreensível, tendo em conta que constituía, na altura, a única oportunidade de formação superior no país, torna-se importante ressalvar que, enquanto instituição de desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos e saberes para uma adequada realização da actividade docente, como, de resto, já foi heuristicamente demonstrado, a instituição não cumpria cabalmente a sua função. Desta forma, no quadro das profundas mudanças arquitectadas e implementadas no subsistema do ensino secundário no percurso dos anos 90 do século passado, assumiu-se que o sucesso destas dependia fundamentalmente da qualidade pedagógica, investigativa e científica da instituição com responsabilidade na formação docente. É neste quadro que foi realizado a avaliação externa à instituição, cujo relatório final já foi exaustivamente analisado e que, por conseguinte, se deu início a um conjunto de iniciativas, visando a sua adequação aos novos desideratos.

2.2.4 A EFPES no momento de transição para o ISE

A partir das debilidades diagnosticadas a nível da instituição de formação docente, propuseram-se medidas de mudanças que iam desde a refundação da nova escola até à realização de actividades de reciclagem pedagógica e científica dos docentes, visando a sua adequada integração no processo de reforma iniciado e que era orientado por um conjunto de novos princípios curriculares, de concepção da política educativa e do papel pedagógico do docente, enquanto orientador do processo ensino-aprendizagem.

Efetivamente, a avaliação realizada à EFPES, em 1991, cujo relatório já foi perscrutado, demonstrou, segundo as ideias de Chiappano (1992), veiculadas num estudo em que aprecia e propõe as linhas orientadoras de uma nova escola, a urgente necessidade de criação de uma nova escola de formação docente, concebida no projecto inicial como Escola Superior de Educação (ESE). Esta deveria constituir a peça fundamental na implementação da reforma, tendo como função a formação de

docentes cuja política do país a esse nível, isto é, o número de professores a formar, as características do seu perfil, seria abraçado e determinado pelo Estado (p.01).

Desde logo, era preciso pensar numa escola de formação docente que conseguisse desbravar os caminhos da necessária e indispensável correlação entre os vários subsectores interpelados no processo de ensino-aprendizagem. A herança de uma escola sem uma conveniente conexão entre a planificação e a formação e sem supervisão do seu funcionamento durante vários anos, que foi a EFPES, deveria ser profundamente repensada. A este nível, ou seja, concernente à relação entre a nova escola e a tutela, perspectivara que era necessário que o projecto da nova escola estipulasse:

> (i) que o programa de actividades da EFPES inscreve-se dentro, e depende de política educativa em geral e da política de formação em particular, fixada pelo governo; (ii) de uma forma mais específica, que o plano de formação (inicial e contínua.), de investigação e extensão cultural e de cooperação técnica proposto pela EFPES é elaborado em função das necessidades e das prioridades fixadas pelo GEP [antigo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação]. (p.10)

Outras recomendações, a propósito do projecto de criação da nova escola de formação docente, foram proferidas pelo proeminente consultor do sector da educação de momento, em Cabo Verde: (i) a necessidade da escola formar quadros capazes de liderarem as instituições escolares a nível da direcção da escola, direcção pedagógica, inspecção escolar, desenvolvimento curricular; (ii) os formadores da nova escola deveriam possuir competências ligadas a três (3) domínios: saber científico, saber fazer pedagógico e aptidão para a investigação. A nível de formação académica, deveriam possuir um mestrado e, no último caso, a licenciatura. Ainda, reitera a necessidade de se esclarecer os critérios de selecção explicitando objectivamente o que se entendia por "Reconhecido Mérito", "Idoneidade Académica e Profissional e a "Avaliação Curricular" e, o terceiro elemento; (iii) era preciso determinar com precisão, aliás com grande precisão, as competências que os futuros professores deveriam possuir, em função das tarefas.

A reciclagem científica e pedagógica, repercussão directa da reforma educativa, constitui um outro eixo que impôs à EFPES, na fase cronológica em análise, novas e importantes exigências. Torna-se relevante assinalar que, apesar do reconhecimento da importância da formação contínua, esta não vinha sendo prática na instituição.

Com efeito, na sequência de um questionário aplicado a 163 professores, no ano lectivo de 19990/91, os resultados conseguidos mostraram que: (i) a maioria dos inquiridos apresenta lacunas científicas em quase todas as disciplinas; (ii) grande parte dos bacharéis das Ciências Exactas assinala, pelo menos, uma disciplina que não constituiu objecto de estudo durante o curso; (iii) a componente psico-pedagógica é igualmente lacunar, nomeadamente as metodologias específicas (EFPES, 1991). Por conseguinte, o Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE), reconhecendo a importância dos docentes no seu sucesso, apoiou a implementação de um plano de reciclagem dos docentes em exercício, (i) mediante a actualização científica e pedagógica dos bacharéis formados na EFPES; (ii) o aperfeiçoamento psico-pedagógico, teórico e prático e; (iii) a preparação dos professores para a gestão dos programas do ensino secundário renovado.

O despoletar de "campanhas" visando a adequada preparação dos docentes no processo da implementação da reforma educativa terá contribuído para impulsionar uma outra dinâmica no seio da EFPES, pois tratavam-se de exigências que só um trabalho partilhado, reflectido e sistémico poderia responder às demandas a ela imputadas. Aliás, nota-se, através das intensas trocas de correspondências entre a EFPES e a PRESE, que aquela foi interpelada com um conjunto de questões, o que levou a instituição a conhecer um novo dinamismo (i) mediante a integração no seio da EFPES de um corpo de formadores devidamente preparado; (ii) a determinação de perfis de entrada e saída dos professores, em função dos objectivos da política educativa, preconizados pela reforma; (iii) a reorganização pedagógica da EFPES e; (iv) a reflexão sobre a nova estratégia de formação inicial e a institucionalização de mecanismos de formação contínua (EFPES, s/d).

Contribuiu também para a mesma dinâmica da EFPES a sua aproximação às escolas secundárias, contando com um grande apoio do próprio projecto PRESE. Esta aproximação permitiu um maior conhecimento das dinâmicas pedagógicas que ocorriam nas escolas secundárias. Mais uma vez, é o próprio consultor que, no documento intitulado "*Reflexions sur la Statut des enseignants au Cap* Vert" (Chiappano, 1991b), reitera de uma forma pertinente a necessidade de se reflectir sobre as dinâmicas pedagógicas que ocorriam no quadro das escolas secundárias, que deveriam ser potencializadas e publicitadas, pois seriam ganhos importantes na caminhada da estruturação de um sistema educativo enraizado na idiossincrasia nacional. Sublinhara o autor que era pelo adequado conhecimento das dinâmicas

pedagógicas criativas levadas a cabo por docentes nas suas actividades quotidianas que se poderia construir um sistema educativo com a sua própria fisionomia e originalidade. Criticara o facto dos docentes cabo-verdianos serem largamente tributários do modelo português (programas, manuais e métodos) e, sobretudo, da dependência linguística. Defendia o autor que a efectiva independência intelectual só seria possível com uma outra postura dos docentes em relação ao seu meio envolvente, à sua cultura, à necessidade de produção de materiais didácticos próprios, bem como à elaboração de instrumentos de avaliação adaptados à realidade nacional. Toda esta hipotética riqueza era inexplorada, pois não era conhecida nem comunicada (p.5).

Para Chiappano (1991b), o conhecimento dessas dinâmicas pedagógicas constituía condição de partida para o sucesso das reformas. Pois é:

> na aula, na realidade quotidiana do acto pedagógico e da relação que se instaura por meio dos professores, e entre esses e os seus alunos, que o currículo demonstra toda a sua existência e pode revelar a sua eficácia e seus limites. (s/n. p.)

Pelo exposto acima, ficou devidamente documentado que os ventos da reforma educativa dos anos 90 do século passado contribuíram para uma assinalável agitação pedagógica e científica da EFPES. As várias fontes apresentadas, acompanhadas de perspectivas analíticas, demonstraram que não se pode conceber a vida da EFPES como linear, no sentido de que a sua história terá sido construída por pulsações estáveis. Ficou demonstrado que sobre a escola recaíam muitas responsabilidades e ensejos e que ela teve grandes dificuldades em construir respostas partilhadas e continuamente reflectidas, condições de importância indeléveis para uma instituição de formação docente. Vai-se concluir o presente subcapítulo analisando a dinâmica do estágio pedagógico nos últimos anos da vigência da instituição enquanto EFPES.

2.2.5 O estágio pedagógico nos últimos anos de vigência da EFPES

Tratando-se de uma escola de formação docente, a organização, realização e acompanhamento do estágio pedagógico é de premente importância. Contudo, os anos de funcionamento da EFPES colocaram a nu as fragilidades de funcionamento desta importante dimensão de formação docente, situação em nada diferente da

instituição anterior, no âmbito do Curso de Formação dos Professores do Ensino Secundário. Neste contexto, o já referido Relatório de Avaliação da EFPES, sob a coordenação de Chiappano, frisava que o estágio prático, que deveria constituir o resultado e o coroar de todo o processo de formação, era muito raramente supervisionado pela equipa de formadores constituída e, por outro lado, era praticamente inexistente a concertação com os orientadores. Perante esta situação, conseguimos identificar algumas tentativas de reorganizar o estágio.

Concentremo-nos sobre o Regulamento do Estágio Pedagógico dos Bacharelatos em Ensino da EFPES. Faltam-nos informações que permitem identificar a data exacta que esse regulamento foi concebido e nem se quer conseguimos seguir o debate que resultou na sua aprovação. Da leitura do documento, fica-se com a percepção de que ele foi concebido no momento em que medidas diversas estavam sendo tomadas com vista à refundação da EFPES, no período de 1992 a 1994 do século passado. Aliás, na parte final do documento, indica-se o ano de 1994.

O documento ora referenciado incorpora os seguintes pontos essenciais: (i) definição e objectivos; (ii) organização e funcionamento; (iii) actividades; (iv) atribuições; (v) avaliação e (vi) classificação final. Para facilitar a compreensão das informações fundamentais que encerra, atentemo-nos à tabela nº 12 seguinte.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela Nº 12 - Síntese do Regulamento do Estágio Pedagógico dos Bacharelatos em Ensino, na EFPES

I- Definição e Objectivos	II- Organização	III- Actividades	IV- Atribuições	V- Avaliação
1-Acompanhamento sistemático da prática docente do aluno-estagiário; 2- Visa o desenvolvimento da competência profissional, nos campos científico, psico-pedagógico, didáctico e relacional; 3- Integra a relação ensino-aprendizagem, a iniciação na escola e a relação com o meio	1- Núcleos e Grupos coordenados pela Comissão de Estágio (CE); 2- A CE é presidida por um professor orientador e reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente mediante convocatória. A primeira reunião da CE é convocada pelo director da EFPES; 3- O Núcleo de Estágio (NE) compreende o orientador e os alunos estagiários e está aberto à presença de outros professores.	1- O Estágio inclui: (a) actividades de ensino aprendizagem; (b) actividades de intervenção na escola; (c) actividades de relação com o meio; (d) sessões de natureza científica e pedagógica e; (e) actividades de coordenação.	1- A DGE deve assegurar as turmas necessárias, apoiar na planificação do estágio (inclusive com documentos de apoio pedagógico-didáctico); 2- A CE deve coordenar as actividades, propor alterações ao regulamento do estágio, promover ligações com as escolas do Ensino Secundário; apoiar na investigação pedagógica; 3- Os Orientadores de Estágios (OE) devem participar nas reuniões de coordenação, assegurar a orientação pedagógica; elaborar relatórios; 4- O aluno-estagiário deve prestar o serviço docente, participar nas actividades de programação e coordenação, observar aulas, reflectir criticamente sobre o trabalho realizado, participar nas sessões de formação científico-pedagógica, colaborar na dinamização da escola.	1- Formativa e sumativa; 2- Os parâmetros de avaliação são: Prática docente (competência científica e pedagógico-didáctica); Sessões de formação e outros trabalhos; Intervenção na escola e no meio (capacidade de dinamização da vida escolar); Atitudes e Capacidades do estagiário (relações humanas, responsabilidade, análise crítica e auto-crítica, abertura à inovação pedagógica, capacidade de iniciativa, pontualidade, auto-confiança, solidariedade, dignidade pessoal e profissional, flexibilidade e criatividade, espírito de estudo e autonomia).

Fonte: Regulamento do Estágio Pedagógico dos Bacharelatos em Esnino, EFPES. Tabela elaborada pelo autor.

O regulamento sintetizado na tabela número 13 veicula um conjunto de pertinentes aspectos que requer atenção, reflexão e análise. Vamos, contudo, socorrer-nos de alguns, de uma forma transversal. Primeiro, é preciso sublinhar a perspectiva integradora do documento. A forma como se concebe o estágio, e os objectivos que o preside; as actividades propostas e; as atribuições dos vários actores envolventes demonstram que só uma adequada mobilização de sinergias poderia permitir a concretização do projecto de estágio como se almejava. Em segundo lugar, o regulamento pormenoriza, ou seja, estabelece de uma forma esmiuçada a responsabilidade de cada interveniente no processo do estágio. De certa forma, era este o elemento que esteve em falta, na dimensão pedagógica, aquando da realização da avaliação em 1991. Um outro aspecto que merece a nossa atenção, pois acaba por ser estruturante para o presente estudo, são os parâmetros de avaliação estabelecidos. Com efeito, por intermédio do estabelecimento desses parâmetros, consegue-se alcançar as competências que se almejava que os docentes alcançassem durante a formação. Contudo, a questão daqui derivada é a de se saber se, efectivamente, a formação inicial ministrada na EFPES contribuiu para o desenvolvimento dessas competências.[46]

Em resumo, o regulamento demonstra o quão importante, pelo menos a nível de assunção teórica, era o estágio pedagógico na formação docente. Contudo, o questionamento que neste momento convém partilhar é o de se reflectir se a EFPES descrita nas páginas anteriores, com todas as dificuldades e debilidades apontadas, estaria em condições de pilotar a aplicação desse regulamento, num contexto de responsabilidades partilhadas para uma instituição que esteve durante muito tempo fechada sobre si mesma.

Ao concluirmos os vários itens debatidos no quadro do processo inicial de conformação do Curso de Formação de Professores de Ensino Secundário e da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário, torna-se importante destacar que as medidas e posicionamentos prospectivos recolhidos durante o período da vigência da EFPES auxilia-nos a assumir que a instituição pautou o seu funcionamento com base em iniciativas individuais, não actuando, ou actuando debilmente, como uma estrutura de pensar a formação inicial docente, nas dimensões pedagógica, específica e até investigativa, de uma forma holística e global. Dizendo de outra forma, pela

[46] Confira-as na coluna 4 da tabela nº 12

investigação levada a cabo, não obstante as melhores intenções da sua criação, aspecto sobre o qual jaz a representação vangloriosa da escola, não se consegue com exactidão sugerir uma matriz pedagógica orquestrada, implementada e avaliada na escola. Contudo, é preciso reconhecer que os ventos da reestruturação do sistema educativo dos anos 90 do século passado desbloquearam dinâmicas pedagógicas e científicas pertinentes para a EFPES. A reforma possibilitou uma grande aproximação entre os vários actores interpelados no processo ensino-aprendizagem. Fica a dúvida se esta importante e estratégica aproximação voltou a acontecer, bem como se as lições que ela proporcionou em matéria de pensar conjuntamente a problemática da educação em Cabo Verde, mormente o ensino secundário, foram adequadamente assimiladas. Parece-nos importante apontar que o manancial de críticas, sugestões e recomendações direccionadas à ex-EFPES nutrem de grande actualidade.

2.2.6 O Instituto Superior de Educação (ISE): entre a herança da EFPES e a missão de "reconfiguração" da formação docente

A sucinta análise da trajectória das primeiras duas décadas de formação docente (CFPES/EFPES) realizada nos subcapítulos anteriores finalizou com a apresentação de um conjunto de desafios que as instituições em questão, por razões diversas, não conseguiram responder. Desta forma, estudos avaliativos publicados recomendaram a *refundação* da instituição com base no estabelecimento de novos princípios administrativos, nova orgânica e maior centralidade na questão pedagógica. Em resumo, a assunção, implementação, avaliação e desenvolvimento de desideratos intrínsecos a uma escola de formação docente. Por outro lado, é preciso também não esquecer que os últimos anos de vigência da EFPES (por volta de 1993/94/95) foram marcados por dinâmicas importantes que interpelaram a instituição a (re) pensar a sua aproximação às escolas secundárias, o desafio de formação inicial e contínua, o seu papel na reestruturação do sistema educativo ora em andamento e, ainda, o perfil dos docentes que deveria recrutar. Consideramos estes aspectos importantes e, por isso, devem ficar na retina.

A partir das considerações acima proferidas, o presente subcapítulo versa sobre os aspectos considerados fundamentais para se compreender o processo de implementação e evolução do Instituto Superior de Educação (ISE), sobretudo na sua dimensão de dinâmica pedagógica. Assim, iniciaremos com a apresentação e análise

dos instrumentos normativos criados, tentando entender de que forma anunciavam, ou não, o processo de refundação da escola de formação docente, por várias vezes reiterada. Prosseguiremos com a sugestão de um quadro sintético das principais pulsações verificadas no ISE, a nível de dinâmicas pedagógicas, realçando aspectos como os programas de formação contínua, as acções com vista a determinação do perfil de saída dos docentes do ensino secundário, a organização do estágio, entre outros. Terminaremos o subcapítulo, sugerindo um resumo das principais dificuldades que a instituição conhecera, a partir da análise de relatórios institucionais, bem como posicionamentos dos docentes veiculados, por exemplo, em sessões de reflexão sobre a instituição.

2.2.6.1 Os instrumentos normativos da criação do ISE

A passagem da EFPES para o ISE (criado em 1995 e extinto em 2008) é caracterizada por um conjunto de mudanças normativas, enquanto condição de base para a configuração da nova instituição. Desde logo, o Decreto-lei n.º54/95, que Aprova o Estatuto do Instituto Superior de Educação. No ponto 1) do Art. 2º do referido decreto, estabeleceram-se os campos de actuação da nova instituição, sublinhando que:

> o ISE é um estabelecimento de Ensino Superior que prossegue os seus fins no domínio da Educação, orientando-se para o ensino, a investigação, a prestação de serviços à comunidade e colaboração com entidades nacionais e estrangeiras em actividades de interesse comum.

Como se pode depreender da citação, a instituição ora criada abarcava áreas de actuação a nível de educação/formação que extravasavam o mero campo de formação docente. Este elemento é importante, porque diferenciador da antiga EFPES, e merecerá posteriormente uma análise mais delongada. Sublinha ainda, apesar de não constituir novidade, que a instituição tinha responsabilidades a nível da investigação e prestação de serviços à comunidade, entende-se, este último, como actividade de extensão. Uma outra observação importante a reiterar é o facto dela se propor ser uma instituição aberta ao exterior, mediante a possibilidade de desenvolvimento de cooperação interna e externa.

Relativamente aos objectivos, a instituição recém criada, mapeada nos estudos preparatórios com o nome de Escola Superior de Educação, visava (i) a formação inicial e contínua de professores e outros técnicos de educação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional, e a (ii) realização de actividades de investigação e desenvolvimento experimental orientados para a melhoria do ensino. Dito de outra forma, os objectivos centralizam-se essencialmente na preparação dos formandos para o exercício da actividade docente, e não só, ligando o sucesso deste ao desenvolvimento da actividade investigativa. A consecução dos objectivos apresentados requeria que a escola gozasse de uma adequada autonomia científica e pedagógica. Assim, no artigo 4º do documento em questão, estabeleceram-se os seguintes parâmetros da autonomia pedagógica: (i) elaborar os planos de estudo e programas de ensino; (ii) definir métodos de ensino e escolher os processos de avaliação e; (iii) ensaiar novas experiências pedagógicas. Dos elementos integrantes dessa autonomia pedagógica apresentados, sublinha-se o último, pelas implicações que provocaria, a nível do despoletar do processo da investigação educativa, bem como a necessária aproximação às escolas secundárias, entenda-se, também, aos professores em exercício da função.

As atribuições impostas ao ISE eram muitas e desafiadoras. A nova instituição não se centralizava apenas na realização de cursos de formação inicial para a qualificação dos docentes do ensino secundário. Constituía também sua tarefa desenvolver cursos de qualificação aos demais técnicos da educação, nas diversas áreas de especialidades, como estabelece o Art. 7º dos seus estatutos. Adiciona-se a este cabaz de atribuições a realização de cursos de actualização, aperfeiçoamento ou reconversão profissional, bem como a realização de trabalhos de investigação e desenvolvimento experimental, nos domínios da educação e ensino e a prestação de serviços à comunidade. Portanto, as atribuições impostas deixam sobressair a complexidade da actividade formativa, bem como o chamamento da instituição para assumir acções determinantes, no quadro do pensar contínuo de todo o processo educativo nacional, enquanto processo de aprendizagem pedagógico que, pela reforma, tornou-se, pelo menos em termos de concepção, mais holístico.

Tendo em conta a situação caótica da dimensão pedagógica verificada no contexto da EFPES, demonstrada com base nas fontes analisadas anteriormente, o ISE nasce sob o signo de repensar esta indispensável dimensão de formação docente. Assim, o decreto-lei em análise criou uma Comissão Pedagógica com as seguintes

competências: (i) fazer propostas e dar parecer sobre orientação pedagógica e métodos de ensino; (ii) promover acções de formação pedagógica; (iii) elaborar propostas relativas a regimes de avaliação do desempenho pedagógico dos docentes; (iv) promover a realização de novas experiências pedagógicas e propor acções tendentes à melhoria do ensino.

Não menos importante neste sucinto e importante desiderato de compreender o complexo xadrez da configuração do ISE é reservar algumas observações à sua estrutura orgânica. Assim, o ISE estrutura-se em órgãos de Gestão; Departamentos; Serviços Administrativos. Órgão de gestão (Art. 12): Conselho Directivo; Presidente do Instituto e Conselho Científico (Art. 11º. Decreto lei 54/95). Junto do Conselho Científico funciona a Comissão Pedagógica (Art. 20º), com as seguintes competências: fazer proposta e dar parecer sobre orientação pedagógica e métodos de ensino; propor a aquisição de material didáctico e bibliográfico; organizar, em colaboração como os restantes órgãos, conferências, seminários e outras actividades de interesse pedagógico; fazer propostas relativas ao funcionamento da biblioteca e centros de recursos educativos; dar parecer sobre regulamento de frequência, avaliação, transição do ano e procedências; promover acções de formação pedagógica; elaborar propostas relativas a regimes de avaliação do desempenho pedagógico dos docentes; promover a realização de novas experiências pedagógicas e propor acções tendentes à melhoria do ensino.

Neste processo de configuração institucional, outros tantos instrumentos legais merecem a nossa atenção. Destaca-se, por um lado, o Decreto-Legislativo nº 8/95, de 27 de Setembro, que definiu as regras de recrutamento e respectiva remuneração do pessoal docente do ISE. Se recuperarmos algumas observações deixadas pela equipa que avaliou a EFPES em 1991, reiteraríamos que ela apresentou a questão docente, nas suas vertentes de qualificação, recrutamento e remuneração, como preocupante e propôs a sua melhoria e clarificação. Acreditamos que é nesta óptica e, tendo em conta a sua importância, que se procedeu-se a essa iniciativa legislativa. Por outro lado, merece conveniente ênfase a criação, pelo Decreto-Lei nº 6/96, de 26 de Fevereiro, os estágios pedagógicos para os formandos do curso do ISE, documento que será analisado mais adiante. Na mesma linha, ressalta-se a publicação de um despacho datado de 22 de Outubro de 1996, dando aos orientadores de estágio pedagógico para os formandos finalistas do ISE direito a um suplemento de 7% da remuneração base.

Há, ainda, mais inovações normativas que merecem destaque. Assim, a importante questão do ingresso, também apreciada pela equipa que avaliou a ex-EFPES, foi formalmente enquadrada com a publicação do Decreto-lei nº 27/95, de 22 de Maio, onde se institucionaliza o Ano Zero (ensino liceal concluído + 1 ano) como condição para o ingresso no ensino superior e, por conseguinte, no curso de formação docente (NMISE, Pasta 13, numeração original, Ano 1999/200).

Certamente outros tantos instrumentos legislativos importantes foram aprovados. Por agora, acreditamos que os apresentados permitem dar uma ideia razoável da instituição criada e das coordenadas normativas para a sua estruturação e desenvolvimento. Portanto, tendo em conta a situação orgânica da instituição, pelo menos o seu desenho, pode-se afirmar, sem rodeios, que as mudanças em relação à EFPES são muitas.

2.2.6.2 As dinâmicas pedagógicas no contexto do ISE

Seguiremos com a análise de alguns aspectos pedagógicos da instituição (ISE) no período que vai da sua criação (1995) até 2004 e 2005, aproximadamente, tentando perceber a sua dinâmica e o destaque que essa importante dimensão de formação docente desempenhou. Para tal, iniciaremos pela apresentação e análise do novo regulamento do estágio pedagógico, instrumento fundamental para se compreender a concepção de formação que a instituição, agora reformada, encerra. Ou seja, o objectivo é acercar-nos das inovações introduzidas, tentando descortinar as estratégias mobilizadas para uma preparação docente mais adequada.

O conceito de formação docente proposto no quadro do ISE fundamenta-se no modelo integrado de formação pedagógica (ISE, 1995), formação em questão que se enquadra, segundo o documento referido, nas novas tendências no campo da educação. Assim, era preciso preparar o docente com capacidade individual de resposta aos desafios de mudanças rápidas e complexas, tendo em conta as responsabilidades acrescidas que vai enfrentar, pois:

> exige-se hoje do professor: os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e a sensibilidade para se adaptar a essas novas situações e preparar o estudante por sua vez para enfrentar com sucesso os constantes desafios do mundo moderno. (p.01)

O modelo de formação pedagógica integrado proposto pelo documento inclui quatro níveis distintos e complementares, segundo o documento em análise. O primeiro relaciona-se com a integração da formação inicial e contínua. O segundo propõe a integração da instituição responsável pela formação inicial e das escolas secundárias. Seguidamente, o modelo ambicionava a integração dos diversos departamentos do ISE, bem como o departamento das ciências da educação da mesma instituição. Esse modelo implica uma estreita coordenação, durante o período de formação inicial, entre as disciplinas de cunho pedagógico, e as diferentes disciplinas de áreas específicas ministradas pelos outros departamentos. Por fim, o modelo propunha ainda a integração da teoria e da prática, pressupõe uma dinâmica interactiva constante entre os conhecimentos teórico-pedagógicos, e a experiência da prática docente ao longo de todo o processo de formação, isto é, a integração do saber com o fazer.

Segundo o documento supra citado, no modelo proposto, o estágio é concebido como parte integrante de todo um processo de formação pedagógica do professor, que persiste ao longo da sua vida profissional. Assim:

> a partir do quinto semestre, o formando passa a enquadrar um núcleo de grupo de estágio em função do seu curso específico/inicia o trabalho sistemático juntamente com o seu orientador/o estagiário pode então dedicar-se às questões de ordem pedagógico-didáctica específicas da sua disciplina, aprofundar o contacto com a realidade das instituições do Ensino Secundário, vivenciar situações pedagógicas diversas, familiarizar-se, de forma gradativa, com o espaço-sala de aula.(p. 07)

Em termos de actividades, o estágio pedagógico incluía: assistências a aulas regidas pelo seu orientador; participação noutras experiências pedagógicas, realizadas pelo seu orientador; participação em actividades de intervenção na escola; participação nas actividades de relação com o meio; frequência e participação nas sessões de formação cujos conteúdos sejam temas de interesse na área da sua especialidade, entre outras. Essas actividades tinham como objectivo fundamental promover sessões de formação orientadas no sentido de criar um espaço de reflexão da prática docente quotidiana.

Um aspecto importante a sublinhar neste modelo proposto, temos que o reconhecer, é a rigorosa atribuição de responsabilidades a cada sujeito interveniente no estágio. A tabela número 13 seguinte resume as atribuições de cada um.

Tabela Nº 13 - Atribuições dos intervenientes no Estágio Pedagógico (ISE), segundo o modelo de formação pedagógica integrado

Direcção Geral do Ensino	Direcção dos liceus	Comissão de Estágio	Núcleos de Estágio	Orientadores de Estágio	Supervisor do estágio	Supervisor das Ciências de Educação	Aluno Estagiário
- Colaborar com a Comissão de Estágio na planificação dos estágios; -Nomear os orientadores para cada Escola Secundária, de acordo com a planificação anual; - Enviar, sempre que possível, à Comissão de Estágio documento de apoio pedagógico-científico; - Assegurar-se da difusão de propostas, formas de trabalho e experiências em curso.	- Colaborar com a comissão de estágio na planificação anual dos estágios; - Assegurar as turmas necessárias à realização dos estágios; -Proporcionar as condições necessárias à integração do estágio na vida da escola; -Acompanhar o desenvolvimento e desempenho do estagiário através da apreciação de relatórios e/ou outros meios de informação.	-Elaborar a planificação anual dos estágios em concertação com os núcleos de estágios e a direcção das escolas onde se realizam os estágios e a direcção geral do ensino; -Coordenar as actividades desenvolvidas pelos diferentes núcleos de estágio; -Apoiar, sempre que possível, a investigação pedagógica no âmbito dos núcleos; - Propor à Direcção do ISE as alterações a serem introduzidas no modelo e no regulamento do estágio.	-Organizar as actividades do ciclo de observação, tendo em conta a planificação anual; -Dinamizar as acções de intervenção na escola e no meio; -Organizar acções de formação de natureza científica e/ou pedagógico-didáctica.	-Participar em reuniões de coordenação com os demais orientadores da sua área disciplinar; -Programar as actividades do seu grupo ao longo do ano lectivo de acordo com as decisões; Assegurar a orientação pedagógica dos alunos-estagiários do seu grupo; -Participar com o supervisor na elaboração de matérias.	-Coordenar a nível do seu departamento todas as actividades relacionadas com a formação pedagógica; -Estabelecer a ligação entre as actividades que visem a formação integral dos estagiários; -Dinamizar as reuniões de coorde nação e planificação com os orientadores da sua área disciplinar; - Promover e realizar acções de formação sobre temas científicos/ou pedagógico-didácticos; -Colaborarar na orientação dos trabalhos científicos de final de curso, -etc.	-Promover sessões de formação de natureza pedagógico-didáctica; -Participar no processo de acompanhamento de estágios; - Orientar e coordenar projectos que visem a intervenção do estagiário na escola e no meio.	-Prestar o serviço docente nas turmas do seu orientador; - Participar nas actividades de programação e planificação do seu grupo de estágio; -Participar nas actividades de coordenação e planificação metodológica na escola onde se realiza a prática docente; -Observar aulas regidas pelos orientadores, pelos restantes estagiários do seu grupo; -Participar nas sessões de formação de natureza científico-pedagógica.

Fonte: NMISE, Pasta 25, Doc. Instituto Superior de Educação - Proposta de um modelo integrado de formação pedagógica, por volta de 1995. Tabela elaborada pelo autor.

Pela tabela acima, observa-se que o modelo de formação pedagógica integrado requeria uma articulação profunda entre os vários actores, numa perspectiva de se transformar a formação docente e, particularmente o estágio pedagógico, num sistema coerente de concepções e processos do seu desenvolvimento prático. Porém, os debates posteriores confirmarão se o modelo teórico em questão foi adequadamente implementado.

Tendo realizado a análise do regulamento do estágio pedagógico, este importante instrumento para se compreender a concepção subjacente à formação pedagógica docente proposta pela nova instituição, seguiremos com a apresentação e reflexão de algumas informações recolhidas dos espólios do antigo ISE, visando perceber os contornos de concepção e execução de vários programas de formação contínua, destacando, sobretudo, a vertente de actualização pedagógica. É preciso não esquecer que os desafios a nível de formação contínua e reciclagem abraçados pela antiga EFPES nas vésperas da sua extinção tiveram como impacto directo maior dinamismo da instituição. Da mesma forma, nos primeiros anos do surgimento do ISE, por intermédio do apoio do projecto PRESE I (que terá continuidade com PRESE II), continuou-se com o desafio do reforço da qualidade do ensino secundário, por intermédio do reforço da capacidade científico-pedagógica dos docentes, tendo em conta o cenário existente resumido na tabela número 14 seguinte.

Tabela Nº 14 - Síntese da situação dos docentes do ensino secundário, por grau académico/formação profissional (1996)

Escola	Curso médio	CFPES	Licenciatura	Ano zero	Curso complementar	CFPEBC/ ESG
Liceu Domingos Ramos	6	78	28	4	14	6
Liceu da Várzea		40	11	2	4	13
Liceu de Ribeira Grande	9	14		3	2	3
Liceu do Maio	1	4		4	1	
Liceu de Santa Cruz	1	2 9 CSSL (não na EFPES)		2		
Liceu da Brava		5 1 CSSL (não na EFPES)			1 1 CFPEBC (a partir do E. S Geral)	
Liceu da		4		5	1	3

Ribeira Brava, S. Nicolau			1			
Liceu dos Mosteiros	1	2		4	1	1
Liceu do Tarrafal (Santiago)		8	3	6	1	1

Fonte: "Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo (PRESE II)", Núcleo de Memoria do ISE, Pasta 64., Ano 1996.
Legenda: **CFPES** - Curso de Formação dos Professores do Ensino Secundário; **CSSL**- Curso Superior Sem Licenciatura; **CFPEB** - Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Complementar; **ESG** - Ensino Secundário Geral. Tabela elaborada pelo do autor.

Da tabela número 14 acima apresentada, pode-se aventar várias observações. Em primeiro lugar, ressalta-se o facto de ela evidenciar a expansão do ensino secundário pelas ilhas, apesar de não ter incluído todos os liceus do país. Esta nova realidade trouxera à baila a necessidade de docentes capacitados para responder às demandas do subsistema do ensino secundário reformado. Um outro aspecto importante a sublinhar é o relativo à quantidade de docentes diplomados pela antiga EFPES a trabalhar nos liceus da Cidade da Praia, capital do país. Este constitui um facto marcante da história da educação cabo-verdiana nas primeiras décadas do período pós-independência.

Continuando ainda com a tabela em questão, vislumbra-se também a existência de um elevado número de docentes sem a adequada formação para o exercício de docência no ensino secundário. Isto é, a partir do quadro, conclui-se que há necessidade de dar continuidade à política de formação docente nas suas vertentes de formação inicial e contínua, tendo em conta o inadequado grau académico e a grande diversidade de perfis.

Nesta óptica, desde o início da implementação do Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo, reiterou-se a importância de formação contínua dos docentes, bem como a adequada recuperação dos considerados "residuais". Como já foi sublinhado, a materialização desse desiderato colocou à instituição formadora um conjunto de novos desafios, desembocando na sua maior dinamização científica e pedagógica.

A formação contínua, prevista na antiga EFPES, incluída na Lei de Bases do Sistema Educativo e transformada num pilar fundamental do ISE, pelo menos a nível dos seus estatutos, requeriam um adequado trabalho prévio. Desde logo, era necessário identificar os destinatários, tendo em conta a já referida grande diversidade de perfis de docentes em exercício no secundário: desde licenciados sem formação

pedagógica até professores sem formação académica, isto é, recém saídos do 11º/12º anos de escolaridade. Outrossim, a identificação dos destinatários requeria o conhecimento prévio das necessidades em quantidade, por disciplina, escola e concelho, e em qualidade, isto é, o perfil exigido pela reforma curricular. Nesse complexo quadro, a solução encontrada foi a definição de prioridades, tendo em conta o calendário macro da concretização da reforma curricular. Adoptou-se também a modalidade de formação em exercício com directa implicação na progressão na carreira. Todos estes elementos foram determinados ainda no tempo da EFPES, por volta de 1993.

Com a criação do ISE e, tendo em conta as exigências com a formação contínua na procura de respostas para uma adequada implementação da reforma educativa, sentiu-se a necessidade de se esboçar o perfil de saída dos docentes formados nessa instituição. Assim, despoletou-se um processo interno, isto é, a nível dos vários departamentos, em que cada um apresentara as características consideradas fundamentais a desenvolver nos formandos. O trabalho final, elaborado, entre outros, pelo Presidente do ISE e do Departamento de Ciências da Educação, foi o documento intitulado "Perfil de Saída do Professor do Ensino Secundário", com data de finalização de 1996, sobre o qual delongaremos nos parágrafos seguintes.

O documento em questão começa pela apresentação dos justificativos da criação do perfil do professor do ensino secundário formado pelo ISE. Aponta que as exigências das sociedades em mutação a vários níveis requer dos professores uma formação, inicial e em exercício, adequada. Por outro lado, destaca as complexas e activas funções do professor na construção das sociedades e na materialização das exigências do processo ensino-aprendizagem conformados pela reforma. Com base nesses pressupostos iniciais, o documento esboça os vários domínios do perfil de saída dos docentes, apresentando, em cada um, o desejado. A tabela número 15 seguinte apresenta, de uma forma resumida, os vários domínios e as suas metas a alcançar.

Tabela Nº 15 - Resumo do documento "Perfil de Saída do Professor do Ensino Secundário (1996)

Domínios	Objectivos (alguns)
1- Domínio Cognitivo	**(i)** Demonstrar um bom nível de cultura geral; **(ii)** Estar familiarizado com os recursos didácticos disponíveis para o ensino no Ensino Secundário; **(iii)** Ter possuído o domínio da cultura do seu tempo e do meio onde ensina; **(iv)** Identificar as linhas orientadoras da reforma do sistema educativo; **(v)** Demonstrar conhecimento: do mundo contemporâneo; das concepções histórico-filosóficas da educação; do desenvolvimento da educação com função social determinada pelo contexto histórico; do fenómeno educativo em Cabo Verde; dos métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem; dos processos de inter-relações na escola/sociedade e escola/cultura; dos factores das motivações dos alunos e das técnicas do incentivo; dos princípios e métodos da gestão escolar; - etc.
2-Domínio de Atitudes	**(i)** Mostrar-se aberto e curioso às inovações científicas, tecnológicas e metodológicas; **(ii)** Ser capaz de se adaptar a situações de mudança do ambiente de trabalho; de mostrar-se empático em relação a alunos e a colegas; revelar espírito crítico em relação a si próprio e aos outros; **(iii)** Demonstrar responsabilidade e exemplaridade em relação a alunos e colegas; **(iv)** Emitir hábitos de trabalho em grupo; **(v)** Adoptar uma postura de abertura; de flexibilidade e de colaboração que permita: criticar construtivamente a sua prática pedagógica com o objectivo de um aperfeiçoamento contínuo; **(vi)** Fazer actualização constante dos seus conhecimentos científicos e pedagógicos face às mudanças que se operam na sociedade; **(vii)** Realizar trabalhos de investigação; **(viii)** Desenvolver o intercâmbio de ideias, conhecimentos e experiências; **(xix)** Ter possuído a capacidade de interligar, pontualidade, fidelidade, responsabilidade e dignidade; **(x)** Ter uma consciência multicultural e pluricivilizacional que lhe permita estar aberto ao encontro e diálogo das culturas; **(xi)** Demonstrar que é sociável, coerente, pontual, assíduo, responsável, animador, inovador, criativo, flexível e organizado.
3- Domínio das Capacidades	(i) **<u>Ser capaz de</u>**: -Expressar-se com correcção, oralmente e por escrito, nas línguas de trabalho e/ou de leccionação, nas suas diversas vertentes de comunicação; -Ler, compreender e avaliar de forma crítica os diferentes tipos de textos, literários, jornalísticos e técnicos; -Expressar-se correcta e fluentemente, demonstrando os seus conhecimentos tanto a nível das estruturas gramaticais, como da pronúncia e das expressões idiomáticas; -Expor os conhecimentos adquiridos de modo simples e conciso; -Orientar com clareza as aulas; - Agir de acordo com os conhecimentos adquiridos, assegurando, assim, a sua saúde física e emocional; - Participar colectivamente de forma activa e positiva; - Expressar publicamente as suas ideias e saber escutar os outros; - Ser autónomo no exercício das funções docentes; acompanhar o debate contemporâneo e as questões socioeconómicas, políticas, institucionais e culturais do mundo actual; - Identificar-se com a comunidade à qual pertence, contribuindo, dessa forma, para a sedimentação da identidade sociocultural cabo-

	verdiana; - etc. (ii) **<u>Analisar criticamente a realidade educativa nacional</u>**: - Analisar e operacionalizar os princípios do processo educativo; - Utilizar de forma criativa o pensamento reflexivo sobre o fenómeno da sua época; - Incorporar experiências, pedagogias inovadoras; - Identificar necessidades, características e motivações dos alunos; - Tomar decisões adequadas, quanto à escolha dos objectivos, métodos, meios de ensino e técnicas de avaliação; - Utilizar metodologias de acordo com o estado do desenvolvimento dos alunos; - Identificar e operacionalizar os factores facilitadores do processo ensino-aprendizagem; - Produzir e utilizar material didáctico de acordo com a realidade da sua escola; - etc.

Fonte: Documento: Perfil de Saída do Professor do Ensino Secundário, NMISE, Pasta 164, ano 1996. Tabela elaboração pelo autor.

A tabela número 15 acima incorpora elementos que demonstram a reflexão profunda a nível do perfil de saída que se elegeu para os docentes formados no ISE. Os três domínios apresentados formam um triângulo de formação cujos vértices são o (i) domínio dos conhecimentos considerados fundamentais, estes que, pela sua descrição, constituem conhecimentos transversais; a (ii) postura dos formados no ISE, perante a necessidade da procura incessante de conhecimentos e postura reflexiva sobre a prática, resumido no domínio de atitudes e; a (iii) exigência do profundo conhecimento da realidade educativa nacional, enquanto condição que assegura a eficiência e a eficácia do desenvolvimento do sistema educativo a ela indexada. Parece-nos constituir um documento ambicioso não pela relevância dos aspectos que encerra, mas tendo em conta as fragilidades humanas, materiais e a nível de actuação articulada da instituição com responsabilidade na formação docente.

A nível de implementação dos pertinentes propósitos aflorados no documento anteriormente analisado, não se consegue dizer muita coisa. Com efeito, não conseguimos seguir os seus rastos, depois da sua sintetização. Ou seja, não foi possível reunir elementos que permitissem aceder aos contornos da sua implementação. O certo é que a sua elaboração colocou o ISE, enquanto instituição, a pensar o perfil do docente que pretende formar a nível inicial e contínua. Consideramos esse aspecto extremamente relevante para o importante exercício de reflexão institucional, pois, seguindo de perto o evoluir da instituição com base nos fundamentos heurísticos apresentados, é notável as parcas oportunidades forjadas para

este fim.

Com efeito, as acções de formação contínua avançavam. Assim, o Relatório de Actividade do primeiro semestre do ano Lectivo de 1998/99 (ISE, 1999) sublinha ter sido realizada a formação contínua aos professores dos liceus do país nas seguintes áreas disciplinares: Matemática, Físico-química, Inglês, Ciências de Educação (FPS, Pedagogia e Didáctica), Comunicação e Expressão, História (Homem e Ambiente), Ciências Naturais, Biologia e Geografia. O relatório destacara que a formação foi iniciada em Setembro de 1997 e foi financiada pela cooperação Austríaca, num montante global de 18 000 000$00 (Dezoito milhões de escudos cabo-verdianos), dos quais, 12 000 000$00 (doze milhões de escudos cabo-verdianos) seriam geridos pelo ISE. Dessa importante acção de formação contínua, salienta-se, por um lado, a diversidade das áreas e, por outro, o facto das áreas de caris pedagógica terem merecido adequado destaque.

A nível departamental, pode-se também adicionar ainda alguns comentários que fortalecem e demonstram a sua envolvência na realização das acções de formação contínua, bem como em propor soluções para a sua melhoria. Por exemplo, o Departamento da Língua Inglesa (ISE, 1999) realçara que a formação contínua baseava-se no pressuposto de que a formação docente é um processo contínuo de descoberta realizada pelo professor e era necessária para uma melhor compreensão dos princípios teóricos subjacentes à sua prática docente. Outros objectivos da formação contínua subdividiam-se entre a necessidade da criação de centros de formação contínua a nível regional e a nível de escolas secundárias; o desenvolvimento de uma rede de comunicação profissional a nível nacional; a actualização dos professores com os últimos desenvolvimentos em metodologia do ensino do inglês como língua estrangeira. Os principais constrangimentos identificados foram: as questões financeiras, falta de tempo e a indisponibilidade de alguns colaboradores.

Por seu turno, o departamento de Ciências da Educação, por intermédio do denominado "Centro de Formação Contínua", uma assinalável inovação do ISE, realçou, no ano em questão, a realização de várias actividades. Destaca-se, por exemplo, a realização de um "Curso de Formação para professores dos estabelecimentos de ensino do concelho da Praia", na área de Formação Pessoal e Social, incidindo sobre a capacitação de docentes para elaboração de material didáctico e; a capacitação de docentes para a utilização de métodos e técnicas

adequadas à filosofia da disciplina. Um outro interessante curso ministrado foi o de "Pedagogia e Didáctica Geral", destinado aos docentes do ensino secundário (liceus da Praia) sem formação pedagógica, com o objectivo de: (i) capacitar os professores sem formação pedagógica para a aplicação da teoria do processo ensino-aprendizagem; (ii) aplicar os princípios fundamentais do processo pedagógico na organização da actividade docente; adquirir conhecimentos essenciais sobre a arte de instruir; (iii) identificar a essência do processo de ensino-aprendizagem como interligação entre os componentes psicológicos e pedagógicos.

No quadro desta evidente e pertinente dinâmica de formação contínua e corroborando com os posicionamentos já reiterados, sobre a sua importância na promoção da reflexão institucional, o departamento de Ciências da Educação (ISE, s/d) com responsabilidade na coordenação da formação contínua reflectiu sobre a "1ª Fase do Projecto de Formação contínua do ensino secundário", assinalando os seguintes ganhos: (i) o aumento da capacidade do ISE em matéria de planificação; (ii) a materialização da harmonização entre as estratégias de formação inicial e a formação contínua; (iii) a exercitação da coordenação das acções de formação entre o ISE e o Ministério da Educação, Ciência, Juventude e Desporto; (iv) a prática do ensino não exclusivamente presencial; (v) a exercitação de capacidades endógenas, junto de professores a exercerem no sistema; (vi) a aproximação dos docentes do sistema do ISE; (vii) maior clarificação dos problemas do ensino secundário face à planificação estratégica do ISE; (viii) criação, junto dos formandos, do gosto e interesse pela auto-formação permanente e; (xix) incentivação para a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Resume-se, numa só frase, esta importante dinâmica: processo de reflexão institucional nas suas várias dimensões.

Como é evidente, outras experiências de actividades de formação contínua foram levadas a cabo pela instituição, destacando, por exemplo, a formação dos chamados Professores Residuais (professores sem qualificação adequada para as exigências de reforma), a partir de 2000/2001. Contudo, optamos por finalizar a nossa análise à volta deste marco cronológico (2002/2003).

Antes de concluirmos o presente subcapítulo, recomendamos o afastamento de qualquer tendência analítica que esboce o desenvolvimento institucional do ISE num clima de perfeita estabilidade, com todas as condições necessárias reunidas. Isso nunca aconteceu! Efectivamente, os vários relatórios estudados testemunham a existência de constrangimentos estruturantes, muitos herdados do tempo da EFPES.

Concentremo-nos, brevemente, em alguns destes constrangimentos.

A lista de constrangimentos da instituição era longa, incorporando aspectos relacionados com os docentes, as instalações, o orçamento, em fim, com o próprio futuro da instituição, tendo em conta os objectivos que presidiram à sua criação.

No ano lectivo de 1998/99, no memorando que sintetiza a Reunião Geral de Professores (ISE, 1999), estes elencaram um conjunto vasto de constrangimentos pelos quais o ISE estava a passar: (i) interferência da tutela na autonomia científico-pedagógica da instituição; (ii) imposição de tarefas aos docentes do ISE, sobrecarregando-os com actividades que põem em causa a disponibilidade para actividades fundamentais, que é a docência; (iii); carência de recursos humanos: professores em número insuficiente para atender às demandas; fragilidade do vínculo com a instituição em relação a maior parte dos professores; (iv) carência do pessoal técnico para elaboração de projectos; (v) manifesta insuficiência do pessoal técnico para dar resposta cabal sobretudo às solicitações académicas da instituição; (vi) carência de recursos materiais: instalações insuficientes, degradadas e desprotegidas; (vii) défice orçamental: atraso no pagamento dos honorários dos professores em regime de acumulação, retribuição, em parcela, do aumento salarial; (viii) os docentes do ISE sentem-se ofendidos na sua dignidade profissional por frequentes declarações públicas do Ministério da Educação, pondo em causa o seu zelo profissional.

Como se pode constatar, os constrangimentos eram de diversa ordem, o que, por consequência, repercutiam no desempenho da instituição, no âmago da sua função.

Os constrangimentos continuaram. Assim, numa Jornada de Reflexão sobre o ISE, em Outubro de 2000 (ISE, 2000a), a situação dessa instituição foi largamente discutida pelos seus integrantes: dirigentes, docentes, discentes e funcionários administrativos. A instituição foi considerada como insustentável pelos seus docentes. A presidência descreveu o estado da instituição, sublinhando os constrangimentos que têm a ver com a exiguidade do espaço, a reduzida percentagem de professores do quadro do ISE (28%), a carência do pessoal técnico e administrativo, a inexistência de laboratórios, a redução do orçamento e, inclusive, o mau estado da viatura da instituição. Foram apresentados e discutidos vários temas que se incidiam sobre o futuro da instituição, enquanto instituição de Ensino Superior. Neste âmbito, vozes sustentavam que as debilidades do ISE não favoreciam a sua integração no ensino superior institucionalizado. Assim, propôs-se a elaboração de um projecto para o ISE sustentado em: (i) assunção do ISE como instrumento de desenvolvimento do país e

do seu papel histórico nesse contexto e não como mera instância executora da política educativa; (ii) a auto-definição da sua missão e do seu modelo de formação; (iii) a definição de objectivos e de estratégias para os atingir; (iv) a defesa intransigente da sua autonomia, entre outros. Portanto, eram muitas (e antigas) as dificuldades e o momento foi de algum soluço institucional, na procura do seu próprio território de acção.

Da mesma forma, no Relatório de Actividades do ano 2000 (ISE, 2000b), a presidência do ISE chamara atenção pela inexistência de regulamentos sobre o Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior; a insuficiente quantidade de professores no quadro; pelas instalações inadequadas, reiterando que pelo facto da instituição possuir instalações inadequadas, insuficientes e obsoletos:

> não será exagero afirmar que o ISE pelo lugar conquistado no País como instituição credível de ensino dito superior e, em virtude dessa boa cotação conseguida, **se deve retirar o máximo partido e proveito para a causa da educação.** (ISE, 2000b, p.17, marca gráfica no original)

Perante este rosário de debilidades e constrangimentos, com consequências imediatas no pensar a formação docente, surgiram posicionamentos com vista a propor necessárias reflexões e reorientações para a instituição. Nesta óptica, nos espólios do antigo ISE (ISE, 2002a), identificamos uma exposição que parece ser individual, que procedeu a alguns "Comentários reflexivos sobre o ISE". Vários pontos saltam à vista nesse documento. Desde logo, o documento sustenta-se sobre o princípio pedagógico da formação do professor reflexivo. Por outro lado, relembra a necessidade da instituição se centralizar sobre os seus objectivos e missão da sua criação. O documento em questão propõe algumas "pautas" interessantes: (i) uma orientação curricular que tenha centralidade no contexto cultural, no aluno que aprende, no professor que ensina, na articulação conteúdo forma, nas situações problemáticas existentes nas escolas secundárias; (ii) uma ampliação do rol de atribuições do ISE; (iii) formação inicial incorporada à formação contínua dos profissionais em exercício; (iv) uma centralidade da investigação no conhecimento do sistema educativo cabo-verdiano; (v) a constituição de um trabalho colectivo entre os professores; o repensar do estágio pedagógico, entre outras.

Parece-nos adequado afirmar que, em certa medida, estamos a terminar o presente subcapítulo como terminamos a anterior: com um leque grande de antigas reflexões

que representam objectivos não conseguidos, ou debilmente conseguidos.

2.3 Reflectir sobre a formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde: entre as lições do passado, os silêncios do presente e os desafios do futuro.

Nos tópicos anteriores do presente capítulo partilhámos alguns questionamentos focalizados na preocupação de se compreender como tem sido a experiência do país a nível de formação de docentes do ensino secundário nas instituições públicas criadas para o efeito. Recuperemos algumas dessas questões, enquanto mote de análise do presente subcapítulo: Quais são as características fundamentais de um docente do ensino secundário formado nas instituições acima indicadas, em termos de competências pedagógicas? Ao longo dos 35 anos da experiência de formação docente, como podemos definir as instituições formadoras, enquanto "escolas" de formação docente? Que lições aprendemos? De que maneira essas lições nos têm permitido (re) pensar os desafios presentes e futuros, a nível de formação docente?

Estas são as principais questões que orientarão o presente subcapítulo, cujo objectivo fundamental é o de construir uma análise crítica e interpretativa dos desafios da formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde. Reiteramos a necessidade de se ter presente os quadros teóricos e históricos construídos anteriormente e, sobretudo, a evolução das instituições com responsabilidades na formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde. Em termos de organização, iniciaremos com a sugestão e interpelação de algumas lições que podemos recuperar da nossa trajectória de formação docente, seguiremos com análise de alguns elementos silenciados no percurso de formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde e terminaremos com a reflexão sobre os desafios da formação de docentes desse nível de ensino em Cabo Verde, tendo em conta o contexto educativo nacional, os enfoques teóricos e os vários desafios que o país enfrenta.

2.3.1 Lições da trajectória de formação de docentes do ensino secundário em Cabo Verde

Indagando profundamente os contornos da trajectória de formação de docentes

do ensino secundário em Cabo Verde, os dados heurísticos recolhidos através das consultas documentais no Núcleo de Memória do Instituto Superior de Educação e a análise dos depoimentos de docentes formadores que testemunharam o evoluir da instituição, como sujeitos activos, acreditamos ser pertinente apresentar, em molde de proposta, as linhas macro que, na nossa perspectiva, caracterizam a trajectória da política de formação de docentes do ensino secundário.

Com efeito, falamos de lições, porque acreditamos que só pela sua identificação e tratamento enquanto tal estaremos em condições de edificar uma visão holística e crítica sobre a formação de docentes do ensino secundário, condição primordial para qualquer iniciativa credível em prol da sua eventual mudança e transformação. Na parte teórica do debate da questão de formação docente, reiteramos várias vezes a importância do conhecimento da trajectória histórica da formação docente.

Escusado será ressalvar que as lições aqui apresentadas constituem "a nossa leitura" dos dados heurísticos apresentados e contextualizados e a nossa percepção da história do ensino secundário cabo-verdiano, mormente a do percurso de formação de docentes deste nível d ensino. Tendo apresentado o nosso ponto de anunciação, debateremos, nas linhas seguintes, seis propostas de lições à volta da trajectória de formação docente:

Lição 1- Apesar da importância histórica legítima que se deve reconhecer ao CFPES e à EFPES, o seu funcionamento encerrou várias debilidades, fruto de um país recém independente com enormes carências a nível de recursos humanos e financeiros e com grande centralidade na consolidação dos interesses ideológicos/partidários. Enquanto estrutura com missão única de formação docente, as propostas de cursos, segundo as avaliações e críticas externas, incorporavam debilidades de ordem científica e pedagógica. É importante ressaltar, aqui, que a (s) visão (ões) criada (a) à volta dessas instituições pelos seus próprios docentes não coincide (m) com as críticas externas. De facto, é unânime entre os formadores entrevistados, que as instituições em questão responderam às demandas imputadas em determinadas conjunturas. Auxiliam-se do facto dos formandos terem, na sua maioria, seguido com uma carreira académica de sucesso, para justificar o nível científico das formações ministradas. É notório o facto de o debate não estar centralizado, sobretudo para os formadores, a nível do exercício de qualidade da docência.

Relativamente à dimensão pedagógica, enquanto corpo de conhecimento

fundamental à formação docente, esta foi, por várias vezes, considerada débil, fundamentalmente nos anos de funcionamento do CFPES/EFPES. Esta situação é reconhecida tanto pelos formadores das instituições em questão como pelas parcas avaliações externas realizadas. Com efeito, nos primórdios da sua instalação, a escola nem se quer tinha um departamento de ciências da educação. Os docentes das disciplinas deste campo de saber não eram especializados, e as disciplinas da área em questão mereciam destaque menor, no quadro da conformação dos planos de estudos. Por outro lado, os candidatos a docente do ensino secundário eram, geralmente, alunos que terminavam esse mesmo nível de ensino com poucas hipóteses, por limitações das médias, de prosseguirem os estudos no estrangeiro. Acrescenta-se, ainda, que a coordenação e supervisão do estágio pedagógico passavam por muitas dificuldades, devido ao incumprimento do formando, do orientador e do supervisor, sem se esquecer da marginalização deliberada do departamento de ciências de educação no monitoramento ou, pelo menos, acompanhamento do estágio. Pertinente será sublinhar que, não obstante as dificuldades aventadas, aceita-se, de uma forma muitas vezes acrítica, que as instituições em questão desempenharam papéis inquestionáveis na transformação do sistema educativo cabo-verdiano. A presente investigação não se posiciona contra esta assunção. Contudo, chama atenção para a necessidade de se perscrutar exaustivamente as suas pulsações, sobretudo num contexto em que o síndrome da procura de respostas generalistas imposta pela situação educativa pós-colonial já se encontrar ultrapassado e, por conseguinte, reclama-se uma postura mais pausada, crítica, plural e avaliadora do percurso, enquanto instrumentos de transformação profunda das fragilidades do nosso percurso de formação dos docentes do ensino secundário;

Lição 2- A nível de habilidades, atitudes e competências pedagógicas, o CFPES/EFPES, na fase inicial da sua implementação, enfatizara a transformação de cada docente num continuador das conquistas da revolução e elemento de consolidação do poder ideológico. Isso é evidenciado pela densidade da área científica de Formação Política e Social e na Prática Pedagógica (comunista). Portanto, a instituição esteve ao serviço da formação e enquadramento ideológico do indivíduo. Esta situação, contudo, é mais evidente nos primeiros anos de funcionamento do próprio curso de formação de professores de ensino secundário. A análise das bases legislativas da criação do curso mostra largamente essa perspectiva.

Outrossim, alguns dos docentes estrangeiros que cooperavam com a instituição eram procedentes de países que seguiam a matriz ideológica semelhante ao partido no poder. Adiciona-se aqui, por exemplo, as considerações de alguns formadores entrevistados que ressalvam, pelo menos a nível das disciplinas da área didáctico-pedagógica, que os programas disciplinares eram transversalmente programas de educação comunista. Contudo, é preciso sublinhar que, com o passar dos anos e, por conseguinte, pelas mudanças verificadas a nível do próprio partido no poder, a entrada de novos professores, entre outros factores, levou à diminuição crescente do pendor ideológico-partidário da escola;

Lição 3- Os estudos avaliativos realizados às instituições com responsabilidade na formação dos docentes do ensino secundário e ao sistema educativo, no seu todo, alertaram para aspectos importantes que, caso tivessem sido adequadamente implementados, seguidos e avaliados, poderiam permitir a essas instituições atingir outros patamares de desenvolvimento, enquanto escola de formação. Estudos chamaram atenção para a valorização das dinâmicas pedagógicas criativas e inovadoras que decorriam nos centros educativos, enquanto elementos orientadores de mudanças e reformas educativas, inclusive, enquanto estratégias de edificação de um sistema educativo fundamentado na idiossincrasia nacional, cortando o cordão umbilical colonial. Isso ainda não foi feito;

Lição 4- A partir da década de 90 do século passado, no contexto do Projecto de Reestruturação do Sistema Educativo, a EFPES e o ISE conheceram dinâmicas pedagógicas importantes, impostas pelo desafio de formação contínua dos docentes. Essas dinâmicas proporcionaram às instituições em questão, sobretudo ao ISE, a oportunidade para reflectirem sobre elas mesmas nas suas várias vertentes. Outrossim, as formações contínuas proporcionaram canais de articulação entre estas e várias outras estruturas, destacando as escolas secundárias. Fica-se com a impressão de que essas vantajosas dinâmicas não foram continuadas, avaliadas e potencializadas. Os canais de articulação criados não tiveram seguimento no sentido da instituição se despertar a ponto de ver que a sua existência só seria coerente se se mantivesse em permanente inter-relação com os contextos de actividade profissional dos seus formandos;

Lição 5 – O ISE, nos vários momentos do seu desenvolvimento, através de iniciativas dos docentes individuais e dos departamentos, tentou estabelecer o núcleo

de competências e conhecimentos que almejava desenvolver nos seus formandos. A forma como foram concebidas, as ideias-chave que as sustentaram, demonstram o compromisso de se formar um docente com conhecimentos e competências transversais, com profunda acuidade pelas questões didáctico-pedagógicas e com a preocupação de compreender o contexto em que está inserido, numa perspectiva local e global. Contudo, não temos elementos que nos permitem assegurar que essas ideias inovadoras foram implementadas e se transformaram em matriz identitário e, por conseguinte, diferenciadora da instituição, enquanto "escola" de formação docente. Aliás, não se pode, de maneira nenhuma, acusar a instituição em questão de falta de ideias inovadoras no que tange à perspectiva de (re) pensar a formação docente. A instituição, tanto por elementos internos como parcerias externas, sempre esteve em contacto com ideias/paradigmas inovadoras a nível de formação docente. Isso pode ser uma faca de dois gumes: por um lado, permite a instituição estar na ribalta dos debates pedagógicos; por outro, pode levar a que a instituição não dê a adequada importância ao seu desenvolvimento institucional e ao conhecimento de práticas pedagógicas nos verdadeiros contextos de inovação, as escolas. As duas dimensões devem estar continuamente interligadas;

Lição 6- A trajectória das duas instituições em questão, com os seus pontos de sucesso e intermináveis debilidades, mostra-nos que não se conseguiu edificar uma política de formação para docentes de ensino secundário sólida e contínua, em termos de princípios teórico-científicos e pedagógicos. Concorrem para esta situação, por um lado, a confusa orientação política da formação docente, onde os papéis do departamento governamental responsável e da instituição formadora não têm sido, ao longo dos tempos, adequadamente esclarecidos. Por outro, a capacidade de seguimento e avaliação dos formandos por parte da instituição formadora têm sido inexistentes, apesar de algumas tentativas e vozes que bradam em prol da sua efectivação. Ainda, justifica-se pela inexistente articulação entre a instituição de formação e as dinâmicas pedagógicas que ocorrem nos estabelecimentos de ensino secundário, autênticos laboratórios de onde devem emergir teorias inovadoras. Finalmente, é preciso não esquecer tantas outras questões com interferência na débil estruturação dos referidos princípios teórico-científicos e pedagógicos: a grande diversidade e instabilidade do corpo docente a nível do grau académico e condições de enquadramento laboral; a incapacidade da instituição em atrair os melhores alunos

do ensino secundário; a permanente insuflação do sistema educativo, mormente o ensino secundário, com medidas de reforma e; a insignificante capacidade dessas instituições em promover a investigação, os contextos de reflexão, etc.

As lições acima sugeridas servem, em parte, como respostas ao manancial de perguntas colocadas durante o presente capítulo. Tendo como referências essas lições e perguntas, seguiremos com a análise de alguns aspectos silenciados no percurso de formação dos docentes do ensino secundário e desafios da sua formação, que o país enfrenta.

2.3.2 Aspectos "silenciados" no percurso de formação dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde

A sugestão de uma matriz que inclui as lições destacáveis no quadro da trajectória de formação dos professores do ensino secundário, interpelou-nos, por conseguinte, a recuperar elementos marcantes dessa trajectória, estes que, devido à sua importância curricular e/ou potencialidade problematizadora, requerem análise, ou seja, não devem ser silenciados, pois podem constituir importantes ganhos. São as lições acima identificadas. O problema é que algumas dessas lições encontram-se ocultadas ou precisam de um outro tratamento, enquanto principal fonte para entendermos melhor a trajectória de formação dos docentes em Cabo Verde, o que equivale dizer: preparar-nos melhor para as aspirações do futuro.

Hoje em dia, muitos estudos e relatórios de avaliação dos sistemas educativos, mormente do subsistema do ensino secundário, têm assumido, sem reservas, que a qualidade de formação que os docentes recebem, nas suas várias vertentes, é determinante para o sucesso do sistema educativo. Já discutimos largamente essa questão num dos subcapítulos do presente trabalho. A partir dessa assunção, concentremo-nos agora em alguns aspectos silenciados no quadro da trajectória histórica de formação de docentes do ensino secundário.

O primeiro relaciona-se com os níveis académicos dos candidatos à formação docente. Assumimos que as instituições formadoras não têm recebido os melhores alunos do ensino secundário. Acrescenta-se a esta situação o facto das instituições formadoras analisadas padecerem de algumas fragilidades científicas e pedagógicas já reiteradas. Portanto, acreditamos que não se deve continuar a silenciar esta problemática. Se queremos excelentes professores, temos de apostar em excelentes

alunos do ensino secundário. Não devemos continuar com um embaraçoso posicionamento, qual passagem de pano quente, de que todos podem ser docentes e o são. Ficou claro que a nossa trajectória de formação docente não foi feita sobre os princípios de profunda qualidade, que muitas vezes se fantasia. Temos de assumir este facto e preparar um sistema de formação em que só entra quem estiver em condições e só desempenha a actividade profissional quem conseguir concluir a sua formação, nas suas vertentes diversas, com qualidade.

Um outro aspecto profundamente silenciado na trajectória de formação dos docentes do ensino secundário tem que ver com a grande, para não dizer total, inoperância do estágio pedagógico, enquanto elemento determinante- repetimos, determinante- na formação docente. São várias as debilidades identificadas no estágio durante os vários momentos do percurso da formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiando. O cabaz seria enorme, se o elencarmos aqui: relativo menosprezo do estágio por parte dos estagiários; fraco desempenho dos coordenadores; débil supervisão por parte da instituição formadora; inadequada articulação entre a instituição formadora e as escolas onde ocorrem o estágio; baixa expectativa relativamente às exigências impostas aos estagiários; regulamentos lacunares; entre outros. Da análise realizada aos espólios das escolas de formação dos docentes do ensino secundário, às entrevistas realizadas aos formadores e aos docentes formados nas instituições em questão (CFPES/EFPES e ISE), vários são os posicionamentos possíveis de serem recuperados onde se vislumbram estas fragilidades. Recuperemos, por exemplo, um deles:

> a minha discordância vai para a forma como o estágio está estruturado e pensado; a ausência do formador; a atribuição de função de orientador a pessoas sem a formação essencial para tal; é gritante fazer um estágio em filosofia em dois meses e meio e a falta de um pedido formal à Direcção da Instituição para a sua orientação.

> Urge repensar e credibilizar o estágio pedagógico que, para muitos, pode ser um conceito vã, mas para mim é e será indispensável para um ensino de qualidade a que tanto apelamos e ambicionamos. Para isso, há necessidade de oferecer uma melhor e maior formação que exija uma maior atenção, controle, rigor, exigência, criatividade, profissionalismo e responsabilidade (ISE, 2002b, s/n.ºp.)

Assumir institucionalmente que as práticas do estágio pedagógico pouco têm feito para aprofundar a capacidade reflexiva do estagiário, a aproximação da instituição

formadora às escolas secundárias e o delineamento de orientações em prol de futuras intervenções a nível de formação contínua, em que "*o ideal era ter um modelo que permitisse aos estudantes observar aulas, contacto com as escolas, um estágio de um ano, por exemplo. Assumir mesmo a tutela da turma"* (E5); constitui uma postura adequada, em prol da não continuidade do silêncio à volta do assunto e, por conseguinte, o contínuo condicionamento de uma formação docente de qualidade.

O terceiro silêncio que ousamos apontar, tem que ver com o facto de que na trajectória de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, o desfilar do rosário das dificuldades humanas e materiais que as instituições formadoras experimentaram aconteceu em paralelo com a sucessão de ideais pedagógicas inovadoras, a nível de teoria e paradigmas, impostas na maioria das vezes, de fora, seguindo uma lógica tanto o quanto modista. Na verdade, acreditamos que este é um elemento intrínseco ao percurso do sistema educativo nacional. Contudo, o problema a este nível relaciona-se com o facto da instituição não se fixar no esmiuçamento de ideias adoptadas em dado momento, porque só assim se mede o crescimento, se identificam as conquistas e se constituem identidades, enquanto escola de formação docente. A investigação realizada permitiu perceber que, em termos de teorias pedagógicas, as instituições de formação em questão sempre estiveram actualizadas, ou sempre surgiram focos com ideias actualizadas. De facto, isso é muito bom! Contudo, não resta dúvida de que uma instituição de formação docente só cresce quando despoleta o processo de auto-reflexão institucional e/ou se debruça na compreensão rigorosa da realidade que estuda e no seguimento do formando no seu desempenho profissional. Não podemos continuar a silenciar a importância de desbravarmos cientificamente as nossas práticas educativas e pedagógicas, enquanto fontes a partir das quais devem brotar os indicadores de mudança. Se não afrontarmos este pressuposto básico a nível das ciências de educação, com recursos humanos disponíveis a irem mais além do superficial, continuaremos com sérios problemas em estruturar, epistemológica e pedagogicamente, o conceito de docente que ambicionamos formar.

O quarto aspecto que consideramos estar silenciado relaciona-se com a inexistência de programas de formação contínua sólidos e efectivamente permanentes. Catalogaríamos a formação dos docentes do ensino secundário de básico e lacunar. Com todas os desafios que os docentes são obrigados a abraçar, hoje, a formação inicial que recebem corre o risco de caducidade, a todos os níveis, num período de

tempo muito curto. Não podemos continuar a secundarizar esta matéria. Ou seja, a lançar "*o professor no mercado e deixarmos sozinho. Sozinho ou com os colegas, nós não os acompanhamos, nós não os actualizamos*" (E6), pois quase a totalidade da amostra entrevistada assegura que não tiveram "*ainda a oportunidade de participar em nenhuma formação nem de aprender a fazer reciclagem, nem de fazer inovação na área pedagógica"* (E12). Estamos a falar de professores com muitos anos de experiência. Do debate teórico realizado no capítulo II, ficou patenteado o quão fundamental é conceber a formação docente como um projecto inicial e contínuo. Outrossim, os formadores entrevistados reconhecem a ausência de programas de formação contínua como a grande debilidade da "política" de formação de professores do ensino secundário.

Outros tantos silêncios poderiam ser apontados. O importante e fundamental é construirmos posicionamentos políticos, intelectuais e investigativos com mais irreverência, no sentido de pormos uma pedra sobre a técnica do pano quente, fingindo que tudo vai bem, quando, na verdade, precisam-se de outras posturas e de mais reflexões críticas sobre essas questões.

2.4 Desafios da formação dos docentes do ensino secundário

Dizemos com Imbernón (1990, p.05) que a melhor forma de se preparar o futuro é conhecer o passado. O exercício que temos vindo a fazer na parte histórica é precisamente o de construir um quadro de argumentos a partir do qual se pode apreender importantes lições para reflectir sobre o futuro do ensino secundário e a formação pedagógica dos seus respectivos docentes. Assim, inquirir sobre os desafios da formação dos docentes do ensino secundário exige manter presentes as lições do percurso histórico sugeridas, bem como encarar, com frontalidade, o desafio da desocultação dos silêncios identificados. Não menos importante para a materialização desse desiderando é o exercício da prospecção, no sentido teórico e político, numa espécie de projecto que se elabora para o país, não sendo a educação também ela um projecto. É com base num adequado imbricamento dos vários elementos referidos que debateremos, de seguida, os desafios da formação dos docentes do ensino secundário

Do percurso histórico da formação dos docentes do ensino secundário ficou já anotado o facto de não termos tido uma postura de aprendizagem com os seus ganhos, as suas debilidades e as suas potencialidades. Adicionalmente, frisou-se também a

exigência de uma maior e melhor articulação entre todos os actores e sectores que são interpelados no processo. Outrossim, evidenciou-se a grande fragilidade das instituições que tradicionalmente assumiram a responsabilidade de formação dos docentes do ensino secundário, apesar dos projectos teóricos excepcionalmente elaborados. A questão é: a instituição que temos hoje com responsabilidade de formação dos docentes do ensino secundário, com as heranças identificadas, estará em condições de formar os docentes necessários para o projecto do país, entende-se, projecto educativo, concebido? Que competências a instituição pública com responsabilidades de formação dos docentes do ensino secundário, bem como as demais, devem desenvolver nos formandos? Para melhor entendermos estas questões, concentremo-nos na apresentação e análise de alguns marcos característicos dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, num passado recente (2006-2010).

A reforma educativa dos anos 90 do século passado pretendia a preparação do docente capaz de aplicar e desenvolver novos métodos de ensino, de forma criativa e adequada a determinados fins; assumia-se que o ensino ministrado deveria adaptar-se aos interesses dos alunos, bem como às realidades socioeconómicas da comunidade e do país; pretendia-se que o docente fosse capaz de promover um desenvolvimento harmónico e global do aluno, desenvolvendo as suas aptidões e potencialidades físicas, intelectuais e afectivas; a promoção de atitudes de cooperação com os colegas e hábitos de trabalho de equipa; a promoção da auto-avaliação, etc. (PRESE I, 1987, p. 11).

Desde a referida reforma, o diagnóstico que se fez da situação docente (em 2003) era o que a tabela número 16 seguinte expõe.

Tabela Nº 16 - Formação dos professores do ensino secundário: diagnóstico da situação (2003)

Plano Estratégico da Educação (2003) – Diagnóstico
1-Grande número de docentes com habilitações literárias e profissionais insuficientes; **2**-Insatisfação quanto ao sistema de colocação de professores, que não responde às necessidades das escolas; **3**-Acentuadas assimetrias regionais na distribuição de professores qualificados e de quotas para a formação de professores do ensino secundário por concelho; **4**-Incipiente valorização do desempenho do professor e inadequadas condições de trabalho; **5**-Inexistência de um sistema de seguimento e de actualização pedagógica dos diplomados pelo ISE; **6**-Actividades de formação contínua para os docentes; **7**-Promoção do mérito profissional através de incentivos e prémios; **8**-Desenvolvimento de um sistema de formação contínua para os docentes; **9**-Os Professores deverão garantir a qualidade do ensino, promovendo a auto-formação, executando os programas com rigor e profissionalismo e participando nos diversos órgãos de gestão; **10**-Formação de professores em pedagogias activas, adequadas às necessidades formativas dos jovens e às diversas modalidades de formação, utilizando-se um conjunto muito variado de estratégias de acção pedagógica.

Fonte: Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Plano Estratégico da Educação, Praia, 2003. Tabela elaborada pelo autor.

Uma análise cuidadosa da tabela número 16 permite-nos concluir que os constrangimentos apontados não constituíam novidades, se levarmos em conta as informações e os debates proporcionados, aquando da análise das vicissitudes que as instituições com responsabilidade de formação experimentaram. O preocupante é o facto de até a presente data os aspectos fundamentais do diagnóstico feito ainda persistirem, em certa medida. Atentemo-nos, de seguida, aos dados do ano lectivo 2011 /2012, referindo-se aos aspectos relativos aos níveis de formação.

Tabela Nº 17 - Professores do ensino secundário por habilitação literária (2011/2012)

Habilitação Académica	**Sexo**		**Total**
	MF	F	
Mestrado/Pós-graduação	107	43	150
Licenciatura	1560	801	2361
Curso Superior sem Licenciatura	814	305	1119
Frequência do curso superior	182	66	248
Curso Médio	104	36	140
Frequência do curso Médio	13	5	18
Ano Zero	51	18	69
12º Ano	40	18	58
Ex 2º Ano Curso Complementar	29	4	33
Habilitação inferior ao 12º Ano	10	5	15

Fonte: Ministério de Educação e Desporto, Anuário da Educação, Ano Lectivo 2011bela /2012. Ta elaborada pelo autor.

Da tabela número 17 acima, ressalta-se a assinalável diversidade das habilitações literárias dos professores do ensino secundário. Esta diversidade poderá ser ainda maior se analisarmos a distribuição dos docentes pelas regiões do país, tendo em conta o nível académico. Não se enquadra nos propósitos deste trabalho tal análise. Contudo, o que se deve reter relaciona-se com o facto de quase metade dos docentes do ensino secundário não possuírem a licenciatura. Adiciona-se a isso a ausência de programas estruturados de formação contínua.

Paralelamente à análise da situação presente e do passado recente feita à formação dos docentes do ensino secundário, sublinha-se a necessidade de examinar relevantes elementos de política da educação ultimamente adoptados, a partir da qual tentaremos esboçar uma matriz de competências que se pretende desenvolver na formação dos docentes do ensino secundário, tendo em conta os objectivos desse nível de ensino.

Em 2010, o Governo de Cabo Verde apresentou a revisão realizada à Lei de Bases do Sistema Educativo (D-L nº 103/III/1990, de 29 de Dezembro, Revisão de 2010, D-L nº 2/2010, de 18 de Outubro). Com essa revisão, estabeleceram-se os seguintes objectivos para a formação docente (Art. 71º): (i) habilitar os docentes a orientar o processo ensino-aprendizagem segundo parâmetros educacionais de excelência; (ii) dotar os docentes de informações sobre os aspectos relevantes da política educativa e do desenvolvimento científico e pedagógico; (iii) promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização das tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente; (iv) desenvolver nos docentes competências que lhes permitam participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar; (v) promover a capacitação dos docentes para a produção de meios didácticos e a sua introdução na prática escolar; (vi) habilitar os docentes para, com a sua acção, promover a dinamização do meio profissional e sociocultural em que a escola se insere.

O documento sublinha que a formação inicial (Art.71º) constitui passo fundamental na formação do docente e que ela deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática. Por outro lado, ressalva que a formação contínua (Art.75º) deve permitir o aprofundamento de conhecimentos e competências profissionais. As duas modalidades de formação

devem ser actualizadas, de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia. Reitera ainda a preocupação de que os métodos e os conteúdos deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimentos e atitudes. A avaliação é considerada um elemento importante para esse fim.

Outrossim, o documento em questão estabelece que a formação de docentes deve ser ministrada em instituições legalmente criadas e com estruturas e recursos humanos científicos, técnico-pedagógicos, fundamentada essencialmente na procura de parâmetros educacionais de excelência, com base na inovação, fruto da investigação e da aplicação adequada das novas tecnologias de informação (Art.72º). Finalmente, o documento deixa bem claro que a iniciativa da formação contínua é um direito e dever dos educadores. Ela visa a aquisição de novas competências, sendo da inteira iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial.

Um outro elemento de indelével importância para perscrutar as nuances da formação dos docentes do ensino secundário é a revisão curricular em andamento. Efectivamente, essa revisão curricular, concebida como um projecto holístico, fundamenta-se essencialmente em dois pilares. O primeiro relaciona-se com a necessidade de adequar o sistema educativo às reais necessidades do país. Como sublinha um dos elementos da equipa de revisão:

> os programas da reforma de 90 traziam já um desfasamento entre aquela reforma curricular e a sociedade, porque a educação visa resolver problema da sociedade. Havia necessidade de ter um sistema de ensino, um plano de estudo que desse resposta à sociedade. (E1)

O segundo pilar, que, de uma forma consensual, se admite como o de maior impacto, refere-se à mudança paradigmática subjacente à estruturação curricular, à formação docente e à própria organização e gestão da escola - a introdução do paradigma de competências. A adopção deste novo paradigma requer uma profunda reflexão sobre a formação docente.

A pedagogia das competências, discutida anteriormente neste trabalho, constitui, a ideia-força que lidera as mudanças pretendidas para o sistema educativo cabo-verdiano. Este novo paradigma pedagógico orienta a revisão e assume-se como elemento delineador do seu sucesso. Do discurso da pedagogia das competências erige-se, também, o discurso da necessidade de desenvolvimento de novas

competências para o século XXI. Assim, a transversalidade do discurso das competências que hoje alimenta as lideranças do sistema alavanca-se, essencialmente, na edificação de um novo mundo para as aprendizagens com base na implementação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, enquanto instrumentos fundamentais.

O interesse maior que essas informações têm para o presente trabalho relaciona-se com as implicações que podem ter sobre a formação de professores do ensino secundário. O Documento Orientador da Revisão Curricular (MED, 2006) sublinha essa questão, quando reconhece descomplexadamente a formação e qualificação docente como componente fundamental no quadro da revisão curricular. Reitera que as novas apostas, como, por exemplo, a educação inclusiva, e a opção da pedagogia de integração e do desenvolvimento das competências, deverão ser centralizadas nos processos de formação inicial e contínua dos professores. O mesmo documento reconhece que *"a presente revisão curricular, ao adoptar uma abordagem por competências, vai sobretudo exigir mudanças ao nível das práticas pedagógicas*" (p.41). Assim, os programas de formação inicial dos professores deverão ser reestruturados. No que tange à formação contínua e em exercício, o documento sublinha a necessidade de um maior acompanhamento da prática pedagógica, com o objectivo de identificar as necessidades dos docentes.

Finalmente, este cabaz de aspectos recentemente incluídos na reconfiguração do sistema educativo nacional, mormente o subsistema do ensino secundário, não ficaria completo se não se referisse ao projecto de utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, por intermédio do projecto Mundo Novo, enquanto ferramenta de aquisição de novas competências para o século XXI, na perspectiva dos decisores.

Em vários documentos de política, o Governo tem sistematicamente assumido que a estruturação de uma economia dinâmica e inovadora depende da aposta nas tecnologias de informação e comunicação. De resto, a inter-conectividade de sistemas económicas e sociais do mundo actual, característica do fenómeno da globalização, depende grandemente da infra-estruturação tecnológica do país, sem se esquecer que esta deve estar sempre ligada ao desenvolvimento de habilidades para a sua correcta utilização. Neste âmbito, particularmente no campo da educação, criou-se, em 2009 (Resolução nº 32/2009, de 12 de Outubro), o Núcleo de Implementação do Programa *Mundu Novu*, que fica na dependência do Primeiro Ministro e que traduz, de uma

forma objectiva, pelo menos na perspectiva dos seus responsáveis, a veiculação de um novo paradigma para a educação e conhecimento. No preâmbulo da referida resolução, reitera-se que o Programa *Mundu Novu* vem na:

> perspectiva de melhorar a competitividade do país na economia global e promover o desenvolvimento dos cabo-verdianos. Tem incidência central e directa no sistema educativo, mas produz externalidades positivas no desenvolvimento económico e na harmonização social. (Ministério de Educação e Desporto, p.906)

Da mesma forma, sublinha que:

> o programa está estruturado para estimular e apoiar o empreendedorismo e o envolvimento das empresas locais como premissas chave para o desenvolvimento económico. (MED, Preâmbulo)

Portanto, o objectivo é estabelecer uma nova base operacional para se pensar os problemas do país, encontrando soluções inovadoras e competitivas.

Em termos de acções no campo do sistema educativo, sublinha-se, por agora, a chamada infraestruturação tecnológica do país, através do apetrechamento das escolas com computadores e outros recursos tecnológicos. Paralelamente, uma grande percentagem de docentes já teve sessões de formação, com vista à utilização dos referidos recursos. Neste momento, o trabalho tem sido centralizado na produção de materiais didácticos fundamentais. É preciso, pois, sublinhar que os objectivos do Programa *Mundu Novu* relacionam-se com a necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento das denominadas novas competências. Dos professores do ensino secundário entrevistados, um expressivo número acredita que a aposta na introdução das tecnologias poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino secundário e do sistema educativo no geral.

Ficaram expostas acima um conjunto de aspectos determinantes para se reflectir sobre a formação dos docentes do ensino secundário. Há um conjunto de constrangimentos que insiste em permanecer; há um conjunto de orientações inovadores no quadro das mudanças educativas em questão e; há um percurso histórico deficientemente analisado em termos de lições que aportam. Perante esses desafios, presenciamos uma situação nebulosa no que concerne à "política" de formação dos professores do ensino secundário. Por um lado, temos um sistema

educativo que desde os primórdios da sua instalação não conseguiu seguir de perto os professores formados. Mais do que isso ainda é que não se vislumbra nenhuma preocupação dos responsáveis do sector, mormente das instituições que têm actuado a nível de formação dos docentes do ensino secundário, relativamente à necessidade de montar um sistema de monotorização do desempenho docente, este que serviria como retroalimentador das dinâmicas de formação contínua (inexistente). Por outro lado, verifica-se, a nível da instituição do Estado com responsabilidade pela formação dos docentes do ensino secundário (actualmente a Uni-CV), uma contínua marginalização da formação docente, no quadro dos objectivos prioritários da Universidade. Aliás, dos depoimentos recolhidos junto dos quatro docentes da actual Uni-CV, sobressai essa preocupação. A nível do plano de estudo, aconteceu também uma profunda reconfiguração da própria concepção de formação. A título de exemplo, o estágio pedagógico, que ainda funciona debilmente, foi reduzido, em termos práticos, para dois meses. Entretanto, a esperança dos entrevistados é de que a recém criada IUE (Instituto Universitário de Educação, criada pelo Decreto lei nº 17/2012 de 21 de Junho), instituição cujos seus estatutos centralizam-na essencialmente no pensar a educação, poderá contribuir para clarificar esta situação.

Portanto, do exposto, conclui-se que a trajectória do passado incorpora elementos que devem ser valorizados e utilizados como ponto de partida para o desafio contínuo de pensar a formação docente (ensino secundário). O problema ou, melhor dizendo, os problemas são muitos. De entre eles, destacamos a não valorização das licções dessa trajectória e a prática da técnica de mumificação, deliberada, ou não, de alguns silêncios, elementos cujo não reconhecimento conturbará grandemente qualquer possibilidade de inovação, esta que deve acontecer a partir da reflexão profunda sobre as dinâmicas do dia a dia dos nossos centros educativos. O preocupante é que se assiste, contudo, a um retumbante desnorte dos vários responsáveis pelo sector da educação, mormente da "política" de formação docente, sobre os passos a seguir. Em síntese, parece-nos ser *contra natura*, depois de quase 40 anos da independência, continuar com estruturas de formação dos professores do ensino secundário confusas na repartição das suas responsabilidades; despreocupantes com a necessidade de seguimento dos professores formados, de uma forma sistemática, rigorosa e até científica; vaga, relativamente ao desiderato de assunção da formação contínua; desconcertante, quanto à responsabilidade do despoletar de um processo de articulação conveniente entre a teoria e a prática e, sobretudo; menosprezador (pelo

menos é o que aparenta ser) da necessidade de apropriação das experiências docentes, enquanto vozes e testemunhos, cujo seu entendimento constitui elemento cimeiro de qualquer mudança almejada.

Resumindo, o presente capítulo, que se centralizou no debate das problemáticas teórico-conceptuais da formação docente, bem como a trajectória de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, segue o sumário dos assuntos mais importantes perscrutados. Primeiro, acentuou-se a importância da formação docente, enquanto factor estratégico para a promoção das mudanças educativas. No caso concreto da trajectória de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, apresentaram-se os seus marcos mais significativos nos primeiros momentos da estruturação da instituição formadora, destacando que os constrangimentos e desafios enfrentados levaram à criação de uma estrutura considerada de maior envergadura para afrontar os referidos desafios. Efectivamente, o ISE nasceu sob o compromisso de preparar mais e melhorer docente para encarar os desafios da reforma. Isto foi abraçado como objectivo fundamental. Contudo, foram evidenciados os vários constrangimentos que a instituição enfrentou, o que, por conseguinte, leva-nos a questionar o nível e a profundidade de cumprimento, na perspectiva de melhoria de qualidade, dos desideratos fundadores da instituição. Afloraram-se, também, as lições e os silêncios da trajectória de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, assumindo que a sua conveniente apropriação constitui um passo fundamental para a estruturação de um sistema de formação docente sólido, com memória e com capacidade de aprender da sua memória. Destacaram-se também os desafios que o país enfrenta no que tange à formação docente, tendo em conta o quadro macro dos desafios económicos e sociais assumidos, no qual se destaca o papel do sistema educativo na sua materialização.

CAPÍTULO III:

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

O presente estudo, pela natureza do objecto de investigação eleito e pelos objectivos que aspira alcançar, optou pela utilização da metodologia de investigação qualitativa. Não obstante as críticas que esta metodologia tem vindo a experimentar de sectores e ângulos académicos bem identificados, torna-se importante reconhecer que o terreno que ela tem desbravado e conquistado no campo das várias ciências, com rigor, coerência e cientificidade, merece destaque e reclama, justamente, maior credibilidade. No presente capítulo, propõe-se explanar os procedimentos metodológicos adoptados na realização da presente investigação, isto é, descrever minuciosamente a metodologia adoptada e os passos que foram dados para a sua materialização.

Em primeiro lugar, faremos uma análise sucinta à volta do conceito de investigação qualitativa, as suas potencialidades e limitações. Na mesma linha, promoveremos apreciações teóricas básicas concernentes aos dois instrumentos de recolha de dados utilizados. Ressalvamos que os principais autores envolvidos na tarefa de explicar sucintamente os contornos da investigação qualitativa e dos métodos de entrevista e grupo de discussão utilizados na recolha de dados, são os seguintes: Barbour, R. (2013); Marczyk, De Matteo, David & Festinger (2005); Denzin & Lincoln (2005); Fontana & Frey (2005); deMarrais & Lapan (2004); Kleiber (2004); Berg (2001); Silverman (2000); Jacob (1998); Ely, Anzul, Friedman, Garner, Seteinmtz (1991), entre outros.

Seguidamente, descreveremos minuciosamente os procedimentos metodológicos adoptados na elaboração do presente trabalho. Isto é, apresentaremos a metodologia da tese. Neste item, destacaremos, de entre outros aspectos, os marcos orientadores da elaboração do guião de entrevista e do grupo de discussão. Adicionalmente, esmiuçaremos o perfil dos entrevistados e dos participantes do grupo de discussão. Terminaremos o presente capítulo demonstrando a importância do Trabalho de Investigação Tutelado no despoletar do presente estudo.

3.1 A investigação qualitativa: conceito, desafios e vantagens

Segundo deMarrais & Lapan (2004, p.2-3), a investigação qualitativa experimentou mudanças profundas nas últimas décadas. Sublinham que, até a década de 80 do século passado, os programas e projectos de investigações existentes nas universidades

centralizavam-se, essencialmente, em dados estatísticos, na medição e nos métodos experimentais, com insignificante atenção para outros paradigmas de investigação. Actuamente, torna-se importante admitir que existem várias maneiras de fazer a ciência. O essencial é estar consciente das complexidades que a escolha de uma determinada metodologia implica, bem como os desafios que ela coloca ao investigador, nas várias dimensões do seu trabalho.

Apesar da confusão ainda reinante na literatura educacional (e, em grande parte, na própria literatura específica da metodologia de investigação científica) sobre os contornos da investigação qualitativa (Jacob, 1998, p.16-24), bem como a persistência de alguns académicos em não a aceitar como um dos caminhos para a produção do conhecimento científico, chegando, por exemplo, os positivistas a propalar que ela escreve ficções, não ciência (Denzin & Lincoln, 2005, p.08); é notável, contudo, que, no percurso da sua trajectória histórica cujas raízes não se conhecem bem (Valles, s/d, s/nº de p.), ela tem conquistado espaços de relevo à escala global, nas últimas décadas, como sublinham Adam & Podmenk (2005, s/nº de p.), Atkinson (2005, s/nº de p.) e Smeyers (2008, p. 693). Concentremo-nos, por agora, na análise de algumas definições da investigação qualitativa.

Segundo Silverman (2000, p.06), a investigação qualitativa é a forma de investigação social que está focalizada nas maneiras como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo onde vivem. Na sua óptica, usa-se a investigação qualitativa para explorar crenças, perspectivas, sentimentos e experiências. Trata-se, sobretudo, de captação de subjectividades (Sevillano Garcia, 2005, p.209). Ao se adoptar esta metodologia na realização de uma determinada investigação, está-se a assumir que as experiências das pessoas estão contextualizadas e que, por conseguinte, elas não podem ser separadas e nem podem ver-se libertadas das suas temporalidades e espacialidades e ainda da forma de pensar do Homem como actor social. O mesmo autor conjectura que os investigadores devem reconhecer e destacar a concepção do mundo como construção social. Conclui, ressalvando que a metodologia qualitativa não é completamente precisa, pela simples razão do ser humano não agir sempre de uma forma pré-meditada e lógica. Isto é, os participantes pertencem às suas histórias e temporalidades. Com base nisso, constroem e reconstroem as suas percepções do mundo.

Reflectindo sobre a mesma matéria, Denzin & Lincoln (2005), duas autoridades nesse campo, definem a investigação qualitativa como uma actividade que situa e

localiza o observador no seu mundo. Consiste, sublinham, num sistema interpretativo e de práticas materiais que tornam o mundo visível. Ou seja, ela transforma o mundo, visto e construído pelo observador, numa série de representações. Os mesmos autores, num outro trabalho (2006, p.04-06), comparam, de uma forma muito acutilante, a investigação qualitativa com a tarefa de um *bricoleur*, referindo que, neste contexto, o investigador tem como missão trazer imagens diversas para a montagem. Nesta óptica, compreende-se a necessidade de utilização, no mesmo estudo, de técnicas múltiplas para que a referida montagem, feita com práticas metodológicas, materiais empíricos e perspectivas diversas, possa ganhar o rigor, a complexidade, a riqueza, a profundidade do estudo, características indissociáveis de um trabalho científico.

Por seu torno, Bryman (2008, p.366), citado por Bapir (s/d, p.07), define a investigação qualitativa como estratégica de investigação que normalmente enfatiza palavras ao em vez de quantificação. Considera-a indutivista, construtivista e interpretativista, mesmo não subscrevendo sempre todas estas três características simultaneamente. Indutivista, porque tem como principal objectivo gerar teoria, mediante a construção de novos conceitos, observando, em profundidade, as práticas sociais e acontecimentos. Constructivista, na medida em que concebe a realidade social como processo e, como tal, ela é uma sequência de acções, actividades e acontecimentos colectivos e individuais, num determinado contexto temporal e espacial. É interpretativista, pois as pessoas atribuem significados diversos e diferentes ao seu meio social envolvente.

A partir das definições acima apresentadas, referentes a autores com autoridade reconhecida na matéria, torna-se importante reconhecer o peso desta metodologia na produção da ciência, especialmente no campo da investigação educativa. Antes de mais, é preciso ressalvar que a adopção desta metodologia de investigação tem como ponto de partida a assunção, por parte do investigador, que o indivíduo desempenha um papel activo na construção da realidade social e que é necessário utilizar métodos adequados para capturar os vários processos da sua construção (Silverman, 2000, p.06). Sublinha-se aqui que "Qualitativo", como sugere Berg (2001, p.03), relaciona-se com perscrutar o "o quê?", o "como?", o "quando?" e o "onde?", das coisas. Nesta óptica, sustenta o autor em questão, a investigação qualitativa refere-se ao sentido, conceitos, definições, características, metáforas, símbolos e descrições das coisas. É isso que procuramos fazer na presente investigação.

O debate à volta da investigação qualitativa não termina com a apresentação das

suas várias acepções. De facto, torna-se relevante adicionar, de uma forma muito breve, que a investigação qualitativa encerra ainda alguns questionamentos. Atkinson (2005), reconhecido especialista na matéria, adianta que o campo da investigação qualitativa apresenta ainda uma imagem confusa, devido, sobretudo, à proliferação dos métodos de investigação utilizados e ao alargamento da própria metodologia para vários campos de investigação científica, numa espécie de postura interdisciplinária e intraparadigmática, como corrobora Merlinsky (2006, p.249). Agar (2010), por seu turno, realça um conjunto de questões ainda não resolvido na investigação qualitativa e sublinha que o termo "qualitativo" é actualmente muito promiscuamente usado, não sendo, por conseguinte, claro nos seus vários sentidos. Contudo, aventuramos em assumir que as problemáticas da validade e fiabilidade, segundo a revisão bibliográfica feita, são aquelas que mais análises e controvérsias reúnem. Vamos, de seguida, deter-nos um pouco sobre essa problemática.

Segundo Bapir (s/d), uma das questões mais discutidas no seio da investigação qualitativa tem que ver com a sua validade e fiabilidade, questionando se a investigação qualitativa é adequadamente válida e fiável. Para melhor clarificar essa indagação, o mesmo autor propõe considerações pertinentes. Começa por sublinhar que a *validade* em ciências sociais tem incorporado significados diferentes, proporcionalmente igual ao número de investigadores da área. Recorre a Kirt e Miller (1986, p.69) para sublinhar que a validade relaciona-se com a interpretação das observações em que o investigador confere se o que é medido se adequa com a forma como é categorizado. Sustenta ainda em Bryman (2008, p.31) para definir validade como integridade das conclusões geradas pela investigação. Em síntese, a validade relaciona-se com o facto de os resultados de uma dada investigação representarem adequadamente o fenómeno social investigado. No que concerne à fiabilidade na investigação qualitativa, o mesmo autor, recorrendo agora a Neuman (2003, p.184), sublinha que esta tem a ver com os métodos que conduziram à investigação, destacando a sua consistência, segurança e precisão.

Em síntese, Bapir (Bapir & Mourshed, s/d) conclui que é possível, sim, que a investigação qualitativa seja adequadamente válida e fiável, apostando nos critérios qualitativos da investigação social, começando pela coerência do seu desenho e a escolha adequada dos métodos.

A apresentação, de uma forma sucinta, das questões básicas concernentes à investigação qualitativa prende-se com o facto de uma tese de doutoramento estribada

na metodologia qualitativa arriscar, à partida, encerrar algumas críticas, estas que surgem na senda dos ataques que a mesma metodologia continua sofrendo dos sectores académicos bem identificados. Assim, apostou-se na explanação minuciosa dos aspectos metodológicos que conduziram à presente investigação, construindo, com coerência, os vários aspectos da sua realização e fundamentando convenientemente as opções metodológicas escolhidas, e os resultados a que se chegou. Sabemos, em resumo, que a metodologia em questão enfrenta resistência. Contudo, dizemos com Denzin & Lincoln (2006) que é preciso resistir às tentativas conservadoras que apostam profunda e continuamente em desacreditar a investigação qualitativa (p.773).

Com base nos pressupostos básicos da investigação qualitativa acima reiterados, torna-se importante ressalvar que a sua eleição para o presente trabalho justifica-se pela natureza do objecto de investigação, dos objectivos orientadores e o desafio assumido pelo autor em propor uma análise integral e profunda do assunto em estudo, procurando descobrir perspectivas teóricas e conceitos adequados e propor resultados convenientemente alicerçados. Está-se consciente dos riscos ou, melhor dizendo, das resistências que determinados sectores da academia nutrem relativamente à investigação qualitativa. Contudo, o desiderato da compreensão holística do objecto da investigação empurrou-nos para a eleição da metodologia em questão. É nossa percepção que, quando se trata de estudar os docentes, as razões porque se aproximam e /ou se distanciam dos alunos, dos pais encarregados de educação, dos outros colegas, da gestão da escola, dos serviços centrais, depende grandemente das percepções que constroem acerca da realidade, da comunidade educativa onde estão inseridos, enquanto identidade com características múltiplas e inter-relacionadas. Trata-se, efectivamente, do importante processo de avizinhamento aos mecanismos e processos sociais que concorrem significativamente para o processo de construção identitária dos docentes. O sucesso de promoção de mudanças na educação depende do nível de conhecimento desses elementos.

De facto, são estas percepções que justificam e legitimam as suas acções e os seus posicionamentos. Ora, pensamos que isso só é adequadamente entendido, ou seja, holisticamente compreendido, como se impõe, mediante a utilização de uma metodologia de investigação que extravase o simples campo quantitativo - o "o quê?", para se desembocar na procura dos "porquês", ou seja, na procura de como as coisas são, de como funcionam e se interactuam. Enfim, na procura da sua inteligibilidade. Pensamos que só se conhece efectivamente um sistema educativo, quando se assumir a

sua intrínseca peculiaridade multidimensional, valorizando o contexto e a integralidade do assunto em estudo e reconhecendo que a investigação qualitativa se resume no intento de captar o sentido subjacente aos dizeres e fazeres dos seus principais autores.

Neste nível da nossa argumentação sobre as problemáticas da investigação qualitativa, convém deixar algumas considerações sobre as questões éticas que ela encerra. Efectivamente, no presente estudo, as recomendações fundamentais com as questões éticas que esta metodologia de investigação requer, foram adequadamente respeitadas. Outrossim, a utilização de múltiplos métodos para a recolha de dados permite fazer uma adequada triangulação das fontes, teorias e resultados. Temos de reconhecer que a investigação qualitativa só se torna possível, mediante um conjunto disciplinado de procedimentos que devem ser estudados, praticados, aprendidos e reaprendidos. Portanto, não se deve edificar, *a priori*, um castelo de nuvens à volta de uma investigação orientada por esta metodologia pois, como ressalva Ely et al. (1991):

> what must be faced is that every research paradigm demands disciplined congruent methods. Easier or harder is not the issue when choosing which way to go. The issue lies in people's commitment, their personal styles, what sort of assumptions they make about research.[47] (p.102)

Finalmente, é preciso reconhecer que a investigação qualitativa pode enfrentar tantas dificuldades e/ou riscos como qualquer outra metodologia. Não concordamos com os posicionamentos académicos que propugnam pela sua *a priori* negação ou exclusão enquanto instrumento para a produção da ciência. Como metodologia de investigação, ela deve basear-se na utilização de um corpo rigoroso e disciplinado de métodos continuamente estudados, onde o investigador se apresenta como instrumento, utilizando os conhecimentos tácitos que possui (Ely et al., 1991), visando o desenvolvimento de explanações sobre os fenómenos sociais (Hancock, 1998) e consciente que, de facto, "*virtually all studies with human participants involve some degre of risks*[48]" (Marczyk et. Al., 2005, p.233).

[47] Tradução: "deve-se encarar que todos os paradigmas de investigação cientíca exigem métodos congruentes e disciplinas. Fácil ou simples, não é o assunto quando se escolhe qual dos caminhos a seguir. O problema está ligado ao compromisso das pessoas, os seus estilos profissonais e que tipo de assunções ele faz em relação à investigação".

[48] Tradução: "virtualmente tods os estudantes se envolvem em algum nível de risco".

3.2 Os métodos de recolha de dados empíricos: a entrevista e o grupo de discussão. Breve enquadramento teórico

Nos parágrafos que se seguem, serão apresentados os principais contornos da utilização da entrevista e do grupo de discussão, enquanto estratégias de recolha de dados, imbricadas na presente investigação. Deixaremos também necessárias informações sobre o processo de recolha documental.

Segundo Merlinsky (2006) "*a primeira consideração importante é que a entrevista deve situar-se em um campo que permite conectar práticas e significados*" (p.250). Talvez seja pela importante tarefa de descortinar essas tais práticas e significados, visando a compreensão da realidade social, que ela vem sendo cada vez mais utilizada, pois, de uma forma ou de outra, muitos cidadãos já foram solicitados a opinarem sobre questões socais, políticas, económicas, etc.. Com efeito, devemos reconhecer com Fontana & Frey (2005, p.695) que fazer questões e obter respostas é uma tarefa muito mais complicada do que aparenta ser. Efectivamente, esta laboriosa tarefa requer um elevado nível de planificação e organização. Outrossim, deve-se escolher criteriosamente o tipo de entrevista que mais se adapte ao objecto, objectivos e nichos teóricos e históricos da investigação, sem se esquecer do grau de profundidade que se quer alcançar no estudo. Uma vez organizado o trabalho inicial, parece ser adequado reconhecer que a entrevista face-a-face é uma das melhores fontes de informação, e o seu propósito é entender os significados que o entrevistado dá ao tópico proposto (Warren, 2003, s/nº p.). Ela permite que o investigador tenha acesso às percepções e conhecimentos que o entrevistado possui acerca do assunto de conversação. De facto, as questões de investigação são sempre instrumentos de navegação que ajuda o investigador a mapear possíveis direções, bem como indagar sobre tantas outras não previstas (Agee, 2009, p.431).

Dizemos com Merlinsky (2006, p.250) que a entrevista é uma forma de conhecimento. Ela não se situa no restrito campo de conduta e nem no campo puramente linguístico. Através da entrevista, obtêm-se informações de carácter pragmático, isto é, um discurso actualizado em relação à prática. Segundo o mesmo autor, a entrevista é também uma ferramenta de carácter comunicativo, que propõe captar significados que não constituem factos puros e simples, mas, sim, estão mediados pela construção que fazem os entrevistados com base nas suas experiências, pois:

> nuestro conocimiento del mundo supone un conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propios del nivel respectivo de organización del pensamiento. [49](p.250)

Pelas características atrás elencadas, a opção pelo uso do método da entrevista impõe uma grande responsabilidade ética. Efectivamente, dizemos com Agee (2009) que o processo de desenvolvimento da entrevista requer uma adequada reflexão sobre como as questões elaboradas poderão afectar a vida dos entrevistados (as) e como é que elas fazem posicionar o investigador em relação ao entrevistado.

As considerações teóricas reiteradas acima sustentam o porquê da escolha da entrevista enquanto um dos métodos de recolha de informações para a presente investigação, pois assumiu-se, desde o início, que, na recolha de dados empíricos, era o método que melhor permitiria compreender a realidade.

Temos de reconhecer que a decisão em utilizar o método da entrevista se deve, antes de todo, ao reconhecimento da potencialidade do contexto em que o entrevistado se encontra enquadrado na compreensão holística dos assuntos esmiuçados no presente trabalho. Pretende-se com a sua utilização promover oportunidade de gerar dados importantes para a compreensão da problemática do estudo. A forma como o entrevistado constrói o (s) significado (s) à volta das questões colocadas permitir-nos-á ir a fundo nas suas percepções, valores e atribuição de significados.

O tipo de entrevista utilizado na presente investigação é a denominada de semi-estruturada. O *Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (2004) sintetiza as principais características da entrevista semi-estruturada em: (i) ter uma estrutura flexível e fluída; (ii) ser organizada com base num guião de entrevista com tópicos, temas e áreas; (iii) assegurar a flexibilidade relativamente às questões a fazer. Este tipo de entrevista, pelas características inerentes, permite a instauração de um clima de conversa aberta e flexível sobre o assunto proposto, aspectos importantíssimos, tendo em conta a natureza da investigação.

Paralelamente à entrevista, o outro método utilizado na recolha de dados foi o de grupo de discussão. Sublinha-se, antes de tudo, que o grupo de discussão tem-se tornado, ultimamente, influente, enquanto método de recolha de dados usado em vários quadrantes científicos, como reitera Kleiber (2004, p.88-89). Segundo Krueger

[49] Tradução: "o nosso conhecimento do mundo supõe um conjunto de abstrações, generalizações, formalizações e idealizações próprias do respectivo nível de organização do pensamento".

[50](1991):

> un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión. (p. 24)

Com efeito, o grupo de discussão opera com base na assunção de que o todo é mais do que a soma das partes. Reunir no mesmo espaço individualidades que se encontram (in)directamente imbricados com o objecto de estudo possibilita uma interacção entre eles e, o mais importante ainda, permite ao investigador construir pontes de reflexão entre as várias percepções, crenças e conhecimentos exteriorizados por eles.

Sublinha-se também que, no grupo de discussão, o objectivo não é encontrar consensos entre os participantes nas questões apresentadas pelo moderador. As informações recolhidas a partir do método de grupo de discussão podem ser analisadas sozinhas. Contudo, elas também podem ser utilizadas em comparação com as informações recolhidas a partir do outro método. No presente estudo, como já foi anteriormente anunciado, optou-se pela utilização deste método conjuntamente com o da entrevista.

Uma vez apresentada a definição sucinta do grupo de discussão, torna-se importante referir que o sucesso da utilização deste método depende muito da organização prévia que se faz, da elaboração do guião com os tópicos para a discussão e, ainda, da capacidade do moderador em termos de domínio do assunto da conversa como em termos de habilidades para gerir o processo de discussão, como sublinha por exemplo Barbour (2013). Outrossim, tem igual importância a questão de gravação da discussão e a tomada de notas paralelas.

Em termos de número de participante, não há um consenso entre os vários estudiosos. Kleiber (2004, p.88-89), por exemplo, recomenda que o grupo deverá

[50] Tradução: "um grupo de discussão pode ser definido como uma conversa cuidadosamente palneada, desenhada para obter informação de uma área definida de interesse, em um ambiente permissivo, não directivo. É levado a cabo com aproximadamente sete a dez pessoas, guiadas por um moderador expert. A discussão é suave, confortável e satisfatória para os participantes que expõem suas ideias e comentários em grupo. Os membros do grupo influenciam-se mutuamente, visto que respondem às ideias e comentários que surgem na discussão" (p. 24)

incluir entre 7 a 12 pessoas, e o tempo de discussão deverá ser à volta de uma hora e trinta minutos.

Em termos de estratégias a utilizar na elaboração de questões, Kleiber (2004, p.92) sugere que se deve começar pelas abrangentes, pois permitem que todos os participantes deêm as suas opiniões. O desenrolar da discussão permitirá ao moderador apresentar, quando justificar, outras questões mais específicas, que poderão merecer ou não comentários de todos os presentes. A discussão deve ser finalizada, perguntando aos participantes se ficou algum aspecto que gostariam de acrescentar ou comentar, ou se há alguma questão que não foi feita e que na sua opinião deveria ser colocada. Depois do término da discussão, o moderador deve tomar, no mínimo, trinta minutos (30mn), no momento, para registar alguns comentários paralelos à discussão e que possam ser importantes para análise de dados.

3.3 Etapas de elaboração da tese: a metodologia da tese

Pretende-se com este item apresentar e explanar as etapas de elaboração da tese, no quadro macro das referências supra apresentadas relativamente à metodologia qualitativa e às noções básicas da entrevista e do grupo de discussão enquanto ferramentas de recolha de dados.

O arranque com as investigações que dão origem ao presente trabalho deu-se com a realização do TIT, cujos meandros explicaremos no último ponto do presente capítulo. Depois da apresentação pública do TIT (2008), decidimos avançar com a tese. Com a aprovação do projecto da tese e a sua correspondente matrícula, iniciamos com o processo de revisão bibliográfica. A primeira parte da revisão bibliográfica, iniciada em 2009, ocorreu na Universidade de Deusto (por força de um outro projecto académico) e incidiu-se sobre os aspectos concernentes ao ensino secundário, destacando os contornos da sua concepção em diversos contextos educativos sem esquecer os objectivos políticos, económicos e sociais que o subsistema educativo em questão procura responder em vários países do mundo bem como os debates à volta da formação dos docentes para este nível de ensino. Esta etapa de revisão bibliográfica permitiu-nos clarificar questões importantes no quadro do aperfeiçoamento constante do projecto da tese. Foi no contexto desta primeira fase de revisão bibliográfica que procedemos à elaboração de uma reflexão intitulada "Reflecting about Secondary Education within European Union in the context of

knowledge -based Economy: the challenge of developing new competences", apresentada na Universidade de Gröningen, Holanda, em 2010.

A segunda etapa da revisão bibliográfica da tese recaiu sobre a identificação das fontes históricas para a recolha de informações com vista a elaboração do debate histórico proporcionado no trabalho, tendo em conta a importância deste pilar na conformação da presente investigação como, de resto, se pode aferir pelo seu título, objectivos e perguntas de partida. Neste quadro, a investigação realizada decorreu sobretudo no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, entre Junho a Setembro de 2010. Ressalva-se que trabalhamos sobretudo com fontes primárias, muitas delas não referenciadas no presente trabalho. Contudo, as informações recolhidas contribuíram para propor marcos de reflexão sobre as etapas e os contornos da evolução da educação secundária em Cabo Verde. Paralelamente, recolhemos os principais documentos de política educativa de Cabo Verde pós independência nos vários arquivos do país. As informações reunidas a partir desta importante investigação histórica permitiram-nos abrir linhas de questionamentos que consideramos importantes, não obstante o facto de algumas delas não estarem totalmente incluídas na presente investigação. Referimo-nos por exemplo à condição arquipelágica/ disputas de implementação do ensino secundário e os marcos de estruturação discursiva da importância social da instrução (secundária) nas ilhas (no contexto colonial).

Tendo cumprido as duas etapas de revisão bibliográfica, situação que possibilitou uma maior clarificação dos vários aspectos da tese, graças, sobremaneira aos encontros de trabalho realizados com o director da tese; partimos para a materialização da parte empírica do estudo.

Como anteriormente adiantamos, o objectivo de se avizinhar às percepções, pensamentos e perspetivas dos vários sujeitos do ensino secundário, pretensão fundamental da tese, obrigou-nos a empregar a metodologia qualitativa, utilizando como instrumentos de recolha de dados empíricos a entrevista e o grupo de discussão. Acreditamos que estes dois instrumentos permitem-nos realizar a montagem reflectida dessas percepções e perspectivas, articuladas aos subsídios recolhidos mediante o debate teórico e histórico.

O primeiro instrumento de recolha de dados desenhado e aplicado foram as entrevistas. A sua aplicação decorreu entre Outubro de 2013 a Abril de 2014. Foram entrevistados 40 intervenientes do ensino secundário (35 docentes do ensino

secundário; 4 formadores de docentes do ensino secundário; e 3 individualidades com responsabilidades pública pelo sector). Em seguida, explicaremos melhor o processo pelo qual as entrevistas foram organizadas e realizadas.

Elaborámos três (3) guiões de entrevistas: (i) um para os docentes do ensino secundário; (ii) um para os responsáveis do Ministério da Educação pelo Ensino Secundário e ainda; (iii) um para os docentes (formadores) da antiga Escola de Formação de Professores do ensino secundário (EFPES)/ Instituto Superior da Educação (ISE). Os tópicos incluídos nos três (3) guiões não variam muito.

No caso dos docentes do ensino secundário, a escolha dos entrevistados foi aleatória, respeitando os seguintes critérios: (i) ter sido formado (a) na EFPES; (ii) ter sido formado (a) no ISE e; (iii) paridade de género; (iv) inclusão de várias áreas de formação. As entrevistas foram todas realizadas na ilha de Santiago.

A tabela número 18 seguinte resume os tópicos incluídos no guião da entrevista realizada aos docentes do ensino secundário.

Tabela Nº 18 - Guião de entrevistas aos docentes do ensino secundário

1- Dados pessoais	2- Questões sobre a etapa de formação	3- Questões sobre o desenvolvimento da vida profissional
1.1- Nome; 1.2 – Sexo; 1.3 -Ano de Formação; 1.4 - Área de Formação; 1.5 - Anos de Serviço.	2.1 - Processo de adaptação na instituição de formação; 2.2 - Reflexão sobre o desempenho profissional antes da formação; 2.3 - Avaliação da formação, na dimensão pedagógica; 2.4 - Avaliação dos formadores, na capacidade do saber fazer pedagógico; 2.5 - Avaliação do estágio: colegas, escola onde estagiou, orientador, supervisor.	3.1 - Os primeiros momentos do desempenho docente depois da formação (adaptação); 3.2 O funcionamento das coordenações pedagógicas; 3.3 - Oportunidade de aperfeiçoamento pedagógico; 3.4 - Avaliação do comportamento dos alunos; 3.5 - Reflexão sobre a capacidade de criar estratégias pedagógicas inovadoras; 3.6 - Reflexão sobre os desafios do Ensino Secundário cabo-verdiano e a preparação do docente para a sua concretização.

Fonte: Guião de entrevista. Tabela elaborado pelo autor.

Como se pode observar, os tópicos introduzidos na entrevista enquadram-se largamente no problema e objectivos da investigação. Os mesmos foram partilhados com aos entrevistados antes do dia da realização da entrevista. Sublinha-se que as conversas foram muito flexíveis, dando ao entrevistado oportunidades para explorar adequadamente as suas opiniões e, permitindo ao entrevistador solicitar mais

informações sobre questões pertinentes que o entrevistado foi abordando. Durante as entrevistas notamos uma grande satisfação dos docentes pois assumiam com sentida mágoa que as suas ideias e perspectivas nunca tinham sido levadas em conta pelos responsáveis do sector, durante os vários anos e décadas de exercício profissional e, por causa disso, aproveitaram para nos recomendar a publicitar os resultados finais do estudo.

De uma forma geral, as entrevistas aos docentes do ensino secundário tiveram uma duração de cerca de meia hora (30 minutos), salvo alguns casos que se estendeu para além desse tempo. Sublinha-se o alto nível de colaboração dos docentes bem como um excelente apoio logístico disponibilizado pelas chefias das escolas secundárias onde as entrevistas foram realizadas, destacando, por exemplo, a disponibilização de uma sala com adequadas condições para a realização dos trabalhos.

Em termos de nível académico dos docentes do ensino secundário, a tabela número 19 seguinte ilustra a situação.

Tabela Nº 19 - Síntese do perfil dos docentes do ensino secundário entrevistados

Anos de experiência	Grau académico		
	Bacharel	**Licenciatura**	**Mestre**
0-10		3	2
11-21	2	13	3
>21	1	7	2

Fonte: Entrevistas. Tabela elaborado pelo autor.

A tabela mostra-nos que a maioria dos docentes entrevistados tem o nível académico de licenciatura. Evidencia ainda que, em termos de anos de serviço, a maioria está no intervalo de 11 a 21 anos.

A tabela número 19 seguinte resume o perfil de todos os entrevistados.

Tabela Nº 20 -Perfil dos entrevistados

Entrevistas	Sexo	Função/ Local de Trabalho	Área de Formação	Nível de formação	Instituição de Formação	Ano de Experiência
E1	F	Responsável Revisão Curricular, MED		Mestre		
E2	M	Gestão de Recursos		Licenciado		

		Humanos, MED				
E3	M	Docente Uni-CV (EFPES/ISE) Membro de vários conselhos científicos Chefe de departamento	Ciências de Educação	Doutor		Mais de 20
E4	M	Docente Uni-CV (EFPES/ISE) Membro de vários conselhos científicos Chefe de departamento Coordenador de programa de formação contínua (PRESE I)	Ciências de Educação/História	Doutor		Mais de 20
E5	F	Docente Uni-CV (EFPES/ISE) Membro de vários conselhos científicos Chefe de departamento Supervisora de Estágios	Ciências de Educação/Psicologia da Educação	Mestre		Mais de 20
E6	F	Docente Uni-CV (EFPES/ISE) Membro dos vários conselhos científicos	Ciências de Educação/Didáctica	Mestre		Mais de 20
E7	M	LAC	Língua Portuguesa	Licenciatura	EFPES	32 anos
E8	M	LAC	Ensino de Filosofia	Licenciatura	ISE	12 anos
E9	M	LAC	Ensino de Francês	Licenciatura	ISE	15 anos
E10	F	EST	Ensino de Biologia	Licenciatura	ISE	14 anos
E11	M	EST	Ensino de Geografia	Mestre	ISE	21 anos
E12	F	EST	Ensino de História	Licenciatura	ISE	9 anos
E13	M	EST	Ensino de Ciências Naturais	Licenciatura	ISE	14 anos
E14	M	ESSC	Ensino de Filosofia	Mestre	ISE	13 anos
E15	M	ESSC	Ensino de História	Licenciatura	EFPES/ISE	23 anos
E16	F	ESSC	Ensino de História	Licenciatura	EFPES	22 anos
E17	F	ESSC	Ensino de Ciências Naturais	Licenciatura	ISE	10 anos
E18	M	ESANF	Ensino de Inglês	Bacharel	EPES/ISE	15 anos
E19	F	ESANF	Ensino de Ciências Naturais	Bacharel	EFPES/ISE	15 anos
E20	M	ESANF	Ensino de Físico-Química	Licenciatura	ISE	10 anos
E21	F	ESANF	Ensino de Filosofia	Mestre	ISE	8 anos
E22	M	ESCJ	Ensino de Geografia	Licenciatura	ISE	18 anos
E23	M	ESCJ	Ensino de Francês	Mestre	ISE	9 anos
E24	F	ESCJ	Ensino de História	Bacharel	ISE	22 anos
E25	M	LAC	Ensino de Geografia	Licenciatura	ISE	Apr. 30 anos
E26	F	LAC	Ensino de História	Licenciatura	ISE	13 anos
E27	F	LAC	Ensino de Filosofia	Mestre	ISE	25 anos
E28	M	ESLG	Ensino de Química	Licenciatura	ISE	14 anos
E29	M	ESLG	Ensino de História	Licenciatura	ISE	15 anos
E30	F	ESLG	Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Licenciatura	ISE	16 anos

E31	M	ESLG	Ensino de Georgraia	Licenciatura	ISE	13 anos
E32	M	ESLG	Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses	Licenciatura	ISE	12 anos
E33	F	ESSD	Ensino de Geografia	Licenciatura	ISE	24 anos
E34	F	ESSD	Ensino de Geografia	Mestre	ISE	23 anos
E35	M	ESSD	Ensino de Química	Licenciatura	ISE	12 anos
E36	F	ESSD	Estudos Franceses	Licenciatura	ISE	12 anos
E37	M	ESSD	Ensino de História	Licenciatura	ISE	20 anos
E38	M	ESCAG	Ensino de Matemática	Mestre	EFPES/ISE	15 anos
E39	F	ESCAG	Ensino de História	Licenciatura	ISE	22 anos
E40	F	Inspeção Geral de Educação	Supervisão Pedagógica	Licenciatura	ISE	Mais que 23 anos

Fonte: Entrevistas. Tabela elaborado pelo autor

Legenda: **E** = Entrevistado; **LAC** = Liceu de Santa Catarina; **MED** = Ministério de Educação e Desporto; **ESANF** = Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes; **ESCJ** = Escola Secundária Cónego Jacinto; **EST** = Escola Secundária do Tarrafal; **ESLG**= Escola Secundária Luciano Garcia; **ESSC** = Escola Secundária de Santa Cruz; **ESCAG** = Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves

Outro grupo de entrevistados são 3 (três) individualidades com responsabilidades a nível dos serviços centrais do Ministério da Educação e Desporto. Com efeito, são pessoas que já contam com vários anos de experiências sendo o maior tempo desta experiência no campo da docência. Actualmente desempenham funções importantes nos serviços centrais a nível de gestão de recursos humanos do Ministério da Educação (os docentes, sobretudo), dos serviços de inspecção e do departamento relacionado com as medidas da política educativa, como, de resto, se pode observar na tabela número 19. A inclusão do elemento da equipa de revisão curricular alia-se ao propósito de conhecer o desenrolar do processo da revisão curricular em curso. O envolvimento do elemento de gestão de recursos humanos do Ministério de Educação e Desporto visa conhecer o nível de apreciação que o mesmo departamento tem relativamente ao ensino secundário e aos docentes que têm. A inclusão do elemento dos serviços de inspecção justifica-se pela necessidade de conhecer as palpitações deste serviço relativamente ao acompanhamento que fazem do sistema educativo, mormente o subsistema do ensino secundário e as propostas de estratégias de melhoramento que apresentam.

As entrevistas realizadas aos docentes das antigas instituições de formação docente (EFPES/ISE) constituem também um elemento importante, tendo em conta que todos pertenciam ao Departamento de Ciências da Educação das referidas instituições e são docentes que seguiram de perto a evolução das mesmas, sobretudo o processo de valorização do mesmo departamento e os vários momentos de configuração das referidas instituições e, por conseguinte, das dinâmicas de formação docente. São

docentes com experiências, perspectivas e testemunhos que não podem ser marginalizados quando se pretende analisar as dinâmicas de formação dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde.

Em síntese, os entrevistados têm um perfil diversificado, tendo em conta: (i) as áreas de formação; (ii) os anos de experiência; (iii) os níveis de formação e; (iv) as funções que desempenham. Procurou-se recolher dados junto dos vários actores intervenientes no ensino secundário, de forma a aceder às informações que nos permitem construir perspectivas comparativas e holísticas. Como já se adiantou, os dados recolhidos mediante as entrevistas foram complementados com a realização de um grupo de discussão.

O grupo de discussão constitui o outro método de recolha de dados utilizado. Na sua organização, pautou-se pelo minucioso cumprimento das recomendações referidas aquando da breve apresentação dos aspectos de debate teórico a ele atinentes.

Primeiramente, é preciso sublinhar que na escolha dos participantes pesou muito o grau de envolvência que os mesmos tinham com a gestão das questões pedagógicas das escolas secundárias. Efectivamente, tendo entrevistado os docentes com base nos vários itens que conformam o guião de entrevista; tendo dialogado com os formadores das instituições de formação docente; e tendo também conversado com alguns responsáveis pelo sector da educação, mormente os que labutam no ensino secundário; achamos de grande utilidade dialogar com os subdirectores pedagógicos de algumas escolas secundárias da ilha de Santiago, de onde saíram a amostra dos docentes do ensino secundário entrevistados. Com efeito, os subdirectores pedagógicos são entidades das escolas secundárias que mais articulam com os docentes, em termos de acompanhamento da actividade de aprendizagem em si bem como a organização de sessões de formação para o reforço de competências pedagógicas desses docentes.

A organização de um grupo de discussão constitui a tarefa mais importante e determinante do seu sucesso. Contudo, esta tarefa, por várias razões, não é fácil. Em primeiro lugar, referimos à organização no sentido da sintonização da agenda dos participantes convidados. No quadro da nossa investigação, a ideia inicial era realizar um grupo de discussão com os docentes do ensino secundário, os responsáveis políticos pelo sector e um representante dos pais e encarregados de educação. Desde muito cedo apercebemo-nos que a nossa ambição seria de difícil concretização pois a sintonização das agendas, a motivação dos convidados e a própria questão do custo

inerente à organização da atividade, afloraram-se como dificuldades difíceis de serem ultrapassadas.

Assim, partimos para a realização de um grupo de discussão com a participação apenas dos subdirectores pedagógicos das escolas secundárias do interior de Santiago, pois, não conseguimos cativar nenhum subdirector pedagógico da cidade da Praia a participar tendo em conta a distância e o facto do único dia disponível para a sua realização ser Sábado, fim de semana. Outrossim, depois de ponderadas reflexões concluímos que a participação dos subdirectores pedagógicos responderia os objectivos traçados com o grupo de discussão e serviria como outras vozes que poderiam ser úteis para entendermos, comparativamente, as perspectivas dos docentes recolhidos nos vários itens de conversação.

O segundo aspecto determinante da organização de um grupo de discussão tem que ver com a preparação das questões orientadoras, dos meios logísticos e da própria preparação do debatedor. Com efeito, as questões foram atempadamente preparadas tendo em conta o debate teórico e histórico promovido pela tese. Ou seja, o grupo de discussão foi realizado no momento em que a parte teórica da tese, melhor dizendo, os enfoques teóricos fundamentais da tese, já tinham sido construídos. Adicionalmente a este aspecto, estudamos importantes sugestões sobre a organização de grupos de discussão, sobretudo os tópicos que têm que ver com os tipos de perguntas por momentos do desenrolar da discussão. É importante ressalvar que o autor da investigação labuta diariamente numa escola secundária e possui cerca de 15 anos de experiências neste nível de ensino. Esta situação facilitou a preparação da discussão.

Tendo feito este trabalho preparatório, partimos para a organização da actividade em termos de contacto aos participantes e estabelecimento de propostas de datas para a realização da actividade. Os subdirectores pedagógicos das escolas secundárias do interior de Santiago convidados aceitaram o convite sem grandes resistências. Seguiu juntamente com convite oral, uma adequada explicação dos objectivos da actividade e do projecto de investigação em si. Depois de vários acertos relativamente às datas, a realização do grupo de discussão aconteceu no dia 15 de Março do corrente ano, na Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes, contando com 5 (cinco) participantes. A tabela 21 seguinte elucida o perfil dos participantes no grupo de discussão.

Tabela Nº 21 - Perfil dos Participantes no Grupo de Discussão

Participantes	Grau Académico	Anos de experiência como docente	Anos de experiência como Subdiretor (a) pedagógico
P1 – Liceu Amílcar Cabral	Bacharel	14 anos	4 anos
P2- Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	Licenciatura	14 anos	2 anos
P3- Escola Secundária de Chão Bom	Licenciatura	6 anos	2 anos
P4- Escola Secundária de Santa Cruz	Licenciatura	15 anos	5 anos
P5- Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	Licenciatura	10 anos	2 anos

Fonte: Dados do grupo de discussão. Legenda: P = Participante. Tabela elaborado pelo autor

A tabela número 21 realça que os participantes no grupo de discussão contam com bastante experiência a nível de docência. Como se pode observar, as experiências no exercício da função de subdirector pedagógico não passam os 5 (cinco) anos. A razão principal para este facto prende-se com a rotatividade dos conselhos directivos das escolas. São poucos os casos em que um determinado conselho directivo perdura para além dos 3 anos.

Atentemo-nos à tabela número 22 seguinte, para observarmos os elementos constituintes do guião de perguntas utilizado como orientador da discussão.

Tabela Nº 22- Guião de perguntas orientadoras da Discussão

Etapas da discussão	Perguntas
1- Perguntas de introdução	1.1 Como tem sido o funcionamento das instâncias pedagógicas da escola: reuniões de coordenação/conselho de turma/conselho pedagógico?
2- Perguntas de transição	2.1 Nas coordenações, como tem sido recebida a ideia de assistência às aulas? 2.2 Quais são os principais constrangimentos relativamente à organização das assistências às aulas? Que medidas foram tomadas para ultrapassar os referidos constrangimentos?
3- Perguntas chave	3.1 Tendo em conta as aulas assistidas, e não só, que potencialidades e carências, a nível pedagógico, identificaram nos docentes? 3.2 Que competências pedagógicas acham que os docentes merecem reforçar?
4- Perguntas de	4.1 O que a escola tem feito para este fim? Que papel tem desempenhado o

seguimento	Ministério da Educação?
5- Perguntas de prova	5.1 Como é que têm acompanhado a atitude dos docentes em relação à inovação pedagógica, à gestão de situações conflituosas, à promoção de participação dos país/encarregados de educação, o trabalho em equipa? 5.2 As competências pedagógicas que os docentes manifestam permitem assegurar um processo de ensino/aprendizagem?
6- Perguntas de Fechamento	6.1 O que é que as instâncias pedagógicas da escola, o Ministério e outros responsáveis devem fazer para melhor capacitar os docentes para enfrentar as demandas do processo ensino/aprendizagem? 6.2 Que outros cometários finais querem acrescentar?

OBS: A tipologia das perguntas foi inspirada no seguinte trabalho: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Grupo_de_Discusion_(Presentacion).pdf

De uma forma geral, o grupo de discussão funcionou muito bem. Houve participação activa de todos os participantes; notou-se a tendência dos participantes em destacar as escolas que representam; não houve grandes distanciamentos entre os posicionamentos e; praticamente todos os participantes ressalvaram, de uma forma insistente, a frágil participação do Ministério da Educação nas dinâmicas das escolas. Do grupo de discussão realizado surgiu a ideia das escolas organizarem eventos do tipo frequentemente tendo em conta a sua importância enquanto espaço de reflexão das dinâmicas pedagógicas das escolas secundárias.

Depois da recolha dos dados empíricos chegou-se a um outro momento importante: a análise de dados. Relativamente às entrevistas aplicadas aos docentes do ensino secundário, às individualidades com responsabilidades no quadro do Ministério da Educação e aos docentes formadores da antiga EFPES e ISE, iniciamos a transcrição das mesmas simultaneamente com a realização das entrevistas. Ou seja, as entrevistas realizadas numa determinada escola num determinado dia eram imediatamente transcritas antes da deslocação a outras escolas. Como sabemos, cada entrevista de 30 (trinta) minutos de duração leva cerca de 2:30mn (duas horas e trinta minutos) a transcrever. A estratégia de transcrição imediata enquadra-se na necessidade de manter presente a conversa e refrescar um conjunto de notas que podem ser considerado paralelos na conversa. Na transcrição das primeiras entrevistas não usamos nenhum software específico. Isto é, foi utilizado um simples leitor de ficheiros mp3, como por exemplo o Mediaplayer. Efectivamente, a não utilização do software adequado para as transcrições coloca um grande problema de tempo do próprio manuseamento da entrevista, num constante avanço e retrocesso quando as

falas não forem muito claras.

Com o andar das transcrições e pelas pesquisas feitas em sites especializados na metodologia qualitativa (http://www.methodspace.com), descobrimos algumas sugestões de softwares de transcrição. Desta forma, passamos a utilizar o "Express Scribe Non Comercial". A utilização deste software permitiu diminuir o tempo de mtranscrição, pois as ferramentas que incluem facilitam todo o processo.

Feita a transcrição, partimos para a análise das entrevistas. O primeiro passo dado na análise das entrevistas foi uma exaustiva leitura. Esta leitura acontecia simultaneamente com a sua realização e transcrição e foi feita várias vezes. O objectivo principal desta exaustiva leitura foi o de identificar os marcos fundamentais que as narrativas nos permitiam constituir, tendo como referências as questões fulcrais da tese e as propostas interpretativas evidenciadas nos debates teórico e histórico. Assim, os tópicos de análise e debate constituídos e incluídos no capítulo da tese destinado a debater as vozes dos docentes, foram constituídos com base neste procedimento. A análise comparativa das respostas dadas aos vários tópicos de análise foi feita com base numa tabela horizontal constituída no Excel (Windows 8). A partir da análise da tabela construímos as conclusões e as perspectivas teóricas apresentadas. Paralelamente, seleccionamos trechos de entrevistas que usamos para clarificar e justificas as várias assunções apresentadas na tese.

Um aspecto importante a ressalvar é que a análise das entrevistas deu muita importância à análise do discurso como um campo de estudo. Como já foi referido, os discursos que sustentam as decisões da lide docente devem ser profundamente compreendidos. Neste âmbito, fomos procurando os marcos narrativos deste discurso, tentando entender a arrumação das ideias integradas nas respostas e os argumentos mobilizados em prol de uma posição. Contudo, os objectivos da tese não estão alavancados prioritariamente nesta dimensão. Porém, as entrevistas recolhidas constituem materiais importantes a analisar depois da tese no quadro do estudo do discurso docente que tanto nos interessa também.

Relativamente ao grupo de discussão, a transcrição do debate foi feita com base na utilização do software atrás referido. Depois da transcrição partimos para várias leituras com objectivo de catalogação de aspectos fundamentais, à luz das perguntas de partida, dos objectivos e dos debates teórico e histórico. Com efeito, o resultado da discussão não se alinha por divergências profundas das ideias apresentadas pelos participantes. O que notamos foi uma profunda complementaridade na apresentação

dos problemas e dos posicionamentos. Com efeito, a discussão aflorou questões estruturantes no contexto do ensino secundário em Cabo Verde.

Finalmente, a apresentação dos dados empíricos obedeceu a uma perspectiva de imbricamento das informações recolhidas com base nos dois instrumentos de recolha e na análise comparativa das vozes dos vários sujeitos de investigação, relativamente aos tópicos estruturantes da tese. Neste caso também, os posicionamentos são mais de complementaridade do que de perspectivas contraditórias sonantes. A triangulação das informações recolhidas permitiu-nos edificar as perspectivas interpretativas apresentadas bem como a sugestão de um conjunto de conclusões.

3.4 Os antecedentes da investigação: a realização do TIT

Não poderíamos terminar a apresentação dos contornos metodológicos da presente investigação sem referir-nos à importância da etapa do TIT (Trabalho de Investigação Tutelado). Efectivamente, a etapa do TIT constitui momento marcante no contexto da realização da presente investigação. Em primeiro lugar, destaca-se o âmbito científico e investigativo que esse programa proporcionou. Efectivamente, apesar de ter uma formação de base que ramifica na vertente educacional, as propostas teórico-práticas e analíticas apresentadas pelo programa de Pós-Graduação já referido, contribuíram para que o autor do presente trabalho repensasse profundamente o papel da educação, enquanto elemento fundamental para a promoção de mudanças sociais, centralizando esta preocupação sobretudo no ensino secundário e na formação do docente desse nível de ensino.

Desta forma, os módulos curriculares estudados e que, de uma maneira geral, se dividiam em problemáticas relativas à sociologia e filosofia da educação; na investigação histórico-educativa; na configuração da sociedade civil actual; na educação como factor de desenvolvimento e mudança social; na questão da sustentabilidade entendida no seu sentido mais abrangente possível e tomada como proposta transversal para a promoção da própria coesão social; na problemática do desenvolvimento humano, enquanto fundamento de toda e qualquer política de desenvolvimento económico; contribuíram para refazer, quase que por completo, toda a experiência acumulada anteriormente no campo da educação, não apenas na sua vertente teórica, mas também e, sobretudo, na sua vertente prática, abrindo caminho para outras linhas de trabalho e significativas experiências académicas.

É preciso sublinhar que as propostas teóricas apresentadas por um acervo bibliográfico adequado para o nível do programa e, sobretudo, as análises comparativas levadas a cabo, sem se esquecer dos espíritos clarividentes dos docentes que administraram os vários módulos que constituíam o programa aliado a um grupo de estudantes que aportavam um *background* diversificado, contribuíram para direccionar as reflexões em várias perspectivas e assim consciencializar-se sobre as perspectivas múltiplas que a educação comporta.

A par dos módulos curriculares, a realização da investigação tutelada foi de importância inquestionável no lançamento dos caminhos que dali para frente foram abraçados, neste processo inicial da dinâmica investigativa. Efectivamente, a investigação realizada e que se intitulava: "**A Capacitação pedagógica docente e a qualidade do processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso no Liceu Amílcar Cabral**", foi de muita importância. Antes de mais, representara um exercício prático para o equacionamento das questões e enfoques teóricos debatidos durante a parte curricular da formação. Os vários autores e teóricos apresentados requeriam um trabalho de continuidade, com o objectivo de os conhecer mais de perto e localizar correctamente as suas abordagens. Outrossim, a referida investigação permitiu o contacto e a experimentação do desenho e o desenvolvimento de um projecto de investigação. Esta parte, tendo em conta a sua importância estratégica para alguém que se lança no campo da investigação, mereceu maior atenção e, confidencia-se, continua a ocupar grandes preocupações no cômputo das nossas prioridades.

Assim sendo, a realização da investigação referida, pelo tema escolhido, pelo método de investigação escolhido, pelos autores seleccionados e pelas sugestões recebidas por parte do director, permitiu uma reanálise daquilo que terá sido durante muitos anos as tarefas a que nos dedicamos, mas agora analisadas com outros olhares, pois estavamos na posse de outras ferramentas.

Ao se eleger o ensino secundário e, por conseguinte, os seus professores, categoria profissional a que pertencemos, abraça-se, portanto, um campo de investigação que, sendo âmbito do exercício profissional, passou também a ser um campo de investigação, na procura de propostas para as situações candentes que se colocava e ainda se coloca.

Assim, centralizando a investigação nas problemáticas da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, onde se questiona, a partir das perspectivas teóricas dos vários autores, bem como as representações que os docentes tinham desta matéria, tentou-se

debater se a formação pedagógica que os docentes recebiam permitia a apropriação, a prática e o desenvolvimento de competências consideradas estratégicas para a materialização de um ensino de qualidade. Os resultados da investigação foram importantes e, acima de tudo, lançaram um conjunto de pistas que, na altura, precisavam ser esclarecidas com investigações mais aprimoradas e metodologicamente melhor consolidadas.

Neste quadro, desenhou-se um projecto de investigação para a tese que circunscrevesse na problemática do ensino secundário e na formação pedagógica dos docentes deste subsistema de ensino. Na verdade, o desenho inicial do projecto de investigação centralizava-se numa análise exaustiva das competências pedagógicas que os programas de formação inicial focalizam durante a formação inicial docente comparativamente com as conjecturas dos docentes relativamente às competências pedagógicas que, segundo eles, melhor os capacitava para a dinamização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Portanto, o objectivo fundamental que guiava o projecto inicial da tese era sugerir uma matriz de competências pedagógicas que eventualmente mais se adequaria às novas exigências do ensino secundário cabo-verdiano, no contexto actual. Contudo, as limitações de vária ordem, mormente a ausência de um fundo financeiro para levar a cabo uma investigação do tipo, obrigou o autor a redefinir o projecto inicial.

Optou-se por um estudo de caris essencialmente qualitativo e exploratório, baseado numa análise documental exaustiva e diversificada, visando a identificação dos pressupostos, das teorias e doutrinas que fundamentam as decisões que têm sido tomadas no campo do ensino secundário, não só em termos de linhas de política que o orienta em termos curriculares e de planos de estudos, mas também em termos de formação pedagógica inicial dos seus docentes.

Tendo então feito este redesenho do plano inicial da investigação, a preocupação, doravante, passou a ser a estruturação, em termos de opção metodológica, da selecção das fontes históricas de referência, bem como a identificação dos marcos teóricos que podem alavancar a investigação, permitindo a materialização dos objectivos propostos. Portanto, tratou-se de esboçar metodologicamente a investigação.

Com o esboço metodológico da investigação, pretende-se responder, essencialmente, a três questões fundamentais: porque se fez este estudo? Como se fez este estudo? E como está organizado o presente estudo?

As respostas para a primeira questão já foram adiantadas anteriormente, quando se falou das motivações.

Foi longo o processo que se desembocou no estudo que agora se apresenta. Como já foi frisado, o interesse por uma investigação aprofundada sobre o ensino secundário cabo-verdiano esteve sempre presente no dia-a-dia, efectivamente, com a apresentação/leitura pública do TIT (2008) e assumindo claramente o propósito de continuar para a elaboração da tese de doutoramento. Com a aprovação do projecto da tese pelo seu director e sua consequente matrícula, começou-se com o trabalho da revisão bibliográfica. Esta terá sido iniciada na fase do TIT e versou sobremaneira sobre as questões teóricas debatidas no presente trabalho: a problemática da formação docente, as questões da aprendizagem centrada em competências e o estudo comparativo dos sistemas de Ensino Secundário de vários países.

Por razões óbvias, na fase da tese, impunha-se a sua diversificação, bem como o aprofundamento. As conhecidas limitações dos acervos bibliográficas do país obrigaram o autor a embarcar-se numa outra proposta de pós-graduação em Espanha, tendo como principal objectivo o aproveitamento da bolsa disponibilizada no quadro deste programa para a realização da investigação no âmbito do projecto de doutoramento, o que não estava sendo possível em Cabo Verde.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV:

VOZES DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO CABO-VERDIANO: AUTO-AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO RECEBIDA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS NOVOS DESAFIOS

Introdução

"***Não se sabe se são os professores que não estão preparados ou se é a sociedade que está a exigir de mais. A sociedade quer um super professor***"
(E5)

Um dos pilares distintivos da história da educação cabo-verdiana, mormente da história de formação dos professores do ensino secundário, pode ser encontrado na deficiente valorização e potencialização das experiências desenvolvidas e acumuladas pelos docentes, principais sujeitos do processo educativo. A não valorização deste elemento mediante uma investigação científica comprometida com a mudança, fundamentada e sintonizada com a realidade a que pertence; dito de outra forma, a não valorização dessas experiências enquanto condição *sine qua non* para despoletar mudanças realmente significativas, poderá comprometer profundamente o sucesso do sistema. Em vários subcapítulos do presente trabalho, já abordámos esta questão. Abordámo-la, quando discutimos a parte da teoria de formação docente. Da mesma forma, fizemo-la, quando analisámos o relatório de avaliação da EFPES, no qual o autor reconhece a necessidade de valorização das dinâmicas pedagógicas inovadoras desencadeadas pelos docentes nas escolas secundárias, enquanto factor de melhoria do sistema de formação docente e da própria educação cabo-verdiana, adicionando, de uma forma não menos acutilante, a importância do reconhecimento desse elemento, enquanto condição relevante para se diminuir a dependência (colonial) educativa. Portanto, são parcas as iniciativas de valorização do *know how* acumulados pelos docentes no percurso dos seus desempenhos profissionais, pois estamos cientes de que "*the changes affecting teachers cannot take place without an awareness of how the teachers themselves understand the learning process"* (Moreno, 2005, p.06)[51]. Ou seja, é fundamental que se valorize, na perspectiva de produção de conhecimento útil às mudanças, as percepções dos docentes relativamente ao processo educativo na sua perspectiva multidimensional.

A presente investigação vem continuamente assinalando a importância desse elemento, chamando a atenção para o facto da introdução de qualquer mudança em educação passar essencialmente pela aproximação crítica e reflexiva aos posicionamentos dos docentes, quanto aos diversos assuntos que consubstanciam a

[51] Tradução: "as mudanças que afectam os professors não devem ser levadas a cabo, sem uma consciência clara acerca de como os docentes compreendem o processo de aprendizagem".

sua lide profissional. Sem este avizinhamento, ou melhor dizendo, sem a preocupação política, científica e investigativa da compressão das experiências individuais dos docentes, das suas concepções da educação, o somatório das medidas e iniciativas de mudanças adoptado correrá o risco de se traduzir em gritante falhanço. Assim, o presente trabalho elegeu a preocupação de se acercar às concepções dos docentes como um dos baluartes indispensáveis para se entender as várias problemáticas nele imbricados, buscando, por conseguinte, elementos que possibilitem a construção de perspectivas mais holísticas e emergidas das práticas educativas.

É nesse contexto que realizámos trinta e três entrevistas aos docentes de várias escolas do ensino secundário da ilha de Santiago e mais sete a outros actores envolvidos no sector da educação, mormente do ensino secundário, com o objectivo de recolher elementos que nos permitam acercar-nos das concepções dos docentes sobre as problemáticas apresentadas e, desta forma, construir a base empírica de fundamentação da investigação, possibilitando, por conseguinte, maior robustez nas interpretações e conclusões finais.

No primeiro tópico do presente capítulo, focalizar-se-á sobre a auto-avaliação da formação profissional recebida pelos professores do ensino secundário entrevistados. De seguida, ressaltar-se-á à questão do desenvolvimento profissional na perspectiva dos docentes do ensino secundário entrevistados. Finalmente, analisaremos as percepções dos entrevistados sobre os desafios do ensino secundário cabo-verdiano, e propostas de competências pedagógicas que almejariam desenvolver, com vista a responderem adequadamente as demandas actuais do processo ensino aprendizagem. Paralelamente às opiniões dos entrevistados, utilizaremos também os resultados do grupo de discussão.

4.1 Os docentes e a auto-avaliação da formação recebida

Na trajectória da história de formação de professores do ensino secundário em Cabo Verde, nunca se fez uma exaustiva e extensiva avaliação dos professores formados, até porque para tal seriam necessários avultosos recursos humanos e financeiros. No já referido relatório de avaliação da EFPES de 1991, encontramos estatelada essa preocupação. Depois de várias décadas, nutre-se ainda a inexistência de projectos e medidas que vão nesse sentido, não obstante as profundas mudanças nos princípios orientadores das instituições formadoras, bem como as sucessivas assunções de posicionamentos de relevância cada vez maior da educação, o que, por

consequência, exige um adequado conhecimento das capacidades dos professores que as instituições públicas responsáveis estão a formar.

A ausência de iniciativas públicas fundamentadas na preocupação de avaliação da qualidade dos nossos docentes do ensino secundário traduz-se na inexistência de vozes com autoridade no concernente ao seu nível de qualidade. Neste quadro, os responsáveis públicos orientam-se pela assunção de que temos bons docentes, capazes de responder ao extenso rosário de compromissos (alguns anárquicos) que o sistema tem assumido. Nessa tranquilidade estratégica, maquilhada por um silêncio preocupante, parece-nos ser de todo acutilante ouvir algumas vozes dos docentes sobre a formação recebida, sobretudo, depois de alguns anos após essa formação e num contexto social cujas mudanças têm adquirido ritmos acelerados com implicações directas na educação.

Apreender as perspectivas dos docentes sobre a auto-avaliação da formação que receberam nas instituições formadoras estudadas nos itens anteriores, implica, antes de mais, uma adequada análise dos seguintes elementos: (i) as razões que estiveram na origem da escolha da profissão docente; (ii) a fase inicial de adaptação na instituição formadora; (iii) a importância dada às disciplinas didáctico-pedagógicas e; (iv) a avaliação do estágio pedagógico.

A escolha da profissão docente

Os testemunhos recolhidos indicam-nos que para a escolha da profissão docente concorreram múltiplos e complexos factores. Ou seja, a partir desses testemunhos, vê-se que não constitui tarefa fácil afirmar que determinados professores se integraram na profissão porque constituía a primeira escolha, nem que os outros a adoptaram simplesmente por falta de alterativas. Há, efectivamente, um entrelaçar de factores complexos que jogam no seguimento da formação docente e no consequente exercício profissional.

Tomemos, como ponto de partida, uma quantidade bastante significativa de docentes que afirma ter seguido a formação e o exercício docente porque constituía a primeira escolha ou até mesmo um sonho. Aparentemente, parece indiscutível esse posicionamento, se levarmos em conta apenas a pergunta colocada neste item. Contudo, uma análise global e cuidadosa às entrevistas realizadas pode auxiliar-nos a entender, com maior profundidade, as escolhas.

Assim, para melhor compreensão deste facto, torna-se importante compreender a complexidade do perfil dos docentes entrevistados. Ao falarmos da complexidade do perfil, estamos a enfatizar o facto dos docentes entrevistados terem passado por várias fases de formação, de acordo com os factores que se relacionam com as oportunidades de formação oferecidas, o nível de escolaridade do docente, bem como, ainda, questões de índole familiar. Efectivamente, alguns entrevistados, portanto, docentes do ensino secundário, iniciaram as funções no ensino primário, depois de terem feito a formação profissional para este nível de ensino. Isto é, as limitações impostas pelo próprio nível de escolarização (o que limitava as oportunidades de formação) não permitiam o acesso a outras formações que não fosse, na altura, a própria formação para a docência no ensino primário. Dito de outra forma, o seguimento da profissão docente como primeira escolha acaba por surgir como imposição do próprio nível de escolaridade.

Com efeito, uma vez feita a formação para a docência no ensino primário, as condições de continuidade dos estudos com vista a aumentar o grau académico, por opção própria e pelas oportunidades legais, permitiram a esses docentes elevarem o nível de escolaridade a um patamar aceite para se concorrerem para a formação destinada aos docentes do ensino secundário, pondo de lado a possibilidade de abandonar a própria profissão devido ao gosto acumulado e à própria situação profissional. É preciso ficar claro, contudo, que não estamos a pôr de lado o facto de termos identificado entrevistados que efectivamente afirmam terem enveredado pela profissão docente por gosto, sonho ou vocação. O que estamos a clarificar é precisamente a necessidade de uma análise complexa da questão.

Se, por um lado, muitos entrevistados afirmaram ter seguido a profissão porque gostam e até foi considerada como um sonho, por outro, uma expressiva quantidade dos entrevistados assume frontalmente que o seguimento da formação e consequente exercício da profissão surge como falta de alternativas de formação. Aqui também é preciso destacar a necessidade de se compreender o ambiente do ensino superior cabo-verdiano há sensivelmente trinta anos. Com efeito, a EFPES e, posteriormente, o ISE, constituíam únicas oportunidades de formação superior no país. Adicionalmente, as limitações impostas pelas médias e bolsas para o estudo no exterior, sonho de muitos cabo-verdianos, obrigaram-nos a "escolher" a opção local que, nos primeiros momentos, se destinava essencialmente à preparação dos docentes do ensino secundário.

Constitui também elemento interessante sublinhar que o seguimento da profissão docente por falta de alternativas de formação deve ser extensivamente entendida em relação com outros factores. Desde logo, a experiência de docência logo após ao término do ensino secundário ou da formação profissional para o ensino primário. Com efeito, a carência de docentes verificada até os primeiros 5 anos da década de 2000 obrigaram os responsáveis a deitarem as mãos aos finalistas do ensino secundário. Este facto contribuiu para que muitos que inicialmente nem se quer pensavam numa vida profissional de docência, enveredassem por esta área, pois foi a experiência que lhes fez *apanhar o gosto*, como sublinha um dos nossos entrevistados. Outrossim, o seguimento da profissão a partir da experiência pós ensino secundário deve-se, em muitos casos, aos condicionalismos da vida familiar, ou seja, impossibilidade de se ausentar do país para fazer a formação de sonho e ainda a influência dos antigos docentes.

Portanto, as várias perspectivas acima apontadas devem ser tidas em conta, quando se pretende falar sobre a "escolha" da formação docente. Dos testemunhos recolhidos, podemos apresentar vários que podem elucidar os diversos posicionamentos referidos.

Muitos desejavam, efectivamente, ser docentes. O factor que também concorreu na clarificação da escolha relaciona-se com o exercício da docência anterior à fase de formação. Dito de outra forma, a experiência de docência anterior à fase de formação contribuiu para aprofundar a vontade de ser professor. Como assegura um dos nossos entrevistados, "*esta escolha já vinha de longe, mas um ano antes* [data do início da docência] *reforçou cada vez mais a escolha* (E31). Atentemo-nos aos seguintes depoimentos.

> eu acabei por descobrir que gosto mesmo de ser professor, logo quando comecei a trabalhar. Pegava em tudo que eu gostava de fazer e pegava com afinco e certeza. Na altura em que comecei, havia pessoas que me incentivavam. (…) Tinha um colega que era professor mais velho, meu antigo professor. Quando comecei a trabalhar, ele começou a falar comigo um conjunto de coisas. Inclusive orientava-me sobre a questão da juventude, a entrar no mundo de trabalho, a ser professor. Naquela altura, ainda com 22 anos de idade. Ele era coordenador e orientava-me bem e gostava da minha actuação. Aí eu fiquei. E, eu gosto de ser professor. (E15)

> foi muito bom [trabalhar antes da formação], porque, para mim, foi um período de descoberta do processo ensino aprendizagem. Sempre tive o sonho de ser professora, talvez porque tivesse encontrado em casa professoras e professores,

> amava muito essa profissão. Foi uma experiência muito boa. Acho que aprendi muita coisa, e tudo o que tenho hoje como professora acho que é por causa dessa base, de ter iniciado antes da formação foi boa. (E16)

Outro factor de peso na decisão pela profissão docente relaciona-se com o facto dos entrevistados não terem tido outras oportunidades de fazer a formação superior no estrangeiro, sonho que muitos nutriam. Isto é, seguir a formação docente no país surge como saída à impossibilidade de seguir a formação pretendida no estrangeiro devido sobretudo ao facto de não terem conseguido uma bolsa de estudos. Atentemo-nos aos seguintes depoimentos.

> (…) iniciei a trabalhar [enquanto professor], mas a minha intenção em termos de formação era outra, de facto. (E25)

> (…) foi [a formação docente] a segunda opção (…), porque o que eu queria era jornalista. A história era a segunda opção, mas acho que estou bem. (E26)

> na verdade não foi [a formação docente] a primeira escolha, porque o meu objectivo era sair fora do país, e fazer um curso superior. Mas, como eu disse, enfrentei algumas dificuldades durante o ensino liceal e não consegui a média exigida na época. (E27)

> é claro que nós sabemos das dificuldades do nosso mercado laboral. Há sempre dificuldades em encontrar o primeiro emprego. E, logo que surgiu esta oportunidade, entrei, dei o meu máximo e consegui realmente ir em frente. (E29)

> acho que foi uma alternativa. Não foi sempre a minha opção, porque eu queria seguir uma outra carreira na vida, mas foi uma alternativa, uma alternativa … (E30)

Ora, os depoimentos acima apresentados permitem-nos concluir que o seguimento da formação e profissão docente aconteceu, em parte, devido à não concretização de outras oportunidades prioritárias de formação. Isto é, a formação docente foi seguida porque não surgiram outras alternativas de formação. Numa perspectiva comparativa, o relatório de avaliação da EFPES exaustivamente analisado sublinhara que eram apenas os indivíduos que não conseguiam fazer curso no exterior, por falta da média exigida e outras condições, que seguiam para a escola de formação. Ora, não querendo transformar esse argumento como determinante na escolha e seguimento da formação docente, sobretudo no contexto da EFPES, reiteramos a importância de se ter o mesmo elemento em retina, quando se aborda a história de formação dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde.

Inversamente ao facto da formação e profissão docente não terem sido prioridades no quadro das formações pretendidas, sublinha-se que todos os docentes do ensino secundário entrevistados estão satisfeitos com a profissão. Evidenciam este elemento quando falam, com brilhos nos olhos e muita paixão, do seu dia a dia de trabalho, dos seus alunos, das suas sugestões de mudanças, dos recursos que produzem, das proveitosas reuniões com os pais e encarregados da educação, embora reconhecendo os incumprimentos do poder central.

Da mesma forma, sublinham que a experiência da docência antes da formação contribuiu e muito para decidirem em prol da formação docente e que a mesma experiência lhes permitiu, em contexto de formação, aportar uma bagagem importante. Focalizemos um pouco sobre este assunto, a partir dos seguintes trechos:

> tendo em conta que não tinha nenhuma formação, é claro que enfrentei dificuldades em termos de pedagogia, apesar de que constatei que tinha alguns conhecimentos (…), faltava a componente pedagógica. Isso só tomei a consciência já após a minha formação. Na verdade, constatei que havia uma grande diferença entre um professor sem formação e um professor com formação, principalmente na área pedagógica. (E27)

> como ainda não era uma professora formada, eu não tinha (…) a formação pedagógica necessária. Aquelas cadeiras pedagógicas, eu senti falta. Mesmo trabalhando com a disciplina de Língua Portuguesa, sempre dei o meu máximo, esforcei-me por trabalhar os conteúdos como devem ser, mas faltava sempre aquela parte pedagógica, lidar com os alunos, parte pedagógica mesmo! Depois da minha formação, vi que mudei muito, mudei muito, porque tive muitas disciplinas, tive muitas cadeiras que me ajudaram a trabalhar como professora. (E30)

> (…) foram praticamente momentos difíceis, porque eu comecei a trabalhar, mas a delegação escolar no EBI não tinha fornecido qualquer documento (…) que me orientava ou que iria orientar o meu trabalho. Foi muito difícil justamente porque na altura eu não tinha formação (…). (E8)

Como se pode observar, as dificuldades centralizavam-se sobretudo no desconhecimento de estratégias didáctico-pedagógicas, situação compreensível, tendo em conta que eram indivíduos que tinham terminado o ensino secundário. Por conseguinte, são conscientes da importância dessa dimensão, no exercício da função docente. Deixam isso transparecer muito claramente nos trechos acima indicados. Adicionalmente a esta dificuldade, vislumbra-se também um deficiente acompanhamento, por parte das estruturas pedagógicas das escolas. Não obstante

essas dificuldades, a auto-avaliação do desempenho nesta fase subdivide-se entre bom, suficiente e insuficiente, como se pode observar nos trechos seguintes:

> (…) considero que tive um bom desempenho. Aliás, a avaliação no final de cada ano foi sempre Muito Bom. Portanto, considero que foi óptimo. (E29)

> (…) acho que tive um bom desempenho, modéstia à parte. Como sabe, no primeiro ano, com vontade de trabalhar, pesquisava, pressionava mais, com o objectivo de dar aula cada vez melhor. (E31)

> (…) o processo da formação [no ISE] serviu para demonstrar, até certo ponto, o quanto, durante o ano que trabalhei anteriormente [sem formação] eu tinha falhado em muitas coisas. (E8)

O acompanhamento das estruturas pedagógicas, os núcleos de coordenação, por exemplo, é considerado deficiente. Dos depoimentos recolhidos, chega-se à conclusão que essas estruturas serviam melhor aos professores formados do que os não formados. Outrossim, era principalmente nessas estruturas que o docente sem formação se sentia ameaçado, pois enfrentava uma situação de disputa de conhecimento muito mais do que na sala de aula. Atentemo-nos aos testemunhos seguintes para melhor compreendermos a complexidade da questão:

> havia encontros, sim. Só que os encontros normalmente, se calhar eu entendo que os encontros funcionavam mais para aquele que tivesse a formação a nível do ensino. Porque eu podia ter ido ao encontro sim, mas do encontro eu teria apenas algumas orientações gerais, algumas orientações gerais. O que eu iria trabalhar concretamente na sala, a maneira de trabalhar, acabaríamos por ficar apenas como, eu diria, apenas com o que diz o programa. (E8)

> (…) no fundo, não sentia vontade [nas coordenações] de colocar problemas que tinha, problemas pedagógicos que tinha, com receio de ser visto como um incompetente, como não sendo pessoa para aquela posição. (E9)

> (…) a preocupação de se mostrar ser professor, porque se calhar o único lugar que nos sentíamos estar um bocadinho à prova era exactamente o contributo que poderíamos dar durante a coordenação, mostrar como fazer para os coordenadores e para os colegas, do que fazer propriamente dito na sala de aula. Com um certo recuo, posso avaliar o meu desempenho nessa fase como negativo. (E9)

Perante essas dificuldades, os entrevistados asseguram ter lançado mãos às várias estratégias para responder às exigências do dia a dia da actividade docente. Por um lado, a procura contínua, traduzida na pesquisa. Por outro lado, o exercício da função orientou-se pelas lembranças das actuações dos vários docentes que passaram pela vida do agora também docente. Isto é, socorreram-se das memórias da actuação dos

seus antigos professores, selecionando as suas licções com base na rememoração das acções consideradas positivas, portanto a adotar, e as consideradas negativas, a marginalizar. Vejamos como o trecho seguinte esclarece esta situação.

> acredito que utilizei o que eu chamaria de *bom senso*. Porque, durante o período de estudo, eu tive bons professores, e todos nós tivemos bons e maus professores. Bom senso porquê? Porque não tinha conhecimento didáctico-pedagógico, pautava pelo trabalho, quer dizer, aquilo que eu tinha entendido que seria adequado para a aprendizagem, eu iria aplicar. E, aquilo que eu vi antes como inconveniente deixava de lado. (E8)

Os testemunhos expostos ilustram as dificuldades que os entrevistados em questão enfrentaram na sua actividade docente antes da etapa de formação. Em certa medida, acreditamos que essas dificuldades eram extensivas a um grande número de professores cabo-verdianos, tendo em conta que quase todos trabalharam durante largos anos sem a formação pedagógica. Aliás, esta é um dos elementos que caracteriza a evolução do perfil dos docentes (do ensino secundário, e não só) cabo-verdianos. Dos depoimentos acima, evidencia-se também que a auto-avaliação do desempenho docente antes da etapa de formação, encerra apreciações múltiplas, umas positivas e outras nem por isso. Destaca-se também o deficiente funcionamento de estruturas de apoios existentes, estes que deveriam focalizar as suas acções no acessoramento dos docentes sem formação. Pelo contrário, as estruturas em questão não falavam as "suas línguas" e, ao mesmo tempo, os docentes sem formação optavam por se fechar sobre si próprios, pois fazer questões, pedir ajudas, poderiam traduzir-se na manifestação expressa de incompetência e fragilidades.

> no fundo, não sentia vontade de colocar problemas que tinha, problemas pedagógicos que tinha, com receio de ser visto como um incompetente, como não sendo pessoa para aquela posição. (E9)

Contudo, não obstante as dificuldades enfrentadas na etapa do exercício da função docente sem formação, os docentes do ensino secundário entrevistados admitem que essa experiência os ajudou a criar o gosto pela profissão e permitiu-lhes, como iremos ver de seguida, adquirir competências importantes para o estágio pedagógico. Dito de outra forma, a experiência pesou muito na decisão de continuar na profissão, serviu também como elemento diferenciador no momento da realização do estágio. Pensando, contudo, em questionamentos mais aprofundados, interessante seria entender até que ponto a formação os aproximou ou os distanciou das práticas

pedagógicas experimentadas antes da formação. Isto é, perscrutar sobre a importância da formação na mudança da própria actuação docente. Porém, esta perspectiva de análise não se inclui na lista de objectivos priorizados para a presente investigação, não obstante a sua evidente importância.

Adaptação inicial nas instituições de formação

Focalizemos agora no processo de adaptação inicial dos docentes do ensino secundário entrevistados no contexto das instituições de formação. Neste âmbito, identificam-se situações em que o processo de adaptação não foi fácil, devido à falta de experiência, desempenho de formadores, idade do formando, bem como o facto de alguns formandos estarem na situação de estudante-trabalhador. Esses casos não são expressivos, mas merecem a nossa atenção. Os depoimentos seguintes atestam essas situações:

> (…) acho que a integração foi tanto ou quanto razoável, não muito perfeito como gostaria que fosse porque, na verdade, se eu for comparar a idade dos outros companheiros, acho que havia uma discrepância muito alta. Havia pessoas com experiências diversificadas, vivências diversificadas (…). A integração não foi um tanto ou quanto fácil em termos de convivência e não nos conhecíamos minimamente. (E18)

> foi muito difícil. Tínhamos uns professores que parece que faziam de tudo para não, sei lá (…). Mas foi mesmo difícil, era necessário muita força de vontade para continuarmos. Havia professores que parece que não queriam que nós avançássemos. Foi uma tarefa mesmo árdua. Mesmo difícil. Mesmo difícil. (E32)

> nos primeiros momentos, foi um bocadinho difícil porque tinha que conciliar o trabalho e os estudos. Moro em São Lourenço, trabalho em Pedra Badejo e diariamente tinha que me deslocar à cidade da Praia para frequentar as aulas. (…) era à noite que tinha de preparar as aulas, estudar, fazer os deveres de cada disciplina. Foi um bocadinho difícil. (E31)

Por outro lado, a maioria dos docentes entrevistados assume que o processo de integração decorreu sem grandes problemas, destacando como factores determinantes a sua personalidade, o conhecimento dos colegas e a experiência na docência. Prestemos atenção aos seguintes testemunhos:

> foi bom porque foi um grupo de alunos, elementos que foram meus colegas do ensino secundário e estivemos ali numa integração com os que já estavam ali presentes e foi uma boa experiência em termos de interacção. Foi uma fase inicial muito boa. Eu tive uma boa recepção dos colegas que estavam ali

> presentes, tivemos contactos muto bons e relação entre nós, um bom relacionamento até o final do curso em que ali estive. (E19)
>
> os primeiros contactos (…), os primeiros contactos foram positivos. Porque com os colegas…foi positivo com os professores também. A nível do contacto humano foi positivo. Não há nada assim de negativo a realçar. Portanto, com os colegas e com os professores os contactos foram positivos. (E23)
>
> foi óptimo porque logo no início, quando eu me integrei numa das turmas do curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, a maioria dos colegas já conhecia. (E30)
>
> já estava habituado a essas andanças [porque já tinha feito uma outra formação]. Mesmo lá no curso éramos um grupo que íamos junto desde o Ano Zero. Então, já estávamos acostumados. Mais, o grupo em si foi um grupo muito aberto, acabamos por nos entrosar muito bem e conseguimos integrar. Portanto, não encontrei nenhuma dificuldade (…). (E25)
>
> por acaso a adaptação foi fácil até porque já tinha 7 anos de experiência. Em termos da turma, eu tive só colegas da continuidade do ex Ano Zero, iniciado no ano anterior. Em termos de conteúdos, estive à altura. Não tive grandes problemas de adaptação, por isso eu acho que foi simples. (E33)

Em resumo, o processo de integração foi largamente positivo, pois, em certa medida, a etapa de formação não significava mais do que continuidade de uma convivência tida no ensino secundário, nos locais de trabalho e em outros contextos de formação. As dificuldades enfrentadas relacionam-se sobretudo com a idade de entrada dos formandos na instituição formadora, por conseguinte, a falta de experiência na docência, dificultando assim uma activa participação nas dinâmicas pedagógicas.

Importância dada às disciplinas da área didáctico-pedagógica

A importância dada às disciplinas da área didáctico-pedagógica constitui um outro elemento para se aferir sobre a auto-avaliação da formação recebida. Desde logo, destaca-se que ela está também relacionada com a experiência de docência antes da formação. Na verdade, os entrevistados com experiência de docência antes da formação mostravam-se muito à vontade nas aulas dessas disciplinas. Aliás, este facto vai ao encontro do assumido pelos formadores das instituições em questão, quando afirmam que os alunos (com experiência) eram muito participativos e que contribuíram muito para o seu crescimento. Mas, os entrevistados sem experiência

assumem que não davam tanta importância às disciplinas da área didáctico-pedagógica. Observemos os seguintes testemunhos:

> no meu caso, dei mais importância às áreas mais específicas da formação. A única disciplina das disciplinas pedagógicas que me motivou muito foi a psicologia da educação e desenvolvimento, com a professora …, que nos incentivava muito nessas disciplinas. Quanto às outras, sempre tive as minhas notas de transitar. Mas tive um caso, por exemplo, com a disciplina de formação pessoal e social, foi a última disciplina que eu fiz e na época especial, por uma questão de desleixo. Não aconteceu apenas comigo. Outros colegas também.

> (…) nas áreas específicas, sempre tinha dom, talento, aprendia com mais facilidade comparando com as outras que tinha que fazer mais leituras, fichas de leitura, fazer os muitos trabalhos que os professores davam. (E20)

> (…) mesmo no início, alguns colegas [do curso de ensino de matemática] disseram assim: a parte pedagógica não serve. Ser professor não é preciso ter isso. Então, ficávamos muitas vezes até a discutir com os professores coisas que os colegas achavam que não tinham razão de ser. Que não era necessário termos aulas da parte pedagógica. Achavam que devíamos ter só a parte científica [entenda-se parte de formação específica], ter conhecimento e trabalhar com os alunos. (…) eu, no início, pensava que conseguia ensinar sem essa parte [parte pedagógica]. (E38)

Sublinha-se, contudo, que não obstante o facto de terem dado, inicialmente, menos importância à área didáctico-pedagógica, reconhecem, melhor dizendo, acabaram por reconhecer, que as disciplinas que a compõem eram importantes para a profissão docente.

> (…) mas depois vimos que a parte pedagógica nos ajuda bastante. Se eu não tivesse a formação pedagógica, eu seria, de certeza, um professor diferente do que agora eu sou com a formação pedagógica. Pode ser que haja professor sem formação pedagógica que consiga leccionar com muito mais amabilidade, tem uma forma muito mais amável de trabalhar com os alunos. Mas, a mesma pessoa já com formação pedagógica fica bastante diferente. (E38)

Derivado da tendência de uma menor atenção às disciplinas das áreas pedagógicas, ressalta-se, simultaneamente, o facto de alguns entrevistados terem avaliado o desempenho de alguns formadores das áreas em questão, como insuficiente. Na verdade, a variação entre uma avaliação positiva e/ou negativa, depende, em grande medida, da capacidade dos formadores, quanto ao uso de estratégias para a dinamização das aulas, como ilustram os seguintes depoimentos:

> sinceramente, alguns professores eu acho que não estavam muito capacitados. Mas alguns, posso citar, por exemplo, o caso da que foi a nossa professora de

> FPS (…). Havia a outra professora de psicologia. Eu gostava da maneira como elas ensinavam, mas o professor (…), a forma como ele trabalhava, desculpe estar aqui a mencionar o seu nome, mas não gostei da sua metodologia. Talvez por isso o fracasso da minha parte naquela componente. (E13)

> (…) acho que falta alguma coisa. Falta ensinar aos alunos [formandos] aquela postura de ser professor. Encarnar a personalidade de ser professor. Acho que ficou um vazio, porque se calhar aquelas pessoas [formadores] não tenham aquela formação para trabalhar os alunos para realmente incutir aquela personalidade do ser professor. (E39)

Contudo, o desempenho dos formadores foi largamente avaliado como suficiente, sendo que a parte prática do saber fazer terá ficado marginalizada ou insuficientemente potencializada. Referimo-nos, por exemplo, às práticas de elaboração de materiais didácticos, de gestão da sala de aula, de gestão de comportamentos dos alunos, de dinâmicas pedagógicas, etc. O testemunho seguinte ilustra essa assunção:

> bom, neste aspecto, eu não diria que os professores foram, neste caso, um modelo a seguir em termos de competências didáctico-pedagógicas. Mas a nível dos conteúdos, talvez eu pudesse dizer que a maioria, eu diria 50% dos formadores, estaria praticamente a nível daquilo que se esperava ou até muitos surpreendiam pela positiva. (E8)

Tratando-se da formação docente, o estágio pedagógico ocupa um lugar cimeiro, quando se questiona a robustez, a solidez e a qualidade do plano de formação, melhor dizendo, dos planos de formação implementados em vários momentos da vida das instituições em questão. Por conseguinte, a auto-avaliação da formação recebida por parte dos entrevistados ficaria incompleta se não auscultássemos as suas conjecturas e posicionamentos, relativamente ao funcionamento do estágio pedagógico.

Avaliação do estágio pedagógico

Os testemunhos recolhidos sobre o estágio, enquanto momento estruturante da prática pedagógica, reconhecem, de uma forma unânime a sua importância e avaliam-no como razoável, não obstante a similitude de um rosário alargado das dificuldades identificadas. A maioria dos entrevistados assume que o estágio foi "*bom*", "*muito bom*", "*muito importante*", como deixam transparecer os seguintes testemunhos:

> então aqui [o estágio], foi muito proveitoso para mim, dado que tirava notas para depois tentar melhorar nas aulas seguintes e o meu estar como docente, como profissional, evitando os erros que os colegas anotavam, colocando-se na pele

> dos alunos… esta parte colegial do estágio foi muitíssimo importante, porque todo o mundo se sentia à vontade em apontar as fragilidades, não no sentido de prejudicar, claro, longe disso, mas no sentido de indicar a prestação. (E9)

> o estágio funcionou lindamente, acho da minha parte e do grupo que estava lá. Mas há uma coisa que temos que ver que é o seguinte: eu também pude perceber que dar aulas por dar como professores aos alunos independentemente da faixa etária naquela altura para transmitir os conhecimentos de forma livre e à vontade é uma coisa a outra é dar aula para ser avaliada (…). Após o dia de trabalho, nós íamos sentar na sala dos professores com o orientador e o grupo porque fizemos estágio em grupo, como eu já tinha dito cada um seguia um tema até terminar e íamos mencionar as falhas, coisas boas, coisas más algo que precisa melhorar, uma crítica e auto-crítica ao mesmo tempo que fazíamos com todos. Nós discutíamos de forma aberta com colegas e com professores (…) (E15)

> o estágio foi óptimo. Tinha um bom orientador. Fiz o estágio num grupo com colegas com muita experiência. Isso serviu muito bem para saber como compartilhar ideias, como abordar determinados conteúdos de forma a melhor transmitir para os alunos. (E21)

> bom, eu aprendi no estágio. O estágio foi ou é um dos melhores momentos que eu tive como aluno no ISE. Tive uma turma onde também o professor era excelente. (…). Ali fui aprendendo. Enquanto que eu recebia informações e não sabia como as aplicar, então, foi no estágio que eu consegui ver que eu sabia alguma coisa. (E34)

Como se pode observar, os testemunhos destacam a importância da parte colegial do estágio, a oportunidade de reflexão conjunta e o papel de um bom orientador, como elementos que contribuíam para um bom estágio.

Por outro lado, os nossos entrevistados apontam o estágio pedagógico como um momento de formação cheio de fragilidades, devido à sua débil organização, ao perfil dos orientadores e ao próprio papel do supervisor do estágio indicado pela instituição de formação. Para clarificar essas assunções, atentemo-nos às seguintes declarações:

> vou mais pelo lado negativo. Eu penso que no estágio curricular deviria haver muito mais reflexões. Acho que é mais ligado à questão da hora depois de ter um tempinho com o professor depois da prática lectiva o professor observou, chega e diz algumas coisas, o professor faz as críticas, mas não são aprofundados os defeitos e os erros que ele vê nos alunos. Eu não vejo isso. Penso que há muitas coisas que deveriam ser feitas e que não foram feitas em termos de reflexão sobre a nossa prática e talvez também porque do nosso lado como estagiários fazemos muitas coisas procuramos muitas informações, fazemos muitos trabalhados práticos, procuramos os materiais didácticos para influenciar os professores e quando nós chegamos ali vemos que o professor não liga tudo aquilo. O comentário que ele fazia, as correcções que ele fazia, não eram muito incentivadoras. (E16)

> estava à espera de mais, porque o estágio decorreu num semestre e não foi um estágio intensivo, mas merecia ser intensivo. Nós éramos 6 estagiários, orientados por uma pessoa do liceu Domingos Ramos. Ficou com muitas falhas sabendo que a professora [orientadora] mesmo não estava com aquela disponibilidade, entusiasmo. Acho que faltava algo mais. Mas nós tentávamos sempre procurar recorrer a outras pessoas no sentido de tentar complementar aquilo que estava a faltar para conseguir ter um estágio de melhor qualidade. Porque é assim, o estágio eu acho que é uma parte fundamental para demonstrar na prática aquilo que foi demonstrado na parte de formação teórica. Então, claro que sempre queremos mais para melhor inserir no nosso momento de trabalho no terreno. (E19)

> (…) no estágio pedagógico, acho que o ponto fraco é o seguimento. Eu fiz um estágio num grupo de 3, apenas as minhas aulas foram observadas. As aulas dos outros colegas não foram observadas. (E35)

Das entrevistas recolhidas junto dos docentes do ensino secundário, os que mais se queixaram das dificuldades no estágio são aqueles que não tiveram experiência na docência antes da formação. Outrossim, são os que durante a formação secundarizaram as disciplinas de cariz pedagógico. Atentemo-nos ao seguinte testemunho:

> para ser sincero, durante a formação, eu não gostei muito daquela componente pedagógica porque gostei mais daquelas disciplinas de carácter científico. Mas quando eu vim trabalhar mais que gostei foi da parte de didáctica que me ajudou um pouco a planificar as minhas aulas. Mas a outra componente, história e filosofia da educação, estas coisas não gostei muito. (E13)

Seguindo ainda com a problemática do estágio, convém complementar os depoimentos dos docentes do ensino secundário com os dos professores das instituições de formação. Em geral, estes consideram que o estágio pedagógico deve ser profundamente revisto, pois as inúmeras fragilidades de que padece não são de agora. Vejamos o seguinte depoimento ilustrativo:

> o ideal era termos um modelo de formação em que o estágio até podia ser mais cedo, ter contacto com as aulas. (…). Aí, sim, podem observar aulas, mas isso depende do contacto, da boa vontade dos directores das escolas, que podem permitir se os nossos estagiários podem lá ir observar ou não as aulas. O ideal era ter um modelo que permitisse aos estudantes observar aulas, contacto com as escolas, um estágio de um ano, por exemplo. Assumir mesmo a tutela da turma. O estágio precisa ser revisto. (E6)

Como se pode observar, a avaliação do estágio não reúne consenso. Os testemunhos dos entrevistados, diplomados em vários momentos da vida das instituições em causa, alertam-nos para a continuidade dos problemas dos quais se

destacam: (i) a deficiente orientação e supervisão; (ii) a frágil articulação entre a instituição de formação e os centros escolares onde o estágio decorre; (iii) o débil aproveitamento do estágio, enquanto oportunidade estruturante de reflexão sobre os elementos da dimensão pedagógica, e não só, desenvolvidos durante a formação; (iv) a não inclusão dos formadores do departamento de ciências de educação na equipa de seguimento do funcionamento do estágio, e ainda; (v) o facto de o estágio realizar-se num período muito curto de tempo (praticamente todos os entrevistados).

Adiciona-se, por um lado, que a diferença de posicionamentos sobre o funcionamento do estágio está relacionada com as experiências de docência acumuladas pelos entrevistados antes da etapa de formação. Assim, vislumbra-se que, dos poucos entrevistados que entraram em formação sem experiências de docência, tendem a considerar o estágio como um momento de formação onde enfrentaram algumas dificuldades. Por ouro lado, é preciso ressaltar também que, para alguns entrevistados com experiência de docência antes da formação, esta, particularmente o momento do estágio, serviu para se consciencializarem sobre as falhas cometidas. Como já se observou anteriormente, a tendência de comparabilidade do antes e do depois da formação constitui o guião orientador da construção das perspectivas dos nossos entrevistados.

Avaliação geral da formação recebida

A tendência para uma avaliação positiva do estágio, situação aparentemente contraditória, se relembrarmos que a maioria dos entrevistados aponta uma série de debilidades, fundamenta-se particularmente em casos em que os formandos avaliaram como muito positivo o desempenho dos orientadores, e a forma como os centros escolares os acolheram. Dito de outra forma, no meio das fragilidades apontadas, sobretudo a relacionada com a fraca capacidade da instituição formadora em supervisionar adequadamente o funcionamento do estágio, os que o avaliaram como positivo são aqueles que tiveram *a sorte* de conseguirem um bom orientador. Dizemos sorte, porque, das entrevistas, se pode deduzir que muitos dos orientadores tinham um desempenho deficiente e muito pouco se preocupavam com a própria orientação. Portanto, aos estagiários, restavam-lhes a sorte, ou não, de conseguirem um orientador profissional.

Não obstante o leque alargado de dificuldades identificadas durante a formação, na perspectiva dos diplomados das instituições em questão, a formação recebida foi boa. Aliás, se retomarmos o facto de eles terem avaliado a formação sobretudo numa perspectiva comparativa, isto é, do seu desempenho docente antes e depois da formação, compreender-se-á eventualmente melhor esse posicionamento. Assim, dos testemunhos recolhidos, não se consegue identificar grandes divergências relativamente à avaliação da formação recebida, se tomarmos como variáveis a instituição frequentada (CFPES/EFPES/ISE), o género e as áreas de formação. Ou seja, as perspectivas dos entrevistados não diferem muito a ponto de se estabelecer matrizes diferenciadoras objectivas. Assim, de uma forma geral, os docentes do ensino secundário entrevistados consideram que a formação recebida foi boa e razoável, não obstante a indicação de algumas debilidades, como ilustra os testemunhos seguintes:

> a formação em si ajudou-me, e continuará a ajudar-me, na tomada de decisões. Quer dizer, durante a formação, acabei por ganhar o gosto, pois antes tinha alguma desilusão [devido, segundo o entrevistado, à disfuncionalidade das estruturas, sobretudo das estruturas de apoio]. A formação foi mais um reforço para a tomada de decisões dentro da educação. (E8)

> acho [a formação recebida] (..) razoavelmente boa. Não a nível do desejável, tendo em conta a própria exigência da tarefa ou a própria exigência da profissão. Tivemos algumas disciplinas de carácter pedagógico, umas foram bem trabalhadas e outras nem por isso. Por exemplo, a disciplina de FPS [Formação Pessoal e Social] se calhar terá sido trabalhada muito aquem do esperado. Só aquilo que foi trabalhado na escola não dava para adquirir bagagem suficiente para o trabalho. Para mim, o melhor trabalhado foi o Desenvolvimento Curricular, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a História e Filosofia da Educação, também. De todas as cadeiras, no cômputo geral, foram estas mencionadas que mais me marcaram, porque tive excelentes professores (…). (E12)

> a nível pedagógico, a minha única crítica, se calhar, é que os conteúdos são mais teóricos. Não havia uma prática pedagógica mesmo na formação. A pessoa só vai fazer a prática no estágio, no fim. Eu penso que a prática pedagógica deveria ser feita durante todo o processo da formação, todo o processo deviria, ver a prática pedagógica talvez simulações nas salas de aula com os colegas… essas coisas todas, porque penso que a pedagogia tem uma carga muito importante no processo de ensino aprendizagem. Terá de haver mais esse reforço não sei agora como é, mas, naquela altura, acho que terá havido uma falha em termos da formação pedagógica. (E16)

> bom, na parte pedagógica, a formação foi para mim muito boa. Mas a minha disciplina é científica [Físico-Química], portanto a minha disciplina exige muita prática. Na altura, eu achei que estavam a faltar algumas componentes, sobretudo a prática. Considero que durante a formação deveríamos ter ido mais vezes ao

> laboratório, aprofundar alguns conteúdos com maior número de aulas, de modo a que nós os professores que estamos a trabalhar agora saíssemos com mais bagagem. (E35)

Não obstante as debilidades identificadas pelos entrevistados, sublinha-se que os diplomados da EFPES/ISE e os seus formadores avaliam positivamente a formação recebida/ministrada. Primeiro, os diplomados ressaltam o facto da formação recebida ter servido para se posicionarem, de uma forma crítica e reflexiva, sobre as suas práticas pedagógicas antes da etapa de formação, como já ilustrámos com os testemunhos anteriores. Em segundo lugar, admitem que as competências específicas e pedagógicas desenvolvidas durante a formação foram positivas, não obstante, sublinha-se, as dificuldades identificadas. Atentemo-nos à tabela número 23 seguinte, onde se sintetiza os vários elementos apresentados, no quadro da avaliação da formação recebida.

Tabela Nº 23 – Síntese da auto-avaliação da formação recebida

Razões da escolha da profissão docente		- Gosto - Falta de alternativas - Início da actividade docente sem formação (apanha o gosto) - Influência de antigos professores - Influência dos colegas
Avaliação do desempenho dos formadores da área didáctico-pedagógica	Pontos fortes	- Aproveitamento dos conhecimentos e experiências pedagógicas dos formandos - Clima de abertura para debater questões didáctico pedagógicas
	Pontos fracos	- Pouca experiência da prática pedagógica - Debilidade no desenvolvimento de actividades/estratégias que visam o desenvolvimento da mentalidade docente - Falta de formação pedagógica dos formadores
Avaliação do estágio realizado	Pontos fortes	- Abertura dos formandos em aprender - Experiências anteriores dos formandos - Espírito de trabalho em equipa entre os formandos - Acompanhamento dos orientadores
	Pontos fracos	- Fraco seguimento da instituição formadora - Desarticulação entre os orientadores e supervisores - Aulas insuficientes
Avaliação da formação recebida	Pontos fortes	- Profundidade pedagógica - Profundidade da área científica específica de formação - Desempenho do formando - Espírito de equipa
	Pontos fracos	- Falta de recursos materiais (laboratórios, materiais didáticos) - Docentes com perfil inadequado - Estágio com grandes debilidades de organização - Fraco seguimento do estágio

Fonte: Entrevistas. Tabela elaborada pelo autor. Os elementos apresentados à frente dos vários itens seguem (de cima para baixo) o grau de importância que se lhes atribuiu.

Por seu turno, os docentes formadores regozijam-se do facto dos antigos estudantes das escolas de formação de professores do ensino secundário em questão terem sido

pessoas com experiências e que estas contribuíram largamente para uma maior dinâmica das aulas e, inclusive, para que os próprios formadores, alguns na altura inexperientes, alargassem os seus conhecimentos, pois "*a população discente da altura era muito diferente da população discente de agora. Quase a maioria eram simultaneamente professores*" (E5). Efectivamente, grande parte dos nossos entrevistados desempenhava, na altura, simultaneamente, papéis de formandos e docentes e, por isso, a motivação nas aulas e o nível de participação eram bastante significativos, como afirmam, unanimemente, os formadores entrevistados.

Pedimos ao leitor para ter presente os vários elementos mobilizados, aquando da análise do item *estágio*, no quadro do funcionamento da EFPES e do ISE. Um posicionamento mais crítico sobre este assunto será apresentado no próximo capítulo.

4.2 O Desenvolvimento Profissional na perspectiva dos docentes entrevistados

No subcapítulo anterior, centralizámos a nossa atenção na apresentação das apreciações que os entrevistados fazem, no que concerne à formação recebida. Paralelamente, apresentámos as apreciações dos formadores entrevistados das duas instituições em causa, relativamente à avaliação que fazem da qualidade de formação ministrada nas mesmas instituições.

No presente subcapítulo, pretendemos sintetizar as perspectivas dos diplomados da EFPES e do ISE sobre o seu desenvolvimento profissional. Neste âmbito, incluímos aspectos atinentes aos (i) constrangimentos encontrados no início da função docente pós formação; ao (ii) funcionamento das reuniões de coordenações e; (iii) às oportunidades de atualização pedagógica, isto é, da formação contínua. O desenvolvimento profissional referido no título do subcapítulo relaciona-se, sobretudo, com as oportunidades de reflexão/actualização das competências pedagógicas, tendo em conta a importância desse instrumento no aperfeiçoamento da prática pedagógica e na sintetização reflexiva, rigorosa e sistemática das práticas do dia a dia. Os aspectos concernentes ao desenvolvimento na careira, no sentido de promoções e progressões, não foram abordados.

Torna-se, antes de tudo, importante reiterar que os posicionamentos dos diplomados são construídos à volta da já referida perspectiva comparativa entre o professor antes e o professor depois da formação. Dito de outra forma, os nossos entrevistados, ao reflectirem sobre os constrangimentos enfrentados nos centros

educativos para os quais foram nomeados para o desempenho das suas funções como docentes formados, deixam transparecer, em todos os aspectos da conversa, a necessidade de diferenciar o professor que eram antes da realização da formação e o professor que passaram a ser depois da concretização da formação.

Em primeiro lugar, todos os diplomados entrevistados reconhecem que a formação foi importante, apesar de algumas dificuldades e lacunas. É consensual que a formação lhes permitiu imbuir-se de instrumentos diversos, de conhecimentos, de confiança e de capacidade para enfrentar os desafios da profissão, tanto a nível de conhecimentos específicos da área de formação, como a nível de conhecimentos e competências adquiridos na área didáctico-pedagógica, como se pode verificar nos seguintes testemunhos:

> o processo de formação serviu para demonstrar, até certo ponto, o quanto, durante o ano que eu trabalhei anteriormente[antes da formação], eu tinha, até certo ponto, eu diria, eu tinha falhado em muitas coisas, porque, na formação, foram administrados conhecimentos didático-pedagógicos que eu acredito que sejam conhecimentos de extrema importância para um professor (…). Os conhecimentos que eu adquiri durante a formação estimularam-me a permanecer na educação. Eu acredito hoje que se eu não tivesse feito a formação na área, na vertente da educação, eu poderia continuar com a mesma ideia de ter algum grau de afastamento em relação à educação (…). Hoje, eu assumo como professor que pela formação acabei por gostar, acabo por gostar mesmo daquilo que eu faço hoje, e isso eu digo que, devo dizer que, resultou da própria formação que eu tive. (E8)

> (…) de uma forma geral, foi uma boa formação. Pontos fortes: os conhecimentos, tivemos bons professores. Souberam transmitir os conhecimentos necessários. (E11)

> (…) atingiu[a formação recebida] as minhas expectativas, apesar de algumas lacunas. (E22)

> (…) realmente algumas coisas que eu fiz naquela altura só pude descobrir que eu estava errado quando fui fazer a formação. Pedagogicamente falando, não em termos de conteúdo nem a forma do relacionamento com os alunos, eu reparei que tinha falhado em muitas outras coisas e que realmente se eu voltasse a trás não ia cometer os mesmos erros. (E15)

> no início, bem, fiquei com medo, porque saí do secundário e logo comecei a trabalhar. Mas tive o apoio de vários professores. Sempre contava tudo e os professores estavam sempre disponíveis a ajudar-me. Então, não foi difícil. (E36)

Adicionalmente, incidindo sobre as áreas didático-pedagógicas, a grande maioria dos diplomados assume ter gostado muito das disciplinas que compunham essa área de

formação, sublinhando que desenvolveram competências pedagógicas importantes para o trabalho docente. As seguintes opiniões ilustram a situação:

> eu aprendi muito, muito nas cadeiras pedagógicas. Por exemplo, na disciplina de gestão, como gerir uma classe, uma sala de aula, etc, etc. Mesmo na cadeira de Psicologia Educacional, também aprendi muito. (…) desenvolvi muitas competências pedagógicas. (E21)

> gostei muito da Formação Pessoal e Social, da Psicologia de Aprendizagem, da Sociologia, sobretudo, da Psicologia de Aprendizagem. Nós tivemos a Psicologia de Desenvolvimento, basicamente isso, depois, a Didáctica Específica de Ciências Naturais. (E10)

> pude entender que os professores [da disciplinas didáctico-pedagógicas] trataram convenientemente os diferentes conteúdos que serviram de base para o cumprimento da minha função enquanto professor. Refiro-me, por exemplo, à Metodologia do Trabalho Científico. Sem esta disciplina, era impossível as investigações nas diferentes áreas e inclusivamente nas componentes científicas para a apresentação na sala de aula. A Didáctica da Filosofia, o Desenvolvimento Curricular, em fim, foram áreas fundamentais para a gestão e administração escolar, portanto, foram áreas indispensáveis para a formação do professor, sobretudo, no componente lectivo. (E14)

Contrariamente, identificamos, embora em menor número, alguns diplomados que acham que a formação recebida teve fragilidades, tanto na área de formação específica, como na de formação didáctico-pedagógica. Atentemo-nos às seguintes citações:

> gostei muito da Formação Pessoal e Social, Psicologia de Aprendizagem, Sociologia, sobretudo, Psicologia de Aprendizagem. Nós tivemos a Psicologia do Desenvolvimento, basicamente isso, depois a Didáctica Específica de Ciências Naturais que, realmente, depois tinha que existir essas ferramentas básicas que existiam, como leccionar as Ciências Naturais, também nunca deixa para trás o que é tratado na Psicologia ou questões de grupo ou aquelas coisas da Psicologia. (E12)

> [avalia as competências pedagógicas desenvolvidas como] muito positivas, porque, inclusive, para quem tinha trabalhado antes, e mesmo não, a pessoa irá aprender muitas coisas ali. Naquela altura (…), quando eu saí realmente eu acho que nós aprendemos muitas coisas boas. (E15)

> (…) para mim, aquilo que foi mais marcante, quando nós estudamos, foi a nível da Psicologia, estudar o processo da psicologia do desenvolvimento da criança, mostra a questão da relação interpessoal. Tudo isso, acho que foram esses aspectos que mais me marcaram. (E16)

> a nível da pedagogia, aquilo que eu aprendi na universidade não sei se foi assim muito prático (…). A nível da pedagogia, senti a necessidade de procurar outras fontes, outras formas de pedagogia para enriquecer os meus anseios e expectativas em relação à pedagogia, em relação à forma de trabalhar com os alunos na sala de aula. (…) Por exemplo, quando estava na universidade, não

> aprendi técnicas para controlar o comportamento. Estou a falar de técnicas práticas, técnicas que se pode utilizar na sala de forma clara. (E23)

Em segundo lugar, a formação deu-lhes autoridade para se sentirem à vontade no meio dos colegas e de todo o espaço educativo. Esse posicionamento enquadra-se claramente na já referida preocupação comparativa entre o antes e o depois da formação. Se antes da formação a actuação de alguns era bastante cuidadosa, minuciosamente pensada no sentido de uma menor abertura possível para não mostrar as fragilidades, isto é, a incompetência, aos colegas, depois da formação, segundo os testemunhos de alguns entrevistados, o espírito de autoconfiança, de autoridade e, sobretudo, a consciência de que não era necessário justificar as competências, são marcos fundamentais, como as seguintes citações ilustram:

> (…) com a formação, o trabalho já que comecei a realizar começa numa perspectiva totalmente diferente, totalmente diferente. E seria já um professor mais seguro de si, um professor que em diversas situações pelo menos tinha um pouco mais de certeza em relação às decisões, em relação até à forma como irá trabalhar os conteúdos, sem esquecer também a forma como iria relacionar, ou podia especificar, a postura em relação à turma, a abordagem dos conteúdos. São várias as coisas que eu poderia indicar aqui, mas é um professor mais maduro não só por ter a formação, mas porque, eu diria, pelo facto de ter estado antes na educação, no ensino primário e depois com a formação já regressa o professor com, não diria extrema segurança, mas seguro de si mesmo, o que seria muito positivo porque a insegurança na sala de aula traz muitos problemas. (E8)

> (…) [depois da formação] vi-me com ferramentas, por um lado, que me permitissem pôr em prática os meus conhecimentos; por outro lado, sentia-me, o facto de ter uma formação, sentia-me mais à vontade, quer dizer, o meu lugar não estava em risco, aquela segurança, e depois só pelo facto de pensar que há uma instituição que me achou capaz de exercer esta profissão, achou-me com competência suficiente para exercer esta função, então aí cheguei a pôr em prática, com grande à vontade, alguns dos conhecimentos adquiridos e estava a observar na prática se surtia efeito. (…) Depois da formação é claro que me senti à vontade. (E9)

> (…) houve uma grande diferença entre o professor antes da formação e o professor depois da formação, se bem que naquela altura quando eu tinha terminado a formação em Filosofia, fui directamente para a direcção onde desempenhei a função de subdirector pedagógico, quer dizer que esta formação foi extremamente importante para o cumprimento da tarefa na direcção, na componente sub-direcção pedagógica. (E14)

Incidindo sobre os eventuais constrangimentos encontrados nos locais de trabalho depois da etapa de formação, constata-se, das entrevistas, que os primeiros contactos, o processo de adaptação e integração, foram considerados como bastante positivos,

salvo alguns casos. Desde logo, o próprio meio era conhecido, pois geralmente os entrevistados voltavam para as escolas das suas comunidades. Outrossim, a nomeação para uma dada escola significava o reencontro com antigos colegas do liceu, da formação e até de trabalho. Ou seja, o acolhimento na comunidade onde as escolas estavam inseridas, a personalidade do docente, o espírito de partilha de experiências encontrado no meio dos colegas, foram considerados como aspectos muito positivos nesse processo de integração, conforme atestam os seguintes testemunhos:

> (…) foi um contacto suave, normal, porque também eu, não sei porquê, mas tenho essa forma de conviver com as pessoas, que eu considero uma forma suave, inclusive durante o tempo que estive no liceu, há muitos professores que nos trocamos experiências conversando sobre a forma de transmitir determinadas matérias, e outras coisas, não é. (E7)

> (…) tudo normal. Eu sou um professor, como posso dizer, sou um professor muito aberto. Tive bons grupos de trabalho em diferentes disciplinas. Fizemos sempre coordenação, trocamos de ideias e no meu caso trouxe algo de novo. Encontrei pessoas que tinham experiências, trocamos ideias, mas foi tudo normal. (E11)

> (…) após chegar ao Tarrafal, eu encontrei um ambiente acolhedor por parte dos familiares. Porque no Tarrafal eu tenho familiares lá e que me ajudaram muito, mas também porque Tarrafal era um lugar que eu já tinha passado por lá várias vezes, nos outros contextos em que também eu acho que isso ajudou que é um ambiente futebolístico naquela altura porque eu conhecia quase aquela "malta" toda do Tarrafal. (E15)

> foram [os colegas encontrados na escola] óptimos, neste aspecto. Novos colegas, sempre me motivaram muito, sempre discutíamos as dúvidas na coordenação, na questão de gestão de conflitos, recorremos aos professores com mais experiência, como lidar com essa questão. Eles deram-me algumas informações que me ajudaram muito. (E 20)

Pelos testemunhos destacados, estamos perante uma situação em que não há muitos factores que poderiam criar adversidades profundas ao processo de adaptação e integração nas escolas.

Em menor número, registam-se vozes de docentes que enfrentaram algumas dificuldades de integração na escola, pelas seguintes razões: resistência do coordenador disciplinar em aceitar perspectivas novas e alguma inadaptação entre as competências desenvolvidas na formação (teórica) e as exigências da prática, nas escolas. Em ambos os casos, os testemunhos seguintes clarificam e suportam essas constatações:

> eu encontrei um coordenador muito exigente, mas que não tinha nenhuma disciplina pedagógica. Era um agrónomo que se integrou na carreira docente. Cheguei com muitas inovações e muitas vezes [ele] não aceitava. Queria que a aula fosse dada à sua maneira. Ditava algumas regras que tinham de ser cumpridas e não iam ao encontro daquilo que aprendi durante a formação, então ali vemos que nós tínhamos muita briga. (E17)

> é claro que os professores estiveram ali, nas disciplinas pedagógicas a dar tudo aquilo que tinham de dar, demonstram mas não nesta perspectiva, naquilo que nós pensávamos. Então, tomamos aquela teoria toda e, chegando à prática, nós vimos que é muito mais do que aquilo. Então, (…) é como se eu não aprendesse muito durante o curso, mas com o dia a dia, no decorrer da prática pedagógica é que eu vi realmente que estava aprendendo. Eu vejo a realidade mais na prática do que na parte teórica e pedagógica durante o curso. (E19)

> (…) às vezes, na realidade, a teoria não combina com a prática. Quando chegamos à prática, as coisas acontecem de forma diferente. (…) por exemplo, a nível de Psicologia de Educação, já dão um método de abordagem, quando se chega na sala, por exemplo, esse método de abordagem não dá para a turma, não é. Por isso, é a gente quem tem de mudar algumas coisas para poder chegar ao aluno. (E20)

Pelo exposto, evidenciam-se, desde logo, os constrangimentos relacionados com a deficiente articulação entre a formação recebida e as necessidades da prática. Ou seja, desencontro entre a formação ministrada e os desafios da prática pedagógica. Essa deficiência terá proporcionado algumas dificuldades no desempenho inicial da profissão, por um lado; e, por outro lado, contribuiu também para o despoletar de um processo positivo de procura de novas competências, a nível específico e pedagógico, como asseguram os seguintes posicionamentos:

> (…) tive sempre necessidade de acrescentar algo mais sobre aquilo que nós tínhamos recebido dos nossos professores, porque também temos de os entender dentro da sua própria época, porque havia comportamentos que seriam mais favoráveis à ministração das aulas, do teor que fomos preparado, mas agora temos de acrescentar algo mais para podermos entender os nossos jovens. (E18)

> (…) tive a necessidade de investigar. Tive, não! Tenho, porque até agora compro livros, compro livros no estrangeiro. É por isso que disse: tive a necessidade recíproca, a aprendizagem colaborativa, não foi abordada quando estava na universidade. (E23)

Quando se centraliza na questão de funcionamento das coordenações, as nuances identificadas nas entrevistas repartem-se entre uma avaliação relativamente positiva do seu funcionamento, e a apresentação de um feixe de factores que, segundo os nossos entrevistados, se traduzem numa evidente inoperância da referida instância de

reflexão pedagógica. Por outro lado, os posicionamentos dos formadores entrevistados e os identificados no contexto do grupo de discussão constituído pelos subdirectores pedagógicos de 5 escolas secundárias, vão praticamente no mesmo sentido.

A relativa avaliação positiva é feita, sobretudo, pelos docentes formados no contexto da EFPES, que sublinham que no tempo em que terminaram a formação, há várias décadas, a coordenação funcionava melhor. Contudo, há também diplomados no contexto do ISE que fazem a mesma avaliação. Atentemo-nos às seguintes exposições:

> em termos de coordenação com os professores, as reuniões foram boas porque realmente tínhamos alguns professores que nós não conhecíamos, havia outros que já tínhamos conhecido desde há muito como colegas de carteira. (E15)

> (…) naquela altura era [a coordenação] muito melhor do que agora, os professores chegam e não estão interessados. (E16)

> no meu caso, avalio de um modo positivo, quanto aos grupos de coordenação pelos quais passei. Todos foram dinâmicos, discutimos as melhores formas de abordar um conteúdo. E também sempre que haja dificuldades, os colegas estão disponíveis para ajudar um ao outro de forma a atingir os objectivos. (E20)

No campo oposto, identificam-se muitos posicionamentos críticos sobre o funcionamento das reuniões de coordenação. Os nossos entrevistados ressaltam que essas se transformaram em encontros de articulação de conteúdos, sendo que aspectos como a discussão de estratégias e de recursos passam à margem da ordem de trabalho. Os entrevistados recomendam uma reconfiguração das reuniões de coordenação, a começar pela identificação de critérios objectivos para a escolha de coordenadores. Da mesma forma, aventam algumas inovações que devem ser introduzidas. Essas ideias podem ser observadas nas citações seguintes:

> eu fui coordenadora durante três anos e no final do terceiro ano eu queria sair da coordenação, porque os professores não cumprem. Às vezes, você trás uma proposta, ninguém quer saber, ninguém presta atenção. Então, aquilo incomoda-me. Às vezes, um simples teste sumativo para anexar na pasta de coordenação, o professor não entrega. Você sente que está a tentar pressionar uma pessoa que também tem uma formação pedagógica e que sabe que as coisas devem ser organizadas. Então, a pessoa não cumpre. Sendo assim, você começa a desistir. Ali eu desisti e disse: não quero mais coordenar e uma outra pessoa entrou, as coisas começaram a descer até que agora já desceu a um nível muito baixo. (E18)

> eu acho que, primeiro, a nível do coodernador, devemos ter um perfil de coordenadores. (…) acho que as coordenações devem ir para além disso: o que é que estás a fazer hoje, qual é a matéria que vais dar, qual é o conteúdo que vais trabalhar. A nível de metodologia, pedagogia, a nível de debate, as coordenações devem ir muito além disso. (E23)

> (…) as coordenações, de uma forma geral, não funcionam bem. Não funcionam da forma como deveriam funcionar. (…). As coordenações deveriam ser momentos de trocas, de partilhas, mas, muitas vezes, não acontece. (…). Não se discute como vamos trabalhar, quais são os documentos. Às vezes apontamos alguns documentos, algumas bibliografias, até partilhamos documentos. Mas, a forma de trabalhar, a metodologia, é isto que falta. Não definimos as metodologias, ou poucas vezes definimos as metodologias. (E22)

> para dizer sinceramente, a coordenação não tem sido cumprida no que realmente devia ser, porque defendemos que a coordenação deve ser troca de experiência, de planificação, de debates e de preparação. E isso tem limitado apenas a traçar os conteúdos que o professor vai leccionar e nada mais. Conteúdo semanal, é so isso. (E37)

> para ser sincera, às vezes, as coordenações não funcionam. (…). Só que às vezes, o que é acontece com as coordenações? Cada um chega, pega no seu papel, no seu livro ou na coordenação anterior e começa a escrever, fala-se de outra coisa, fecha-se e já está. Eu não gosto disso! (E39)

Na mesma linha de ideia, os formadores da antiga EFPES e do ISE entrevistados consideram, de uma forma geral, que o funcionamento das coordenações está aquém do desejado e necessário, tendo em conta a importância desta estrutura intermédia da gestão pedagógica da escola na reflexão, na troca de ideias e o seu papel de pensar as estratégias pedagógicas que visam responder aos desafios da prática educativa do dia a dia.

Adicionalmente, os participantes do grupo de discussão põem em evidência aspectos importantes relativamente às reuniões de coordenação. Em primeiro lugar, destacam que a periodicidade do seu funcionamento é geralmente semanal, apesar de existirem grupos que, pelo seu tamanho, as realizem quinzenalmente. Reconhecem que nas suas escolas existem grupos muito dinâmicos, com projectos relevantes e inclusive promovendo relações de intercâmbios com outras escolas. Entre os participantes existe um certo consenso que o bom funcionamento desse grupo depende do facto de englobarem professores jovens, muito dinâmicos. Contudo, ressalvam também a existência de grupos cuja coordenação se resume apenas à sintonização do estado de cumprimento das matérias entre os professores. Inclusive há professores que se recusam a coordenar.

Um outro indicador utilizado pelos participantes na discussão para analisarem o funcionamento dos grupos de coordenação disciplinares relaciona-se com os projectos. Efectivamente, afiançam que, nas suas escolas, o problema é conseguir encontrar mecanismos de financiamento ou outras formas de apoio para os vários projectos que eles apresentam. Por conseguinte, este amontoado de projectos tem contribuído para questionar se, na prática, a criação de condições para a sua efectivação se traduz na melhoria do processo ensino aprendizagem. Os participantes do grupo de discussão nutrem uma certa dúvida em relação a essa questão. Dúvidas também apresentam em relação à capacidade da escola em seguir a implementação dos mesmos projectos, avaliando os seus impactos na dinâmica pedagógica da escola. Em conclusão, os responsáveis pela gestão pedagógica que participaram no grupo de discussão evidenciam os constrangimentos do funcionamento das reuniões de coordenação, mas não deixam de enfatizar as importantes dinâmicas que, a partir delas, podem ser identificadas.

Paralelamente à identificação dos vários constrangimentos atinentes ao funcionamento da coordenação, os docentes do ensino secundário entrevistados apresentam propostas para a sua melhoria, das quais destacamos: a (i) necessidade de mudança da mentalidade docente; a (ii) clara identificação do perfil do coordenador; a (iii) transformação do espaço de coordenação num espaço de reflexão pedagógica; uma (iv) maior fiscalização do funcionamento das coordenações por parte da direcção da escola, entre outros. Os testemunhos seguintes ilustram essas propostas de mudanças apresentadas.

> (…) eu entendo a coordenação como um momento de reflexão, de discussão, de análise, não deixa de ser um momento de planificação. (…). A coordenação precisa ser revista e, se calhar, repensada. Os coordenadores, os professores para se mostrarem mais abertos porque são pessoas mesmo fechadas não lhe dá liberdade para estar mais próprio. (E14)

> (…) para mim, em termos de coordenação, devíamos aprofundar mais, devíamos ter espaço apropriado, devia ser de outra forma para melhorar porque coordenação é coordenação. (E1)

> (…) as coordenações deveriam ser momentos de trocas, partilhas, mas muitas vezes não acontece. Não definimos as metodologias ou poucas vezes definimos o fazemos. (E22)

As deficiências identificadas no funcionamento das reuniões de coordenação são várias. Assim, para a maioria dos entrevistados, o funcionamento das coordenações

limita-se à sintonização dos conteúdos entre os professores de uma dada disciplina. Em termos de estratégias de melhoramento, os entrevistados, tanto os diplomados como os formadores das instituições em questão, propõem as seguintes: (i) mudança de estratégia das coordenações; (ii) repensar o perfil do coordenador e; (iii) consciencialização dos docentes da importância das coordenações, enquanto espaço de reflexão contínuo e de crescimento profissional. Portanto, sustentam que as reuniões de coordenações são lacunares, superficiais e que os professores, com o aumento de anos de experiência, têm tendência para as menosprezar ou marginalizar.

Quanto às oportunidades de desenvolvimento profissional, ou seja, oportunidades de actualização do conhecimento pedagógico mediante a reflexão sistemática sobre a prática, seja por meio de frequência de actividades de actualização pedagógica criadas pelos serviços responsáveis, seja por possibilidades de atenderem sessões de formação no contexto da prática educativa; os testemunhos recolhidos deixam claro que estas não existem, enquanto propostas sistemáticas.

> (…) a Uni-CV [instituição parcialmente herdeira do ISE, com responsabilidades de formação docente] não tem feito o acompanhamento dos professores depois de formados para saber, como lhe disse, é a minha impressão muito pessoal, que não tem estado a fazer isso. Eu acho que uma boa empresa, quando fabrica algo deve ter, depois, a preocupação de ver o acompanhamento. (E2)

> (…) quanto ao ISE, largaram-nos, como se diz, cada um por si no mercado de trabalho. (E9)

> (…) de quando em vez [está-se a falar do caso da língua inglesa] aparecem seminários e, nesses seminários, são discutidos muitos aspectos inovadores. Por ser um seminário, e pelo facto de serem pessoas que estão a lidar nesta área, de diferentes regiões, isso, de certa forma, nos alimenta com um conjunto de situações que podemos perfeitamente aperfeiçoar e melhorar e muitas vezes aquelas que são boas vamos poder implementar no nosso dia a dia. (E18)

Efectivamente, há professores com mais de 20 anos de docência que nunca chegaram a frequentar sessões de actualização de competências pedagógicas e científicas. Parece-nos óbvio que esta situação seja resultado de uma "política" de formação docente totalmente despreocupada com a formação contínua, não obstante a sua importância demonstrada anteriormente. Entretanto, ressalva-se a existência de projectos pontuais, resultados sobretudo da cooperação internacional em algumas áreas concretas, como a Língua Francesa, a Língua Portuguesa, a Matemática, sendo, muitas dessas formações realizadas fora do país e por pessoas que não conhecem a

realidade pedagógica cabo-verdiana e incidem mais em questões de actualização científica.

Assim, não se incorrerá a nenhum risco afirmar que não tem havido oportunidades que permitam aos docentes reflectir, com instrumentos sólidos, sobre a sua experiência e a identificação de estratégias pedagógicas de sucesso a serem sintetizadas e socializadas. Portanto, a maioria dos entrevistados nunca recebeu uma formação pedagógica complementar, situação normal se levarmos em conta que a formação contínua não é referenciada como um grande objectivo da política de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, se é que se pode falar, com propriedade, da existência de uma política de formação docente, no sentido alargado e estruturado.

4.3 Percepções dos entrevistados sobre os desafios do ensino secundário e propostas de competências pedagógicas a desenvolver

Não são poucas as vozes que bradam por uma maior inclusão dos docentes nas dinâmicas de mudanças que os responsáveis políticos, em cada momento, pretendem inscrever no sistema, pois o que o professor pensa sobre o ensino determina o que ele mesmo faz no seu dia a dia das suas actividades. A reclamação parece-nos justa, pois são os docentes que, verdadeiramente, conhecem os problemas e as potencialidades da prática pedagógica. Contudo, pelos vários interesses em jogo, assiste-se, pelo menos no caso cabo-verdiano, a uma quase total secundarização, ou até marginalização, das suas vozes nesses processos decisórios. A presente investigação, desde o seu início, abraçou o desiderato de escutar estas vozes emudecidas, pois acredita que o saber docente, em modalidades de senso comum ou de um conhecimento mais elaborado, constitui riqueza que não pode ser olvidada. Assim, no presente subcapítulo, pretendemos trazer à tona algumas percepções da amostra utilizada na presente investigação, quanto aos grandes desafios do ensino secundário cabo-verdiano actual, bem como os seus entendimentos concernentes às necessidades de reforço de competências pedagógicas para encararem os mesmos desafios.

Sublinhamos, antes de mais, que praticamente a maioria dos diplomados da antiga EFPES e do ISE entrevistados, considera que os professores do ensino secundário não foram chamados para opinarem sobre as inovações contempladas na agenda política do sector da educação. Isto é, que há muitas mudanças em carteira e que estas não são

adequadamente socializadas junto dos docentes. Nas entrevistas, notou-se uma certa mágoa, aquando da abordagem dessa questão, transparecendo, por conseguinte, o sentimento de algum abandono ou deficiente valorização dos seus conhecimentos e das experiências acumuladas.

É notável o consenso à volta desta deficiente valorização dos docentes, enquanto actores que poderiam subsidiar o sistema com *inputs* importantes em relação às mudanças pretendidas, como fazem questão de sublinhar nas citações subsequentes:

> (…) os professores não foram chamados para a socialização do projecto aquilo que se passa na comunicação social eu sei que se começarou com experiência piloto. (E12)

> (…) o Ministério [Educação] terá de estar mais próximo da escola, apesar de a escola ser o Ministério da Educação. Estou a falar dos técnicos, respondendo mais aos anseios da classe. O professor terá de estar motivado. (E14)

> (…) o Ministério pensa, por exemplo, nas mudanças do curriculum escolar, pensa na questão do aluno, pensa um pouco nas estruturas, mas nunca pensa no professor.
> Nós enfrentamos aqui pessoas que usam drogas, álcool. Nós enfrentamos sala de aula com quarenta e cinco alunos. Nós enfrentamos uma estrutura que não é boa. Nós estamos num concelho que tem muitas dificuldades de pobreza, de alcoolismo. O professor tem de gerir tudo isso. Tem de gerir e, no entanto, não há nenhuma estrutura para dar apoio a esse professor. Todas essas questões, isso atrapalha no processo ensino aprendizagem quer o professor queira ou não. Isso atrapalha na relação que ele tem com o seu aluno, no desempenho que ele tem na sala de aula, na relação que ele tem com a sua direcção, na relação que ele tem com a própria comunidade escolar e a própria comunidade onde a sua estrutura está inserida. Penso que o Ministério precisa criar estruturas de acompanhamento aos professores. (E16)

Se, por um lado, os docentes consideram que não têm sido chamados a participar nos processo de mudança ou inovação do sistema, em projectos que pretendem ser inovadores, como o programa *Mundo Novo*, o mesmo, por outro lado, não se pode dizer em relação à apreciação que os docentes fazem relativamente às condições materiais e humanas necessárias à implantação dessas inovações. Dos entrevistados, as posições tendem para os dois lados:

> para mim, temos professores à altura. O que neste momento está a faltar é esta revisão curricular, algo tem de ser revisto, para mim. Em termos de inovações pedagógicas, por exemplo, para mim o que estão a fazer, dando sempre formação por exemplo sobre Mundo Novo, citando um exemplo, uma formação importante, caso venha a ser implementada, há ganhos para ambos os lados, tanto para os professores como para os alunos. (E12)

> eu acho que não [que não temos professor em condições], e não sei se tenho fundamento para isso, mas eu entendo que o tempo é limitado, o professor tem pouco tempo para estar com a turma para se preocupar a leccionar os conteúdos que tem, (…) tem de cumprir os programas. Os professores, eu não diria todos, têm decepção, ficam aquém, não há aquela análise, vê-se, por exemplo, nas reuniões da avaliação que não há aquela análise profunda do desenvolvimento do aluno, é isso que tem no teste, é por isso que eu não concordo muito com a avaliação como está sendo feita. (E10)

Porém, de uma forma geral e sem diferenças pelas instituições de formação, os entrevistados salientam que os docentes estão em condições de materializar as inovações eleitas pelo sistema. Esta assunção aparenta ser contraditória, pois como veremos de seguida, eles propõem um conjunto de aspectos pedagógicos que almejariam reforçar profundamente para afrontarem as fragilidades inventariadas por eles mesmos.

Reflectindo sobre a mesma problemática, os formadores entrevistados acreditam que os diplomados das antigas instituições estão em condições de implementar as inovações pretendidas. Primeiramente, é preciso que se lhes proporcionem oportunidades de reciclagem. Por outro lado, é preciso também que os responsáveis adoptem mecanismos que lhes permitam diferenciar o bom professor do mau. De todo modo, um dos formadores sublinha que a sociedade terá de definir claramente que tipo de professor precisa, pois aos docentes não lhes cabe o desempenho de funções de pai, psicólogo, etc.

Por seu turno, os participantes do grupo de discussão, responsáveis que lidam diariamente com docentes, que assistem às suas aulas, que seguem de perto o funcionamento das reuniões de coordenação, têm uma certa resistência em aceitar que os professores que temos poderão levar avante as mudanças que se pretendem. Reconhecem que, a nível de formação, do grau académico, temos docentes disponíveis. Por um lado, uns defendem que, para garantir a qualidade, não basta apenas termos professores formados. É preciso pensar nas condições, em termos de recursos, que existem ou, melhor dizendo, que não existem nas escolas. Por outro lado, questionam se as inovações que se pretendem são efectivamente aquelas que queremos. A concretização da qualidade, asseguram, depende essencialmente da estruturação de um sistema educativo integral, com a devida participação de todos os sujeitos sociais que se encontram, directa ou indirectamente, envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Outrossim, os participantes do grupo de discussão inventariam um leque alargado de fragilidades identificadas nos docentes. Desde logo, as fragilidades concernentes ao funcionamento das aulas. Aqui, destacam: (i) as aulas essencialmente expositivas, sobretudo por parte dos professores com muitos anos de experiências; (ii) a fraca capacidade de contextualização dos conhecimentos; (iii) a fraca participação dos alunos; (iv) a frágil capacidade de gestão da turma e; (v) a falta de rigor. Relativamente às fragilidades atinentes à utilização de recursos, os participantes do grupo de discussão destacam: (i) a não utilização de planos de aula; (ii) a não variação de recursos pedagógicos e; (iii) a fraca capacidade de inovação pedagógica. Em resumo, as fragilidades são inúmeras. Por conseguinte, exigir dos docentes adequado atrelamento aos processos de mudança pretendidos requer, antes de tudo, trabalhar na debilitação das fragilidades identificadas.

A partir dos depoimentos sobre os desafios do ensino secundário apresentados, chegamos a um ponto de importância estruturante para a presente investigação: a exposição de propostas de competências pedagógicas que tanto os entrevistados como os participantes no grupo de discussão indicam para serem desenvolvidas junto dos docentes. Em primeiro lugar, concentremo-nos nos seguintes depoimentos dos diplomados das duas instituições de formação docente:

> se calhar as novas tecnologias de informação. (…) nós não somos da era da informática, temos esta dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias de informação. (E24)

> se calhar [a competência que gostaria de desenvolver] a gestão da sala de aula e elaboração de materiais didácticos, gestão de comportamento, capacidade de inovação. (E21)

> no meu caso, acho que a inovação pedagógica, tendo em conta o mundo moderno em que vivemos. Os professores devem adquirir competências para melhor lidar com o mundo dos alunos. (E20)

> a parte pedagógica, essa ligação professor- aluno, por vezes temos professores que têm conhecimentos científicos, mas que não sabem como transmitir, os alunos criticam isso, portanto, este aspecto é fundamental para o pessoal docente, para uma pessoa que queira fazer a carreira docente, saber transmitir os conhecimentos é fundamental. (E11)

> a parte do relacionamento professor aluno; a parte de motivação; a parte de avaliação talvez, a avaliação dos trabalhos que os alunos fazem, por exemplo. (E13)

> se calhar seria mais a questão da psicologia das aprendizagens, explorar ainda mais o caso da Didáctica da Filosofia. (E17)

A partir dos exemplos dos trechos de entrevistas acima expostos, as competências pedagógicas que os professores do ensino secundário almejariam desenvolver no quadro dos novos desafios da educação, mormente do ensino secundário, podem ser subdivididas nas seguintes categorias:

- (i) As competências que têm que ver com a inovação pedagógica. A este nível, salientam a necessidade de desenvolvimento de competências relacionadas com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, com a capacidade de elaboração de materiais didácticos mais atractivos e com as estratégias de dinamização das aulas, onde se pode incluir ainda as técnicas inovadoras de transmissão de conhecimentos, no quadro da própria didáctica específica;

- (ii) As competências enquadram-se na necessidade de reformulação de estratégias de gestão da sala de aula. Como sabemos, a diversidade da sala de aula é cada vez mais assumida, na perspectiva de que o docente deve encontrar estratégias criativas para estabelecer pontes que permitam o sucesso de todos, ultrapassando assim a perspectiva tradicional de uma clientela ideal. Outrossim, os discursos que se produzem no país assumem descomplexadamente a necessidade de uma gestão plural da sala de aula. Basta ver, por exemplo, a forma como o Ministério da Educação vem assumindo a necessidade de inclusão dos alunos como necessidades educativas especiais. Perante esta assunção, por um lado, e diante de parcas iniciativas para se preparar os docentes para a afrontar, eles reclamam mais competências.

Complementarmente às duas categorias apontadas, evidencia-se, entre os docentes, a reivindicação em prol de uma melhor preparação no campo da psicologia de aprendizagem e comportamental, focalizadas na necessária compreensão dos alunos, estes avaliados como detentores de pouco interesse para as aulas, uma educação familiar deficiente e baixa expectativa. Assim, os nossos entrevistados destacam que almejariam desenvolver competências pedagógicas que lhes permitam entender melhor a relação interpessoal, as estratégias de motivação para os estudos, a gestão do comportamento, isto no quadro das diversas e complexas funções que hoje o docente é chamado a exercer.

Para os participantes do grupo de discussão, as competências pedagógicas que precisam ser desenvolvidas junto dos docentes do ensino secundário são: (i) maior rigor; (ii) melhorar a capacidade de relacionamento interpessoal; (iii) ser mais inovador e; (iv) melhorar o nível de profundidade de conhecimentos generalistas. Pelo

exposto, não existem grandes desencontros entre as competências pedagógicas propostas pelos docentes do ensino secundário entrevistados e as competências propostas pelos participantes do grupo de discussão.

É perceptível, pois, que as reivindicações em matéria de competências pedagógicas enquadram-se num sistema educativo concernente a uma sociedade com vários desafios. Outrossim, a inexistência da política de formação contínua e, acima de tudo, a não orientação e criação de condições para que os docentes reflictam sobre o seu desempenho, justificam a urgência das competências pedagógicas referenciadas pelos entrevistados como ferramentas indispensáveis para enfrentar os vários desafios do ensino secundário, quando contextualizado na realidade cabo-verdiana, mas também a nível mundial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO V:

O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE: MARCOS INDELÉVEIS DO SEU PERCURSO HISTÓRICO, REPTOS ACTUAIS E A NECESSIDADE DE REPENSAR A FORMAÇÃO (PEDAGÓGICA) DOCENTE. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

A presente secção anseia entrelaçar as aportações históricas, teóricas e empíricas proporcionadas pela investigação. O desafio previamente assumido guia-se pela necessidade de se indagar a trajectória do ensino secundário nacional num quadro mais abrangente possível, onde as dinâmicas histórico-políticas constituem matrizes indispensáveis para a elucidação de processos cujas abordagens têm pecado pela ligeireza de análise e fragilidade heurística. Isto é, contrariamente às perspectivas de caris essencialmente descritivas, o presente trabalho abraçou o desafio de promover um activo diálogo entre os contextos históricos, os enfoques teóricos, as perspectivas políticas e ideológicas, as decisões institucionais e as conjecturas dos principais actores do sector, propendendo sugerir sínteses fundamentadas sobre o percurso do ensino secundário nacional, os desafios que hoje se lhe colocam e a inadiável reformulação da dimensão pedagógica da formação dos seus docentes.

É, portanto, na presente secção que pretendemos plasmar os marcos fundamentais dos debates proporcionados nos vários capítulos anteriores, numa espécie da *nossa teoria* do percurso histórico do ensino secundário cabo-verdiano, dos desafios actuais que enfrenta e da problemática de formação (pedagógica) docente.

5.1 Marcos indeléveis do percurso histórico do ensino secundário cabo-verdiano

A investigação histórica realizada no quadro do objecto e dos objectivos da presente investigação permite-nos identificar um conjunto de marcos fundamentais do percurso do ensino secundário em Cabo Verde. Assim, o debate que se segue versará sobre esses marcos, numa espécie de matriz da trajectória histórica do nível de ensino em questão.

A identificação dessas heranças indeléveis não se resumirá no debate sobre a evolução do ensino secundário em termos da sua concepção e medidas de políticas. Serão também incluídos aspectos concernentes à formação docente, outro propósito fundamental da presente investigação.

Considerando de perto estas duas observações, não deixa de ser interessante assumir, enquanto proposição inicial, que um dos elementos indeléveis da história de Cabo Verde, tanto na sua dimensão historiográfica como na do imaginário político-social, é a ideia de que nesta ex-colónia, desde os primórdios da sua ocupação, a

instrução teve um desenvolvimento diferenciado, pela positiva, comparativamente às outras colónias portuguesas em África. Esta constitui, na verdade, uma assunção que muitas vezes é celebrada de uma forma *apoteótica*. Porém, os suportes heurísticos sustentadores da presente investigação impugnam abertamente essa perspectiva. Efectivamente, a dificuldade ou *incapacidade* do cabo-verdiano em se apropriar dos instrumentos da cultura portuguesa: a língua portuguesa e religião católica, é reiterada continuamente durante vários séculos, sob diversas formas, por parte do colonizador. Logo, heuristicamente, não são de fácil identificação os suportes que fundamentam a tese de que em Cabo Verde, desde muito cedo, se instaurou um sistema de instrução sólido e contínuo, traduzindo-se no chamado mito do cabo-verdiano instruído (Carvalho, 2011, p.125). Não deixa de ser interessante ressaltar que esta perspectiva terá fortemente concorrido para a formatação daquilo que Barros (2009) denomina de mito de especificidade de Cabo Verde em relação às outras antigas colónias portuguesas em África.

A fragilidade destes posicionamentos, isto é, de se considerar que a colónia de Cabo Verde conheceu desde de muito cedo um sistema estruturado de instrução, fica evidente quando auscultamos as vozes de distintos autores, como por exemplo Borges (1929), Silva (1995), White (1996), Willinsky (1998), Paulo (2001), entre outros. Estes autores, como já demonstramos no Capítulo I, comungam da ideia de que a instrução pública só foi introduzida em África pelas potências coloniais, no século XIX. A investigação histórica conduzida permite concordar plenamente com os posicionamentos dos referidos lautores. Concentremo-nos, agora, na identificação desses legados.

5.1.1 Legado colonial do ensino secundário Cabo-verdiano

Focalizando-nos no ensino secundário, os diversos aportes proporcionados, aquando do debate da sua origem, mapeiam a sua estruturação no âmbito do século XIX, nos contextos sociais com perspectivas de ruptura a nível de propostas de desenvolvimento ideológico, económico, social, cultural e até político. Nascendo num momento em que à educação se lhe imputava uma importância cimeira no processo de desenvolvimento económico e, por conseguinte, era da sua responsabilidade preparar indivíduos de classes socias favorecidas para responder aos desafios da procura de

uma mão de obra qualificada (Holsinger e Cowell, 2000); ao ensino secundário, cunha-se também o marco de um elitismo profundo (Benavot, 2006). É, sob esta capa que o mesmo foi introduzido em África, por parte das potências coloniais europeias do século XIX, com intuito de, a partir da instrução, proceder-se a uma colonização muita mais incisiva e efectiva, não sendo este século o de grandes disputas em prol da posse dos territórios africanos, utilizando estratégias de colonização cientificamente orquestradas e implementadas. Contudo, é preciso não omitir que, nas mesmas colónias, a tentativa de introdução da instrução por parte dos missionários remonta os meados do século XVI (White, 1996), como foi, por exemplo, o caso de Cabo Verde, embora sem grandes sucessos.

É, com efeito, no século XIX que a colónia de Cabo Verde, à semelhança de outros territórios portugueses em África, conheceu iniciativas ímpares, tanto a nível legislativo e político, como a nível de uma crescente reivindicação social, em prol da introdução da instrução pública, mormente o ensino secundário, enquanto elemento que proporcionava luzes aos ilhéus. Por conseguinte, começou-se a referenciar o ensino secundário como elemento importante para a reconfiguração da débil situação económica. Emerge daqui a apropriação do discurso da importância da educação para o desenvolvimento económico e social. Compreender este facto reclama a sua contextualização no quadro macro das dinâmicas de estruturação do ensino liceal na metrópole, sobretudo, a partir dos anos 30 do século XIX, como assegura Carvalho (2008). Efectivamente, é a partir deste marco que se começam a ecoar as medidas de configuração do ensino liceal, impregnadas, obviamente, dos princípios atinentes à situação colonial. Dada a sua importância, delonguemos mais sobre este assunto.

Esclarecendo este ponto, o ensino secundário que se orquestra para as ilhas cumpria a sua função elitista, pela localização das escolas, pelos níveis académicos que ministrava e pela clientela a que se destinava. Num outro trabalho (Monteiro, 2013), demonstramos a importância das disputas insulares no quadro da implementação da instrução secundária. Por outro lado, não nos pode perder da retina a missão colonizadora, ou seja, racista, do ensino secundário introduzido, baseada no princípio de civilizar para inculcar os instrumentos simbólicos que permitissem à população local aproximar-se do homem e da cultura *normais*, isto é, da cultura europeia considerada superior. Thiong'o (1986), Mungazi (1996), Armath (2006), Wane (2008), M'Bembe (2012) entre outros, ressalvam esses marcadores da educação colonial, reconhecendo a árdua, porém, necessária tarefa do seu desmantelamento, no

quadro da urgente necessidade de *sortir de la grand nuit colonial* (M'Bembe, 2012). Não temos dúvida: a educação desempenha uma função fundamental nesta luta.

Temos de reconhecer que é fundamental reiterar estes aspectos quando se discreteia sobre as raízes históricas do ensino secundário cabo-verdiano e os legados deixados pelo fim da colonização. Afiançamos que ainda não se conseguiu enfrentar, de uma forma séria e comprometida, com iniciativas científica e politicamente sólidas, este pressuposto básico da história do ensino secundário cabo-verdiano, condição basilar, se pretendemos abraçar os desafios da localização cultural e identitária do sistema educativo no seu todo, e do ensino secundário, em particular. Alguns exemplos poderão auxiliar este posicionamento, clarificando como tem sido a fria estratégia de não localização do ensino secundário nacional, ou seja, de o manter alheio aos valores culturais e identitários nacionais.

Para melhor clarificação do anteriormente reiterado, concentremo-nos, primeiro, no período que se seguiu à proclamação da independência nacional, portanto antes da reforma educativa (1975-1990). Como foi frisado no ponto quatro do capítulo I, a assunção, no contexto da luta pela independência nacional, da necessidade de uma profunda reconfiguração do ensino secundário, enraizando-o nos eixos distintivos da cultura e identidade cabo-verdianas, destacando que era necessário combater os programas de cunho profundamente alienante, não teve acompanhamento de medidas sólidas e objectivas, plasmadas a partir do referencial histórico-identitário nacional a ponto de concorrerem para o desmantelamento das profundas heranças coloniais na educação, mormente na educação secundária. É aqui que reside, na nossa perspectiva, uma das grandes controvérsias da história da educação nacional.

Essa controvérsia, analisámo-la do ponto de vista da inquietude da própria conjuntura pós-independência. Ou seja, o contexto pós-independência, guiado pelos instrumentos ideológico-identitários mobilizados durante a luta contra a dominação colonial, deveria ter significado o despoletar de iniciativas que visassem o desmantelamento das heranças coloniais, sobretudo na perspectiva da não continuidade de um *corpous* curricular forjado nos princípios antropológicos e filosóficos do século XIX, arejados pelas tácticas ideológicas do Salazarismo, portanto, colonizadoras e racistas.

Contudo, é nossa convicção que os vários ângulos de análise possível das etapas de negociação da independência nacional mostram que se chega ao 5 de julho de 1975 e ao período que o seguiu, num contexto de profundo entendimento negocial entre o

"ex" colonizador e o "ex" colonizado, a ponto de que o próprio processo significar o desbravar de terrenos para modalidades de cooperação inovadoras, inclusive no âmbito da educação. Não temos nada contra isso e nem pugnamos a favor de uma relação pós-independência de total ruptura. O que nos inquieta é o quase perfeito encaixamento das peças de cooperação cultural, esquecendo-se de que nas vésperas da tal efeméride, o que mais se bradava era o desejo de valorização profunda dos valores históricos, culturais e identitários nacionais, onde a localização da educação era referenciado como instrumento fundamental.

No campo da educação, este quase perfeito encaixamento aconteceu pelo simples facto de, não obstante os vários encontros realizados a nível nacional, e não só, não aconteceram, sublinhamos, mudanças de fundo no sistema, em termos da sua configuração. Tanto é assim que os discursos de ruptura, proferidos antes da independência, metamorfosearam-se para discursos de manutenção de heranças, especialmente no campo do ensino secundário. Sumariando, assiste-se, no período em questão, a processo de esfriamento de iniciativas que visassem o enraizamento do sistema educativo nacional nos valores culturais e identitários cabo-verdianos.

No quadro deste contínuo esmorecimento dos compromissos enunciados no auge da luta pela libertação nacional relativamente à necessidade de uma completa reconfiguração do sistema educativo nacional, entenda-se, na perspectiva de o enraizar aos valores culturais e identitários cabo-verdianos, foram desenvolvidos estudos de preparação da reforma educativa de 1990, por consultores da ex-metrópole, e não só. Efectivamente, a reforma educativa foi perspectivada com base em vários estudos de constatação da realidade educativa nacional, sendo que a maior dificuldade identificada era a não adaptação do sistema ora existente aos valores da cultura e da identidade cabo-verdianos. Contudo, uma atenciosa análise ao Decreto-lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro de 1990, e aos instrumentos curriculares forjados como manuais, planos de estudos, programas disciplinares, não se vislumbra uma efectiva assunção do desiderato do desmantelamento dos legados educativos coloniais, com realce para o ensino secundário. Dois tipos de factores podem ter concorrido para este facto: a fragilidade dos recursos económicos que, por conseguinte, condicionaram a mobilização de recursos externos, mediante programas de cooperação, o que, *a la limite*, implica a aceitação de condições. O segundo, relaciona-se com o facto dos autores mapeadores da reforma serem, praticamente, apenas especialistas da antiga metrópole colonizadora, com deficiente conhecimento

da realidade local e imbuídos, mesmo que não o admitam, de marcas auto-definidoras de uma visão cultural educativa tida como superior.

Centrando no potencial colonizador dos programas de cooperação educativa, autores, como Chenchabi, (1988) veem neles a continuidade do domínio cultural da metrópole. Segundo este autor, a cooperação cultural ou a ajuda cultural constitui um instrumento poderoso nas mãos das potências para a continuidade com o processo de colonização. Dito de outra forma, no campo da educação, a importação do conhecimento ou a sua transferência dos países desenvolvidos aos não desenvolvidos é utilizado como instrumento comercial e de expansão cultural. Aliás, Torres (1999) mostra a actualidade desta problemática quando sublinha que:

> las políticas educativas impulsadas en los países en desarrollo ha estado históricamente modeladas por los modelos escolares, las ideas y las políticas impulsadas en cada momento, en los países desarrollados. La premisa subyacente ha sido la de que lo deseable para los primeros coincide con la implementada en los segundos [52](…). (p.07)

Por conseguinte, por meio destas transferências, as ideias, os estilos e os métodos importados produzem uma espécie de dependência ideológica e, por conseguinte, a perda de autoconfiança na sua cultura e especificidade histórica. Isto é, os discursos que estruturam os sistemas educativos dos países nessas condições estão ainda dominados pelos valores ideológicos externos (Carnoy, 1977; Aw, 2001; Benavont, 2006 Gauthier, 2006). Tuinamuana (2007) é contundente nessa questão, quando assume que "*many nation states on the periphery of the dominant socio-economic sphere continue to work with variants of education models introduced by colonial players*"[53] (p.111).

Contrariamente a estas tendências, melhor dizendo, suportado por um espírito de profunda preocupação devido, por um lado, à permanência de estratégias cada vez mais sofisticadas de continuidade dessa propensão e, por outro lado, pelo espírito de alguma apatia dos responsáveis (políticos) locais em tomarem medidas sólidas, com vista ao desmantelamento desta herança; posicionamo-nos na perspectiva de que

[52] Tradução: "as políticas educativas desenvolvidas nos países em desenvolvimento têm estado historicamente modeladas por modelos escolares, as ideias e as políticas impulsionadas em cada momento, nos países desenvolvidos. A premissa subjacente tem sido a de que o desejável para os primeiros coincide com as implementadas nos segundos".

[53] Tradução: "muitas nações localizadas na periferia da esfera económica e social dominante continuam trabalhando com variates de modelos educativos introduzidos durante o período colonial".

todos os sistemas educativos devem estar enraizados profundamente na idiossincrasia da sua realidade social, económico e cultural pois, as realidades são diversas e com elas também os problemas de cada contexto. Nunca é demais repetir, entretanto, que as experiências comparativas são importantes para podermos conhecer as caminhadas dos outros, prevenindo falhas e evitando erros.

Isso não quer dizer propor uma espécie de sistema educativo fechado sobre si mesmo. A relação dialética entre o local (nacional) e o exterior ou, como sugere Atal (2001), a articulação entre as tendências da globalização e o específico da sociedade ou ainda a *triplization*, na perspectiva de Cheong (2005), em que se articula a globalização, a localização e a individualização, deve ser bem estruturada. Neste nível da nossa argumentação, acreditamos que o ensino secundário cabo-verdiano, em particular, e o seu sistema educativo, no geral, precisa repensar profundamente esses pressupostos matriciais no quadro da configuração de um modelo educativo que, a partir do conhecimento profundo da sua idiossincrasia, articula-se com outras tendências.

Estamos profundamente convictos de que propor medidas de reforma ou de revisão do sistema passa pelo reconhecimento da necessidade de encarar essas problemáticas. Poder-se-á pensar que a reivindicação é extemporânea. Contudo, a sua não assunção traduz-se na marginalização das dinâmicas locais a todos os níveis do desenvolvimento do processo pedagógico, marginalização essa que poderá comprometer seriamente o sucesso das inovações que se pretende introduzir. São as dinâmicas das nossas escolas; são as peculiaridades da nossa história e cultura; são os desafios das nossas gentes; é o projecto do país que queremos para o futuro; são as dinâmicas globais convenientemente estudadas, que determinam os compassos das mudanças que devemos introduzir na nossa educação secundária, em termos de curriculum e de linhas estratégias de formação docente. A determinação de políticas educativas, contando apenas com as dinâmicas da agenda educativa mundial (Dale, 2001), numa espécie de simbiose perfeita entre o estádio do desenvolvimento do sistema educativo nacional e as preocupações plasmadas nas agendas internacionais, pode não se traduzir na efectiva mudança que o país pretende instaurar. As inovações e as mudanças devem constituir, acima de tudo, actos de cultura.

Se não encararmos com devida seriedade científica matriz colonial do ensino secundário nacional, superiormente patenteado na contínua e consciente

marginalização dos valores históricos, identitários e culturais idiossincráticos do país, estaremos a dar claros sinais de um sistema educativo profundamente alienado.

5.1.2 O ensino secundário, enquanto instrumento de valorização da história do país e de afrontamento dos desafios do desenvolvimento

Temos de reconhecer, como outro marco indelével da trajectória do ensino secundário cabo-verdiano (desde a proclamação da independência), a sua adopção, pelo menos a nível retórico-discursivo, como ferramenta importante na valorização histórica, identitária e cultual do país, bem como os desafios do seu desenvolvimento económico e social. Nos vários instrumentos de política de desenvolvimento nacional e de estruturação do sistema educativo nacional examinados na presente investigação, evidenciam-se esses propósitos, apesar de muitas das vezes pertencerem apenas ao campo de retórica.

Efectivamente, antes de inquirirmos sobre as apropriações marcantes que, à luz da do percurso histórico do ensino secundário, denunciam a necessidade do enraizamento do referido subsistema educativo na idiossincrasia histórico-cultural do país, bem com a sua contínua propalação como um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento económico e social do país; convém ressaltar que essas assunções têm sido sobretudo de carácter retórico-discursivo. Na educação, as produções retórico-discursivas, quando não são forjadas a partir de um profundo conhecimento da prática pedagógica, traduzem-se, efectivamente, em amontoados de intenções de inovações que insuflam o sistema, ou mesmo a sociedade, com uma falsa aparência de mudanças e inovações estruturantes.

Na verdade, em diversas ocasiões da presente investigação, demonstramos que o campo de iniciativas retórico-discursivas centralizado na preocupação de mudança do rumo do sistema educativo cabo-verdiano, mormente do subsistema do ensino secundário, foi muito intenso. Porém, a intensidade de posicionamentos retórico-discursivos, na nossa opinião, não foi acompanhada pela capacidade de se entender holisticamente a prática e, acima de tudo, de inventariar os instrumentos e indicadores convenientes para medir o seu sucesso, bem como para diagnosticar novos rumos.

Se seguirmos atentamente a trajectória de produção (retórico-discursivas) de medidas de inovações propostas, em cada conjuntura, ao ensino secundário, surgir-nos-iam dois factos fundamentais. O primeiro, a continuidade de um elemento

inamovível, que é a assunção da importância do ensino secundário para a transformação económica e social do país (isso pode ser visto desde os primeiros documentos orientadores do desenvolvimento do país até o presente momento). Em segundo lugar, à volta deste núcleo duro, tem-se produzido um manancial elevado de estratégias de inovações patenteadas sobretudo nas perspectivas de mudanças de abordagens, na adopção de *slogan*, entre outras.

Contudo, os anos passam, ou melhor dizendo, as décadas passam sem que os vários diagnósticos realizados ao ensino secundário nacional sofram modificações de fundo. Posicionamo-nos na perspectiva de que a principal justificação para este facto pode ser encontrada na contínua secundarização do valor de se atrelar as mudanças do subsistema em questão, em todas as dimensões possíveis dessa mudança, às dinâmicas das escolas, ao seguimento e avaliação do desempenho docente, etc.

Os vários enfoques teóricos analisados na elaboração da presente investigação têm-nos mostrado que a melhor estratégia de mudança, ou seja, as medidas que visam inovar as práticas educativas devem basear-se, sobretudo, na investigação pedagógica. Isto é, na apropriação dos contextos pedagógicos, enquanto cenários detentores de práticas que precisam ser cientificamente acessadas e, por conseguinte, utilizadas, enquanto elementos orientadores de mudanças, pois é nesse processo que as inovações encontram o seu sentido e significado.

É preciso entender as perspectivas dos autores que labutam durante décadas nos contextos escolares. Os docentes detêm saberes indispensáveis e condicionadores do sucesso de qualquer mudança que se queira introduzir. Os docentes orientam-se por uma prática cujas linhas orientadoras foram construídas por elementos como a sua experiência formativa; os contextos em que se encontram; o grau de satisfação com o sistema, entre outros. Isto é, a prática docente não é apenas um produto do seu mundo interior e sua experiência idiossincrática, senão, também, uma construção social, histórica e política, como sugere Romero Morante & Luiz Goméz (2007). Afiançamos que a trajectória do ensino secundário cabo-verdiano é marcada pelo débil aproveitamento das experiências dos docentes, o que significa, em última instância, que não têm sido incluídos adequadamente nesses processos. A investigação empírica realizada mostra-nos que existe, por parte dos docentes, uma evidente marginalização de suas experiências. Ora, sendo os docentes os actores fundamentais de mudança, a sua não envolvência compromete, à partida, o sucesso de qualquer inovação que se queira introduzir.

Tendo dito isso, voltemos agora aos assuntos fundamentais imbricados no subtítulo acima apresentado, começando pela análise sobre a tão propalada importância do ensino secundário nacional na valorização da história, identidade e cultura cabo-verdianas.

Com efeito, na ressaca da independência nacional, foi atribuído ao subsistema do ensino secundário a função cimeira no desafio da criação de um *Homem Novo*, segundo o discurso político-partidário da altura. Quando se analisa o propósito da criação deste *Homem Novo,* concebido como profundamente enraizado nos valores históricos, identitários e culturais cabo-verdianos, isso não foi, como já se demonstrou, seguido em termos de medidas práticas, isto é, na configuração de um curriculum que desse adequada concretude a esta assunção retórica. Afiançamos que a configuração do sistema educativo nacional (do período depois da independência até a actualidade), mormente o subsistema do ensino secundário, ainda não arraigou convenientemente os seus pés na realidade cabo-verdianos. Ou seja, o modelo do ensino secundário que existe não consegue ainda propor soluções para os problemas do país. Continua-se com um modelo do ensino secundário que, em termos epistemológicos, se encontra diluído grandemente pelo modelo herdado. Atentem, por favor, aos seguintes elementos.

Primeiramente, são os próprios instrumentos da política educativa que continuamente reiteram a necessidade de se enraizar o ensino secundário na idiossincrasia nacional. Se se voltar aos vários quadros sintéticos proporcionados desde a independência nacional, nota-se que, continuamente, os estrategas da política educativa têm sublinhado a necessidade de se forjar um modelo de ensino secundário que melhor se adeque às necessidades do país. Portanto, nem em termos epistemológicos, nem em termos pedagógicos se conseguiu estruturar o referido modelo.

A curta história da educação no período pós-independência tem demonstrado que as reformas introduzidas foram essencialmente superficiais, guiadas, sobretudo, por algum modismo pedagógico, sem se conhecer profundamente o estádio em que o sistema educativo cabo-verdiano se encontra e sem adequado imbricamento dos valores locais na sua configuração. Este é um mal transversal a todo o sistema educativo nacional e que, no presente momento, ainda se testemunha. Há, efectivamente, uma grande pressa em introduzir mudanças sem, contudo, averiguar se são aquelas que o sistema precisa.

Perante este facto, é preciso relembrar que a única educação que garante ao homem um total domínio sobre si é aquela que o situa no quadro da sua história e cultura, onde, cada vez mais, local entrecruza-se com o global. É a educação enraizada à cultura do educando que o possibilita identificar os seus próprios caminhos. Um sistema educativo que silencia esse importante elemento nunca conseguirá promover uma mudança profunda na sociedade a que pertence. Acreditamos que o não enraizamento (não quer dizer localismo) do ensino secundário às exigências idiossincráticas do país significa a continuidade da evidente inadequação epistemológica, curricular e organizacional do ensino secundário, tendo em conta as atribuições que lhe são imputadas, no quadro macro do desenvolvimento do país.

Paralelamente ao desiderato da consolidação da consciência histórica e identitária nacionais, o percurso do ensino secundário nacional tem sido também plasmado pela ambição de preparação dos diplomados, com conhecimentos e habilidades fundamentais, para afrontarem o mercado de trabalho. A este nível, observa-se também um grande incumprimento.

Com efeito, temos vindo a partilhar assunções que demonstram uma clara desarticulação do ensino secundário, pela sua configuração curricular, pelas habilidades e competências que (não) desenvolvem nos seus diplomandos, aos desafios económicos e sociais do país. Fizemo-lo quando sintetizamos em tabela os documentos da política de desenvolvimento do país. Repisámo-lo, quando analisamos comparativamente as várias medidas de configuração do ensino secundário. Da mesma forma, veiculamos, de uma forma adicional, que é sob este princípio que se fez a reforma de 1990. É também sobre ele que está sendo orquestrada a revisão curricular. Outrossim, das entrevistas realizadas aos formadores da antiga EFPES /ISE e aos seus formandos, constata-se uma significativa assunção de que o modelo curricular do ensino secundário não tem seguido os desafios do desenvolvimento económico e social do país. Portanto, o percurso histórico da educação secundária confunde-se com o discurso, dos vários actores envolvidos, que esse nível de ensino não tem sido capaz de responder aos desafios do desenvolvimento do país. Poder-se-ia considerar tudo isso normal? Deste percurso, o que é que se apreendeu para se afrontar as perspectivas actuais que assumem descomplexadamente a importância do ensino secundário, no quadro dos novos desafios económicos e sociais que o país contraiu, reconhecendo a importância do ensino secundário na sua concretização? Concentremo-nos, de seguida, na importância que é atribuída ao ensino secundário no

quadro de materialização dos objectivos do país, analisando as suas potencialidades e limitações.

5.2 Reptos actuais do ensino secundário cabo-verdiano

Como ficou patente, desde a independência nacional (ou mesmo antes), o ensino secundário tem sido continuamente considerado como importante recurso na concretização dos objectivos do país. Na mesma linha, o novo "imaginário" económico hegemónico atrás debatido (Economia do Conhecimento), inscrito no projecto do país que se quer construir, adicionado às preocupações sociais e éticas, imputam a este nível de ensino responsabilidades acrescidas. Encargos acrescidos, porque as competências que deve desenvolver nos alunos são, por imposição dessas responsabilidades e conjuntura económica, social e ética, totalmente diferentes das que tem estado a promover.

Em primeiro lugar, impõe-se a necessidade de se formatar um projecto educativo, mormente um modelo de ensino secundário, de acordo com as demandas do desenvolvimento económico e social do país. Com efeito, ao analisarmos as linhas de políticas do desenvolvimento do país e concretamente a responsabilidade do subsector do ensino secundário, conclui-se, sem grandes esforços, que se lhe exige o desenvolvimento de novas competências nos seus formandos. Dizendo de outra forma, isso significa que o próprio modelo de ensino secundário terá de ser profundamente repensado e reconfigurado.

O desenvolvimento de novas competências de índole económica visa a preparação dos formandos para dar respostas às exigências do mercado laboral, no quadro de uma sociedade de conhecimento, em que os saberes e competências antigas podem não ser suficientes para enfrentar as demandas do mercado actual. Autores como Perrenoud (2000), Wellington (2007), Sacristán (2011), entre outros, chamam atenção para essa problemática.

Como demonstrámos anteriormente, as novas matrizes económicas são ditadas pela transição de formas estandardizadas da produção económica para o modelo caracterizado pela criatividade, inovação e permanente adaptabilidade. Como se sabe, no contexto económico actual, as Novas Tecnologias (que já não são assim tão novas), e o Conhecimento assumem um poder decisivo na produção, tornando o seu

domínio essencial para as nações, no quadro da promoção do crescimento económico e da competitividade. Cabo Verde já assumiu igualmente este desiderato e ao ensino secundário atribui-se uma grande responsabilidade na sua concretização.

Efectivamente, o desígnio da Economia do Conhecimento assumido pelo país implica aprender novas competências, desenvolver novas habilidades e dominar novos saberes. Quando analisamos, comparativamente, a situação internacional, verificamos que as competências invocadas têm a ver com: (i) a capacidade de resolver situações e problemas práticos; (ii) a capacidade de analisar e intervir em contextos complexos; (iii) a capacidade de conceber os seus próprios processos de aprendizagens; (iv) a criatividade, imaginação e inovação e; (v) a capacidade de participar activamente na sociedade. Acreditamos que o ensino secundário nacional deve guiar-se pelo desenvolvimento dessas competências, desde que trabalhos prévios sejam feitos, estes que se relacionam com o conhecimento profundo da sua realidade, valorizando as suas dinâmicas e procurando estratégias de articulação significativa. Voltamos a insistir neste aspecto.

No que concerne ao dimensionamento social (por conseguinte ético), chama-se atenção para a necessidade de se promover a procura de soluções de carácter humanística para os problemas sociais. Ao separar as duas componentes que formatam um determinado modelo do ensino secundário, portanto, o económico e o social, não se está a defender a sua efectiva separação. A educação deve ser entendida como estratégia de engendramento humano, como convincentemente defende Savater (1997). Contudo, tem-se assistido a uma certa centralização dessa educação na procura de respostas para os problemas económicos e economicistas, essencialmente.

Efectivamente, o cabal desenvolvimento das competências que respondam às demandas do mercado passa, necessariamente, pela assunção de um compromisso ético e social do desenvolvimento do formando. Foram reiteradas, aquando da discussão teórica desta matéria, vários posicionamentos de autores de referência. Se calhar, torna-se importante recordar, ainda, como enfatiza Fullat (1997), que:

> no hay manera de pensar en lo hecho educativo sin referencia a su **para qué**. Al fin y al cabo, siempre que se educa, se educa a alguien, para algo. Este para algo le es consustancial a la acción formadora.[54] (p.24)

[54] Tradução: "não há maneira de pensar o acto educativo sem referência ao seu para quê. Ao fim e ao cabo, sempre que se educa, educa-se alguém para algo. Este para algo é consubstancial à função formadora.

Com efeito, este **para quê** não abarca apenas as demandas económicas. Abarca, sim, o Homem na sua integralidade. Portanto, subjaz a qualquer modelo educativo um determinado modelo antropológico. É este que norteia e orienta a adopção, implementação, desenvolvimento e avaliação de um determinado modelo educativo. Efectivamente, assegura, ainda, Bernal Guerrero (2011) que:

> no basta con considerar la educación como un compendio de habilidades elementares para contribuir a la competitividad económica del mundo o simplemente para ganarse la vida. La dimensión tecnoeconómica adquiere sentido finalmente en un marco humano, más amplio que le proporcione significado.[55] (p.296)

As atribuições imputadas ao ensino secundário não marginalizam esta vertente social e ético. Aliás, o actual programa do Governo (2011-2016) estatela claramente a necessidade de construção de uma sociedade mais justa. Os objectivos do ensino secundário fundamentam-se, em grande parte, nos princípios do respeito mútuo, ambiental e desenvolvimento de espírito de convivência. Aliás, como sublinha Hochleitner (2001):

> para poder ser hombre más plenamente y para convivir en paz, libertad y progreso sin poner en peligro su futuro, hoy como nunca precisa educación y aprendizaje, es decir, formación y profesionalización, hábitos y actitudes positivas. Y para que así sea, la sociedad en la que vivimos, empezando por familia, la empresa, los gobiernos, las instituciones culturales, científicas y educativas, tiene que estar convencida de que es necesario un esfuerzo colectivo para que cada cual, y todos a la vez, podamos hacer realidad este sueño, esta esperanza".[56] (p.10)

De resto, trata-se de uma concepção holística da sociedade e da educação. A este respeito, Santos Rego (2001) é muito esclarecedor, quando sublinha que "*el proyecto educativo, si es tal, ansía siempre la máxima integración de las dimensiones del ser en orden a su mejor crecimiento y expresión*" (p. 225).[57] Logo, um projecto educativo

[55] Tradução: "não basta conceber a educação como um compêndio de habilidades para contribuir para a competitividade económica do mundo ou simplesmente para ganhar a vida. A dimensão tecnoeconómica adequire finalmente sentido em um marco humano, mais amplo que lhe proporcione sentido".

[56] Tradução: "para poder ser homem mais plenamente e para conviver em paz, liberdade e progresso sem pôr em perigo seu futuro, hoje, mais do que nunca, precisa a educação e aprendizagem, isto é, formação e profissionalização, hábitos e atitudes positivas. E para que assim seja, a sociedade na qual vivemos, começando pela família, a empresa, os governos, as instituições culturais, científicas e educativas, têm que estar convencidas de que é necessário um esforço colectivo para cada um, e simultanemamnte todos, possamos fazer realidade este sonho, esta esperança".

[57] Tradução: "o projecto educativo, se o é, ansea sempre a máxima intregração das dimensões de si, com vista ao seu melhor crescimento e expressão".

estribado nos imprescindíveis substratos éticos deve pautar por desenvolver, no educando, autonomia, justiça, solidariedade e responsabilidade. É cada vez mais visível que o progresso científico, artístico e tecnológico alcançado pela humanidade não se traduziu na conversão do homem em melhor ser humano. Cabe à escola, na perspectiva do mesmo autor, *" promover una comprensión holística da realidad, favoreciendo a construcción de estructuras e esquemas o más interrelacionado posible*" (p. 229).[58] Pois, na perspectiva de Bernal Guerrero (2011, citando Sen, 1995):

> la educación ha de privilegiar el desarrollo personal de cada sujeto. La comprensión del mundo y la inteligencia de sí mismo depende de las capacidades o dispositivos que el sujeto tiene para conceptualizar y valorar la realidad, para valorar el bienestar, la pobreza la equidad o la desigualdad. (p. 296)

Portanto, pelas razões de ordem económica e sócio-ética apresentadas (entre outras), admite-se a necessidade de se repensar o sistema educativo no seu todo, sublinhando o subsistema do ensino secundário.

Gardner (2005) propõe abordagens pertinentes a esse respeito. Chama atenção para a existência de algumas razões que, no seu entender, legitimam a adopção de novos métodos educativos. Por um lado, sublinha que as práticas actuais não funcionam devidamente. Dá exemplo de esforços e iniciativas levadas a cabo relativamente à formação de jovens com espírito e práticas tolerantes, sem grandes sucessos. Por outro lado, o autor em questão chama atenção pelo facto de, se calhar, algumas práticas já não fizerem muito sentido, portanto não se justificam. Em conclusão, o mundo científico e tecnológico, várias vezes reiterado aqui, coloca novos desafios à educação, isso porque os professores e os alunos se apropriam de forma diferente do conhecimento e da cultura (Tedesco, 2002). Desta forma, Gardner (2005) sublinha que é preciso estabelecer objectivos claros de actuação, pois:

> en vez de declarar explícitamente nuestros preceptos educativos, suponemos que los valores y los objetivos de la educación son evidentes. Reconocemos la importancia de la ciencia y tecnologías, pero no enseñamos maneras científicas de pensar ni formamos a personas capaces de sintetizar, de crear, unas cualidades esenciales para el progreso científico y tecnológico. Reconocemos los factores de la globalización- por lo menos cuando se nos informa acerca de ellas-, pero

[58] Tradução: "promover uma compreensão holística da realidade, favorecendo a construção de estruturas e esquemas, o mais inter-relacionado possível.

> todavía no hemos decidido cómo prepararemos a los jóvenes para que sean capaces de sobrevivir y prosperar en un mundo totalmente nuevo.[59] (p. 10)

Acredita-se que em Cabo Verde, pelo menos no subsistema em estudo, são evidentes as debilidades apontadas pelo autor: falta de clareza nas medidas propostas; não apresentação de perfis de jovens do ensino secundário que se pretende formar, entre outras.

O mesmo autor apresenta como solução a necessidade de se apostar no desenvolvimento de novos enfoques mentais, a que ele chamou de *las cinco mentes del futuro*: a Mente Disciplinada, a Mente Sintética, a Mente Criativa, a Mente Respeitosa e a Mente Ética. Necessita-se de uma mente disciplinada, pois é preciso dominar duas formas de pensar o mundo criado pelo Homem: científico-tecnológico e histórico-filosófico. Carece-se de uma perspectiva educativa que centralize as suas acções não nas matérias, mas na disciplina, enquanto uma forma singular de ver o mundo. O desenvolvimento da mente sintética visa o desenvolvimento da capacidade de resumir a grande quantidade de informação (fragmentada) existente em forma produtiva e útil. É preciso apostar fortemente no desenvolvimento da capacidade, dar coerência e integrar as informações. O contexto da globalização requer o desenvolvimento de habilidades criadoras. Assim, a mente criativa pressupõe ir mais além da síntese e descobrir novos fenómenos, problemas e perguntas. Gardner (2005) assegura que:

> pocas dudas hay de que, en el futuro inmediato, las sociedades que sepan alimentar y sustentar la creatividad (...) tendrán más probabilidades de prosperar que las que las desalienten o se limiten a copiar lo logrado y superado por las verdaderos innovadores.[60] (p. 71)

Finalmente, a mente ética centraliza-se no objectivo de criar um mundo onde dá gosto viver, pois todos se empenham na construção do bem-estar comunitário.

[59] Tradução: "em vez de declarar explicitamente nossos preceitos educativos, supomos que os valores e os objectivos da educação são evidentes. Reconhecemos a importancia da ciência e tecnologias, contudo não ensinamos maneiras científicas de pensar nem formamos pessoas capazes de sintetizar, de criar, umas qualidades essenciais para o progresso científico e tecnológico. Reconhecemos os factores da globalização –pelo menos quando se nos informa acerca deles -, porém, não temos decidido como prepararmos os jovens para que sejam capazes de sobreviver e prosperar em um mundo totalmente novo".

[60] Tradução: "poucas dúvidas existem de que, no futuro imediato, as sociedades que saibam alimentar e sustentar a criatividade (…) terão mais probabilidades de prosperar do que as que desalentam e se limitam a copiar o conseguido e superado pelos verdadeiros inovadores".

As sugestões do autor acima apresentadas são pertinentes. O subsistema do ensino secundário deve comprometer-se com o desenvolvimento das competências referidas. Para isso, ele deve conhecer-se a si próprio: a sua trajectória; a sua dinâmica pedagógica e o recurso humano e material com que conta. Não valerá de todo conceber modelos discursivos permanentemente inovadores e amontoar projectos de índole diversas, se não se estabelecer um cronograma de concepção, implementação, acompanhamento e avaliação das medidas de políticas. Outrossim, não se pode pensar que o feiticismo do *Mundo Novo* irá resolver, num ápice, esses problemas. É preciso assumir em que estádio se encontra e que "fazedores da educação" se tem. Neste ponto, as nossas perspectivas distanciam-se das proferidas pelos docentes do ensino secundário entrevistados, estes que, maioritariamente, repousam as suas esperanças de mudança na infraestruturação tecnológica do país, a nível do sistema educativo. Já o mesmo não pensam os participantes do grupo de discussão.

Portanto, no contexto do ensino secundário cabo-verdiano, sugere-se a plena assunção do compromisso do desenvolvimento das valências linguísticas, artísticas e científico-tecnológicas. Contudo, isso não se faz apenas com nome de disciplinas novas e/ou com aumento de número de aulas. Faz-se, fundamentalmente, com a mudança de abordagem, com criação de condições em termos de recursos exigidos e com uma política holística do seu desenvolvimento. Não se pense, portanto, que a infraestruturação tecnológica das escolas, isto é, o seu apetrechamento com computadores resolverá o problema. É preciso compreender a complexidade do conhecimento subjacente a essas tecnologias. O ensino secundário deverá, cada vez mais, desenvolver uma oferta de educação e formação complementar susceptível de permitir aos alunos adquirir saberes mais especializados, atitudes de pensamento mais complexos, o saber-fazer e as competências técnicas e sociais que lhes serão requeridos na sua vida de adulto.

Acreditamos que são esses os caminhos que nos permitirão debilitar o já tradicional problema de um ensino secundário que nunca tem conseguido seguir o diapasão do desenvolvimento do país, a nível dos objectivos de valorização da história da sociedade que a concebe, bem como a preparação dos diplomados para afrontarem os desafios, cada vez mais exigentes, do desenvolvimento económico e social. Temos que materializar as assunções retórico-discursivas relativas à importância do ensino secundário. Temos de apostar no conhecimento da prática

educativa, mediante um profundo conhecimento dos seus actores, seus contextos, entre outros elementos estruturantes.

5.3 Repensar a formação inicial e contínua dos docentes do ensino secundário em Cabo Verde

Como tem sido incessantemente reiterado, a presente investigação orienta-se, por um lado, pela preocupação de perscrutar as matrizes do percurso histórico do ensino secundário cabo-verdiano, objectivo este abraçado como clarificador do passado e, por conseguinte, ancoradouro das medidas inovadoras tidas como pertinentes para o futuro. Por outro lado, esta análise ficaria incompleta se não se incluísse o percurso de formação dos docentes do ensino secundário, na sua dimensão pedagógica, assumindo a importância deste autor no (in) sucesso do sistema educativo, mormente do subsistema do ensino secundário.

Os pressupostos fundamentais concernentes à política de formação inicial e contínua dos docentes ficaram, na nossa opinião, devidamente clarificados, aquando do debate teórico sobre esta matéria. Efectivamente, assume-se, cada vez mais, o facto da preparação docente constituir-se como um bem público em sentido qualitativo, querendo isso dizer que é um investimento chave na produção de base do capital humano, social e moral, no seio da população (Loomi e Rodiguez, 2008), assumindo de forma clara que o professor não nasce, ou seja, não existe um conjunto de qualidades pessoais que melhor se adequem à profissão docente, segundo a perspectiva de Sanmamed (2009). Sabe-se, pois, que o processo de formação docente é complexo e diverso. Aliás, os debates proporcionados a nível de concepção da formação, dos vários modelos existentes, traduzem essa diversidade e complexidade.

Neste âmbito, a configuração de uma política de formação docente (inicial e/ou contínua) sólida, requer a existência de uma visão clara daquilo que deve ser o sistema educativo e, por conseguinte, da concepção do ensino e do professor, como nos afiança Timmerman (2009). Isto é, é preciso estabelecer os objectivos principais que o programa de formação persegue. Para Esteves (2009), a formação de docentes deve orientar-se pelos seguintes objectivos: (i) elaborar a própria identidade profissional, fundamentada na aquisição de competências e habilidades relativos à motivação dos alunos, compreensão e modificação da realidade; (ii) desempenhar o papel de interlocutor, ou seja, professor comunicador que saiba escutar, saiba

perguntar e que seja um intermediário entre a ciência e o aluno; (iii) dominar o problema da disciplina, isto é, que estabeleça de uma forma clara as estratégias de interacção e comunicação, despegando-se do estilo academicista; (iv) ser professor de humanidade, ou seja, capaz de ajudar os alunos a entenderem a si mesmos, o mundo que os rodeia e encontrar um lugar próprio no mundo.

O cumprimento desses desafios implica, em certos casos, a reinvenção da formação docente (Hill-Jackson e Lewis, 2010), tendo em conta os princípios orientadores de vários programas de formação. Chegando a este ponto, assumimos plenamente a posição de Day (2005), quando afirma que:

> para que los profesores se formen y desarrollen, hay que tener en cuenta sus pensamientos, sus fines morales y sus destrezas como agentes del cambio, sus capacidades pedagógicas y de gestión, y el liderazgo y los contextos culturales en los que trabajan.[61] (p.36)

Isto é, é preciso valorizar a vivência e as experiências dos docentes, pois só por esta via se poderá entender como torná-los cada vez mais práticos e reflexivos (Schön, 1983, 1987; Perrenoud, 2004); como desenvolver neles as habilidades de relacionamento interpessoais; como torná-los moralmente mais robustos, com mais cuidado e coragem; como prepará-los para assumirem a sua identidade emocional e; como entender os contornos da sua postura de resiliência e de trabalho duro (Day, 2005).

Por aquilo que largamente debatemos no capítulo atinente a esta questão, precisa-se hoje de docentes com novos perfis. A responsabilidade de modelação é das instituições de formação docente. Darling-Hammond (2010), especialista na área de formação docente, assume que a modelação de um bom docente depende: (i) da coerência e integração entre as áreas que formam o programa de formação, bem como as actividades práticas; (ii) de uma intensiva e extensiva supervisão do trabalho clínico integrado ao programa de formação, usando pedagogias que liguem a teoria à prática e; (iii) uma relação pró-activa com as escolas. Tudo isso porque a educação é, cada dia que passa, uma ferramenta fundamental para o sucesso dos indivíduos e das nações, pois nunca como dantes os cidadãos e trabalhadores precisaram tanto do conhecimento. No meio de todos os recursos educativos, as habilidades e

[61] Tradução: "para que os professores se formem e desenvolvam, é preciso ter em conta seus pensamentos, seus fins morais e suas destrezas como agentes da mudança, suas capacidades pedagógicas e de gestão, e a liderança e os contextos culturais nos quais trabalha.

competências dos docentes são cruciais para o sucesso dos alunos. Estas são desenvolvidas na formação inicial e contínua.

A formação contínua constitui um instrumento fundamental para o aprimoramento da formação inicial e, obviamente, para a qualidade de um dado sistema educativo. Efectivamente, "*teacher continued learning and professional development are key avenues for developing the knowledge, skills and dispositions required to teach all student to rich high standards*" (Hamachek, 1999, p.209 citado por Korthagen, 2004, p. 68).[62]

Aquando da análise desta problemática, destacamos as dez ideias-chave de Imbernón (1999) que, em resumo, retomamos: a imperiosa necessidade do conhecimento da herança formativa; o processo inacabado do processo de aprendizagem da educação e formação de professores; não encarar esta formação como actualização da formação científica, didáctica e pedagógica; a necessidade de incidir na formação contínua e situações problemáticas, abandonando a tendência individualista; a fundamentação da formação na comunidade; a criação de espaços de formação; a formação complexa e; a assunção de um desenvolvimento atitudinal e emocional. Retomamos estas ideias porque, não obstante a ausência de assunções e debate público, em Cabo Verde, sobre a importância da formação contínua dos professores do ensino secundário, acreditamos que a materialização das responsabilidades atribuídas a este subsistema educativo exige ao docente uma constante descoberta de novas estratégias pedagógicas. Por conseguinte, é preciso pôr fim à transferência de responsabilidade entre os vários sujeitos envolvidos e edificar, com a plena participação dos docentes, mecanismos consistentes de formação contínua, o que, na nossa perspectiva, equivale dizer, mecanismo de reflexão constante sobre o ensino secundário. As experiências internacionais incorporadas como exemplos no presente trabalho demostram a sua utilidade.

Observa-se, adicionalmente, que o sucesso da formação contínua depende da compreensão metódica e científica do processo pedagógico quotidiano. Isto é, reafirmamos que são as práticas pedagógicas do dia a dia, ou seja, a sua adequada compreensão, que devem determinar os enfoques dos programas de formação e, por conseguinte, o seu êxito.

Perante a apresentação desses pressupostos básicos de formação inicial e contínua

[62] Citação traduzida anteriormente.

dos docentes, com destaque para os do ensino secundário, como podemos avaliar o percurso de formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano? Que constrangimentos a formação de docentes do ensino secundário cabo-verdiano tem enfrentado? No quadro dos novos desafios do ensino secundário cabo-verdiano, que competências pedagógicas são necessárias desenvolver?

Desde logo, assumimos que no último decénio tem-se assistido a um processo que em nada ajuda a identificação de uma política de formação de docentes do ensino secundário. Se, por razões de vária ordem, nos anos que se seguiram à independência, a assunção do desiderato da formação docente foi assumido, enquanto compromisso político, actualmente, tirando os princípios de orientação política generalista, não se percepciona uma real valorização dessa questão.

Como foi demonstrado anteriormente, uma política de formação docente deve ser minuciosamente concebida, implementada e avaliada. Em Cabo Verde, não obstante o facto dos instrumentos legislativos, como os vários programas do Governo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Plano Estratégico da Educação, terem referenciado a importância de uma adequada formação docente, assiste-se a continuidade de uma política débil, confusa e sem norte.

A minuciosa análise da evolução histórica das instituições de formação dos docentes do ensino secundário realizada, demonstrou que não obstante a existência de posturas de glorificação, elas nunca conseguiram encontrar caminhos distintivos, no sentido de ter estabelecido metas objectivas; de ter identificado as matrizes epistemológicas de formação; de assumir a prática pedagógica como elemento norteador da actuação das próprias instituições, etc.

Acreditamos que demonstramos estas situações aquando da análise das dinâmicas pedagógicas das instituições em questão. O que sustentamos é que as décadas de experiências a nível de formação de docentes do ensino secundário não nos permitiram, por várias razões, modelar um sistema próprio de formação que, no contexto actual, nos poderia indicar os caminhos a prosseguir. Esta é a nossa principal assunção a respeito.

Evidenciamos que o funcionamento da EFPES/ISE foi conturbada e fragmentada, fazendo da formação de professores *um processo aleatório* em termos de princípios que a sustenta. Patenteamos também que o estágio pedagógico foi sempre o ponto frágil dos programas de formação inicial docente, devido à sua marginalização, em termos de iniciativas práticas por parte das instituições formadoras; inadequação dos

orientadores; desinteresses, em alguns casos, dos estagiários; débil articulação entre as instituições de formação e as escolas secundárias, etc., etc.

As fragilidades identificadas devem ser inseridas no quadro das instituições que funcionaram com objectivos fragmentados, com dinâmicas de formação que seguiam o pulsar dos vários projectos educativos implementados e, acima de tudo, dependendo das concepções dos líderes responsáveis pela sua gestão superior ou intermédia. Dito de uma outra forma, as instituições em questão não conseguiram forjar uma identidade epistemológica própria, enquanto instituições de formação docente. Insistimos neste aspecto, pois o seu desconhecimento pode significar trabalhos árduos, se algum dia resolvermos encarar a formação docente como algo sistémico, contínuo e que deve ser profundamente enraizada na tradição formativa.

Todas essas constatações podem ser percebidas, se analisarmos brevemente a situação que hoje temos. Com efeito, a Uni-CV, em parte, herdeira das instituições de formação de docentes do ensino secundário, não está interessada na formação docente. Os trabalhos de seguimento do estágio e dos orientadores têm sido cada vez pior. A nível do ministério responsável pela educação e, por conseguinte, pela formação docente, não se consegue vislumbrar nenhuma luz, quanto à questão que se relaciona com a política de formação inicial e contínua dos professores. Praticamente todas as instituições do ensino superior em Cabo Verde formam docentes, num contexto em que não existe uma linha orientadora clara. A formação contínua, as parcas experiências que existem, têm sido fragmentadas e dependendo, muitas vezes, da cooperação externa. Portanto, neste preciso momento, não se vislumbram grandes compromissos concernentes à política de formação dos docentes do ensino secundário, não obstante o facto de se reconhecer que são os docentes que fazem com que um determinado sistema educativa seja bom ou mau.

Perante o cenário acima apresentado, há um conjunto de desafios a vencer, no quadro de uma necessária (re) edificação de um sistema de formação de docentes do ensino secundário capaz de responder às novas responsabilidades imputadas a este nível de ensino e da assunção do princípio de que o professor constitui a chave para o sucesso educativo, tudo esquadrilhado por uma adequada articulação entre as dinâmicas idiossincráticas do ensino secundário nacional e as tendências mundiais.

Acredita-se que o primeiro desafio a vencer está relacionado com a necessária adequação dos programas de formação com as linhas orientadoras que propõem as mudanças curriculares, em termos de planos de estudo e da própria filosofia

subjacente ao sistema. A esse respeito, a experiência que se conhece deixa a nu que, efectivamente, em Cabo Verde, nem sempre foi assim. Identifica-se como exemplo mais sonante desta questão a não adequação dos programas de formação ao desenho curricular e filosófico da reforma de 1990. A criação dos vários ciclos de estudos requeria, pelo menos teoricamente, uma formação de docentes que obedecesse à essa exigência e que, sobretudo, desenvolvesse competências de ensino que fossem ao encontro da ideia do desenvolvimento do conhecimento e das aprendizagens em ciclo, procurando maior colaboração entre as disciplinas e dominando estratégias novas da própria avaliação das aprendizagens. Efectivamente, isso não acontece, apesar da própria LBSE (revisão de 2010) reconhecer no art. 71º que o:

> processo de formação de docentes é sujeito a um sistema de avaliação referenciado aos objectivos, aos métodos e seus resultados ou concretizações, com vista à sua actualização permanente.

Este facto mostra que a reforma de 1990 foi pensada e implementada, tendo em conta fundamentalmente a mudança da estrutura curricular e na promoção de maior acesso ao ensino secundário. Na verdade, uma análise atenciosa aos estudos preliminares da referida reforma, apesar de se ter aventurado várias vezes a hipotética necessidade de formação docente, não chegou a estruturar um claro sistema de formação docente. Esta ideia pode ainda ser fundamentada com o simples facto de que, depois de duas décadas da reforma, e depois de muitas adaptações pontuais, existem disciplinas nas quais não se conseguiu, efectivamente, formar docentes.

Esta constitui, na perspectiva da presente investigação, um dos aspectos que devem ser profundamente levados em conta, no quadro da reflexão e estruturação de uma política nacional de formação docente. É uma condição inicial que, todavia, não foi devidamente considerada e que as tendências existentes insinuam a continuidade da secundarização desse elemento. Portanto, é preciso reflectir o que se aprendeu com o percurso histórico da formação dos docentes do ensino secundário que começou com a fundação da Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário, em 1979. Acredita-se que é a partir do conhecimento desse percurso que se conseguirá estruturar a matriz desejada de formação docente para responder às demandas que se impõem, hodiernamente. Não se pode continuar com a desarticulação patente nos programas de formação docente e sobretudo a desarticulação existente entre os espaços vitais do exercício profissional docente e as instituições de formação. É

urgente repensar a formação docente, pois os novos desafios assim o exigem. A estabilidade da necessidade dos docentes coloca uma outra questão, intimamente ligada à qualidade da educação de que tanto se fala: talvez já não se precise de mais professores. Precisa-se, sim, de melhores professores.

A materialização desse objectivo passa, primeiro, pela necessidade de se construir os critérios sólidos de selecção dos candidatos à formação docente. Uma boa política de formação docente inicia-se aqui, como ficou demonstrado no estudo que mostra porque é que os melhores sistemas educativos mundiais o são (Baber e Mourshed, s/d). Um outro elemento fundamental tem que ver com a necessidade de reunificação das experiências, dos recursos, das linhas orientadoras e das ambições de formação de docentes numa instituição constituída para o efeito. Esta tarefa permite conhecer a trajectória e, a partir deste conhecimento estabelecer as linhas de formação, obedecendo às questões práticas, conceptuais, pedagógicas e metodológicas. Isto é, é sobre esses elementos que se deve forjar os programas de formação docente, acreditamos. Pode-se, contudo, adicionar a necessidade de resolução de um conjunto de questões relacionado com o enquadramento profissional, a evolução na carreira, entre outros elementos.

Efectivamente, os desafios que se impõem à formação dos docentes do ensino secundário não se resumem apenas à identificação de um paradigma epistemológico, curricular e pedagógico. Na verdade, a questão também se coloca a nível do desenvolvimento da carreira docente. Como carreira docente não se entende apenas as questões de progressões e promoções. Entende-se também pela problemática de formação contínua, o desenvolvimento profissional e de assunção, por parte dos professores, das suas responsabilidades sociais.

Acredita-se que a edificação de um quadro legal objectivo e não estrategicamente maleável para a carreira docente, constitui uma missão de todos os docentes. Aqui, chama-se também a atenção para a responsabilidade das organizações sindicais que, na maioria das vezes, não constituem entidades credíveis para a defesa dos interesses dos docentes, interessando-se por querelas marginais e de índole corporativistas. Os docentes, efectivamente, devem assumir as rédeas das suas lutas e devem fazê-las sobretudo através da demonstração da qualidade do seu trabalho, mostrando que são indispensáveis para a sociedade onde se encontram inseridos. Isso faz-se com trabalho, com responsabilidade e profissionalismo.

Portanto, os desafios de formação dos docentes do ensino secundário passam pela

concepção de um modelo epistemológico, curricular e pedagógico de formação sólido e que reflicta continuamente sobre si. Efectivamente, a solidez desse modelo não se fundamentará no brilhantismo das concepções teóricas que incorpora, correndo o risco de ser modelo teórico totalmente desfasado da realidade educativa nacional. A concepção do modelo teórico terá que se fundamentar, então, na sua utilidade de clarificar as práticas pedagógicas dos contextos educativos nacionais, contribuindo para a sua melhor compreensão e consequente apresentação de propostas de inovação. A concretização deste desiderato implica uma permanente simbiose entre o centro de formação docente e os contextos de actuação pedagógica.

Outrossim, há que conceber a formação inicial apenas como uma fase de formação. Com efeito, é preciso desenvolver estratégias, no sentido de configurar uma política de formação que incorpore a formação contínua como dimensão integrante e indispensável. O desenvolvimento profissional dos docentes passa necessariamente por esse caminho. Dos dados recolhidos junto dos docentes do ensino secundário entrevistados, pode-se concluir que praticamente a totalidade deles nunca tem tido possibilidade de frequentar sessões de formação, com vista à actualização dos conhecimentos e à metódica reflexão sobre as suas estratégias de trabalho. Como foi sublinhado várias vezes, os ritmos de mudança que a sociedade actual enfrenta são incompatíveis com modelos de formação fechados, com datas de início e de fim. Acredita-se, contudo, que esta tarefa não é apenas responsabilidade dos sectores políticos responsáveis pelo sector da educação. Ela deve ser também assumida pelo professor e pela escola onde se encontra a trabalhar. Hoje em dia, os recursos postos à disposição pelo desenvolvimento tecnológico facilitam a concretização desse objectivo.

Para finalizar esta reflexão, torna-se importante sugerir que, como já se sublinhou, as reformas educativas só terão sucesso se, efectivamente, forem mapeadas a partir da formação docente. Não existe resistência a esse respeito na comunidade dos pensadores da educação actual. Como também já foi referido, não se pensou correctamente na formação docente nos momentos de introdução das mudanças no sistema educativo. É com agrado que se sublinha, embora não se conheça os meandros da questão, que a revisão curricular em andamento tem considerado a formação docente como o eixo fundamental.

Há aqui um sinal claro do reconhecimento da importância do docente no desencadear das mudanças. Por conseguinte, se se está a configurar um sistema

educativo que visa desenvolver nos alunos a perspectiva de competências, a formação docente não deve continuar a ser efectuada da forma como se fez até há bem pouco tempo ou que se está a fazer. Urge preparar os docentes tendo em conta as linhas que lhes permitem impulsionar nos alunos o espírito da interacção, da inovação, da reflexão e do pensamento complexo.

É preciso apostar seriamente na preparação docente, sobretudo no que se refere à construção, desenvolvimento e adaptação de uma nova mentalidade docente que, acredita-se, passa principalmente por uma nova relação com o saber e pela aquisição de um conjunto de princípios éticos capazes de proporcionar ao educando requisitos fundamentais para se integrar, de uma forma participativa, na sua comunidade, no seu país e no mundo global. A consecução desses objectivos exige dos docentes também uma mudança na representação da sua própria prática profissional, passo imprescindível para que a sociedade, por sua vez, reconheça os novos e árduos desafios que hoje se colocam à actividade docente. Precisa-se, portanto, de formar docente que seja orientador, mentor e permanente revisor das acções dos seus discentes. Ele tem de ser também um excelente conhecedor dos problemas globais e da sua comunidade, desempenhando o papel de um analista público, um investigador em acção, procurando promover as necessárias conexões. Esses aspectos foram também referenciados pelos participantes do grupo de discussão, os subdirectores pedagógicos das escolas secundárias.

Sabe-se, contudo, que a conquista desses objectivos passa, necessariamente, pela estruturação de um sistema de ensino secundário que seja capaz de vencer as debilidades relacionadas com os défices de visão e de pilotagem. Pedagogicamente, o ensino secundário deve ser eficaz, no sentido de dar respostas às emergentes demandas e necessidades científicas, tecnológicas e às correspondentes competências necessárias. Efectivamente, fazer face aos desafios do presente e materializar os desafios que se impõem ao ensino secundário, no quadro do desenvolvimento do país, exige que os alunos desenvolvam competências que se centralizam sobretudo na resolução de problemas. Para tal, pensar de forma crítica, criativa, reflexiva e lógica é uma exigência que se impõe ao curriculum do ensino secundário e os professores devem ser treinados para esse fim. Da mesma forma, o exercício da imaginação, da iniciativa e da flexibilidade são exigidos. Adicionam-se, ainda, as competências relacionadas com a análise dos problemas derivados de várias perspectivas, o estabelecimento das relações, a inovação, a concepção e o fazer.

5.3.1 Competências pedagógicas necessárias para afrontar os desafios actuais do ensino secundário

No debate teórico sobre as competências pedagógicas actualmente requeridas aos docentes do ensino secundário, destacamos as que são consideradas mais importantes. Outrossim, aquando da apresentação dos dados provenientes das entrevistas e grupo de discussão, sublinhamos que os docentes propõem desenvolver as seguintes categorias de competências pedagógicas, como fundamentais para enfrentarem os desafios do ensino secundário: (i) a categoria da inovação pedagógica, englobando a necessidade do desenvolvimento de competências relacionadas com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, a capacidade de elaboração de materiais didácticos mais atractivos e as estratégias de dinamização das aulas, onde se pode incluir ainda as técnicas inovadoras de transmissão de conhecimentos, no quadro da própria didáctica específica; (ii) a categoria da reformulação das estratégias de gestão da sala de aula e; (iii) a categoria de uma melhor preparação no campo da psicologia de aprendizagem e comportamental, focalizada nas estratégias do melhoramento da relação interpessoal, as estratégias de motivação para os estudos, e a gestão do comportamento.

Antes de procedermos às considerações críticas sobre as competências pedagógicas referidas pelos entrevistados e os evidenciados no grupo de discussão, sintetizemos, numa perspectiva comparativa, as mesmas competências na tabela seguinte.

Tabela Nº 24- Tabela síntese das competências pedagógicas referidas pelos professores do Ensino Secundário e pelo grupo de discussão

Competências exigidas, no âmbito da sociedade do conhecimento	**Competências pedagógicas propostas pelos docentes do ensino secundário (almejam desenvolver)**	**Principais competências pedagógicas a desenvolver nos docentes (propostas do grupo de discussão)**
- capacidade de resolver situações e problemas práticas; - capacidade de analisar e intervir em contextos complexos; - capacidade de conceber os seus próprios processos de aprendizagem; - criatividade, imaginação e inovação; - capacidade de participar activamente na sociedade; - capacidade de propor soluções humanísticas.	- melhorar o uso das novas tecnologias de informação e comunicação; - melhorar a capacidade de elaboração de materiais didácticos mais atractivos; - aumentar a capacidade de diversificar as estratégias de dinamização das aulas (técnicas inovadoras de transmissão de conhecimentos); - diversificar as estratégias de gestão da sala de aula; - aumentar a capacidade de entender as fases do desenvolvimento/aprendizagem (psicologia de aprendizagem e do desenvolvimento); - diversificar as estratégias de motivação dos alunos; - melhorar a capacidade de gestão de comportamentos (conflitos).	- maior rigor (extenso a todos os níveis da actuação docente); - melhorar a capacidade de relação interpessoal; - aumentar a capacidade de inovação; - diversificar e dominar mais metodologias de ensino; - melhorar o nível/grau de profundidade de conhecimentos generalistas (condição para contextualização, localização das temáticas).

Fonte: Dados do debate teórico, entrevista e grupo de discussão. Tabela elaborada pelo autor.

Como se pode observar, não há sonantes desencontros entre as competências pedagógicas propostas pelos três ângulos de análise. A partir da tabela número 24, concentremo-nos nas sugestões de competências pedagógicas que a presente investigação propõe como orientadoras para os programas de formação dos docentes do ensino secundário nacional, alavancadas na análise do evoluir histórico do ensino secundário cabo-verdiano; nos desafios que hoje se impõem a este nível de ensino, no quadro das responsabilidades que lhe é imputado e; nas perspectivas de revisão curricular.

A primeira observação a fazer relaciona-se com a necessidade de se reflectir sobre as competências pedagógicas que se pretende desenvolver nos docentes do ensino secundário cabo-verdiano, visando a consecução dos objectivos propostos pelos discursos públicos e pelos documentos orientadores das políticas de desenvolvimento do país, tudo isso fundido no tipo do ensino secundário que se pretende. Há aqui um manancial de situações que devem ser levadas em conta e suficientemente debatidas.

Assume-se que será de todo inoportuno, descabido e débil, em termos de fundamentos teórico-científicos, a continuidade de programas de formação docente que pretendam desenvolver as competências pedagógicas que não se alavanquem, em parte, na especificidade do sistema educativo cabo-verdiano e nos propósitos que abraça. Portanto, é preciso conhecer profundamente as escolas secundárias, os planos de estudo, os adolescentes, a sociedade, as atribuições políticas do ensino secundário, as ambições sociais, culturais e políticas da comunidade a que pertencem a escola e o aluno, as percepções dos professores, para se propor as competências que devem ser desenvolvidas no processo da formação.

Não se está a defender sistemas educativos fechados sobre si, repetimos mais uma vez. Da mesma forma, não se está a pretender formar docentes e discentes com um campo visual, analítico e interpretativo da distância do horizonte imposto pela condição arquipelágica. O que se está a sugerir é que um modelo pedagógico que leva em conta os aspectos sugeridos conseguirá também propor inovações, pensamento complexo e capacidade de resolução de problemas, pois é a partir da compreensão da sua realidade social, cultural e identitária que se consegue projectar perspectivas e acções com diâmetro mais alargado.

É preciso admitir que as mudanças sociais que se testemunha e que, se calhar, o docente, pela singularidade do seu laboratório social, consegue enxergar melhor, há necessidade de propor nova matriz de competências pedagógicas que deve ser desenvolvida durante a formação docente.

Em primeiro de tudo, o discente que entra o ensino secundário na fase inicial da sua adolescência constitui um indivíduo pertencente a um contexto social onde a fluidez da informação, as possibilidades e negociações identitárias, a diversidade dos recursos de aprendizagens são imensuráveis. Ao docente não lhe resta outra estratégia senão preparar-se pedagogicamente para gerir estas situações. Aqui, a competência pedagógica que se requer do docente relaciona-se com a sua capacidade de negociação e de promover pontes de entendimento entre os contextos e as situações que, a cada momento, se vislumbram na sala de aula. Os entrevistados e os enfoques teóricos vão na mesma direcção.

Outrossim, a complexidade dos fenómenos actuais requer do professor a capacidade de propor ao aluno a estratégia da perspectiva contextualizada na resolução de problemas. Aqui, roga-se por uma postura de interdisciplinaridade, enquanto *ethos* da actuação do próprio docente. A contextualização estratégica dos

problemas e a busca de perspectivas interdisciplinares só se conseguem efectivar com práticas que levem a esse fim. Ou seja, o professor só consegue desenvolver esta competência no aluno se ele mesmo a usa, enquanto ferramenta da sua própria actuação.

A resolução de situações problemáticas, enquanto oportunidade de mobilização de conhecimentos, aprendizagens e modalidades constitui o âmago da pedagogia de competências. Exorta-se a adopção de processos pedagógicos que propiciem o enfrentamento de problemas de ordem diverso, com vista a preparar o aluno para a vida real. Da mesma forma, o docente deve liderar o processo de construção da aula, tendo em conta essa questão. Para tal, os programas de formação docente devem alterar toda a sua lógica de funcionamento. Existem algumas dúvidas se o modelo actual conseguirá responder a estas exigências.

Para qualquer docente atento, as turmas do ensino secundário constituem espaços onde a diversidade é patente. Por um lado, a democratização deste nível de ensino permitiu o acesso a todos tendo em conta os critérios legalmente estabelecidos. Por outro lado, sendo a mobilidade um dos elementos característicos do mundo actual, consta-se como normal encontrar nas salas de aula do país alunos provenientes de outros países. Estas situações transformam a sala de aula num espaço que engloba uma diversidade sem precedentes. Aos docentes, exige-se uma prévia e conveniente formação e treinamento em competências de gestão activa da diversidade. Esta responsabilidade é atribuída à instituição de formação dos docentes, pois o docente deve ser treinado a pautar a sua actuação numa perspectiva que pedagógica, curricular e emocionalmente, englobe a diversidade existente, não apenas numa lógica de promoção de simples contactos ou pontes, mas, sim, numa perspectiva de promover um espírito de actuação social que se sirva da diversidade como elemento estratégico para a promoção da coesão social e da convivência.

Não restam dúvidas de que numa sociedade como a cabo-verdiana onde se reivindica constantemente o epíteto de sociedade democrática, tanto para o consumo interno como externo, os contextos escolares devem ser, antes de tudo, contextos de prática democrática. A concretização deste objectivo exige que o docente esteja em condições de promover, nos vários aspectos da sua actuação, acções que se fundamentam na democracia. Neste caso, é preciso treinar os docentes na gestão de situações conflituosos e nas vantagens de crescimento que elas representam para os contextos educativos. Os problemas sociais que o país enfrenta actualmente requerem

o desenvolvimento de competências que vão ao encontro de uma maior responsabilidade social e o desafio de se aprender a viver juntos.

Demonstrou-se o porquê de uma reflexão sobre o ensino secundário, nas dimensões de evolução da sua política e de experiências de formação pedagógica docente, perscrutando a sua trajectória histórica e propondo uma matriz de novas competências pedagógicas a incluir na formação. Para ambos os casos, estabelecemos marcadores fundamentais. Para a formação pedagógica dos docentes, propomos perspectivas de reconfiguração, ilustradas à sua escala, com o trabalho empírico realizado. Neste aspecto, guiamo-nos pelas perspectivas de Davini (1995). Para esta autora:

> comprender estas tradiciones [de formación docente], sus conflitos y sus reformulaciones , insertas en nuevas situaciones, permitirá adaptar critérios más claros y distintos. Se trata, entonces, de comprender el presente a traves de un rastreo del passado.[63] (p.20)

Acreditamos que o campo da educação, num país com um passado (e presente) educativo fortemente construído pela marginalização da sua idiossincrasia histórica e cultural, deve orientar-se pelo princípio de valorização do seu percurso, procurando construir soluções a partir das práticas educativas que acontecem no dia a dia, tanto a nível da configuração do seu curriculum como na de compreensão das perspectivas docentes. Foi neste âmbito que debatemos a trajectória do ensino secundário e da formação pedagógica docente em Cabo Verde. Os instrumentos de investigação eleitos, a extensa exploração histórica e teórica realizada e os dados recolhidos mediante as entrevistas, permitem concluir que a inovação que se quer introduzir a nível do ensino secundário cabo-verdiano requer o conhecimento da prática, da nossa prática. Temos de procurar respostas a partir do profundo conhecimento da nossa realidade, em articulação com as tendências globais.

[63] Tradução: "compreender estas tradições [de formação docente], seus conflitos e suas reformulações, insertas em novas situações, permitirá adaptar critérios mais claros e destintos. Trata-se, portanto, de compreender o presente através de um rastreio do pasado.

CONCLUSÕES

Pretende-se sumariar, de seguida, as principais conclusões que a presente investigação proporcionou, prestando sempre adequada atenção aos seus objectivos orientadores, inicialmente determinados.

Orientada por uma perspectiva metodológica alicerçada numa extensa análise dos documentos históricos e políticos, num debate teórico inspirado numa grande diversidade de especialistas e, recorrendo às entrevistas aplicadas aos vários sujeitos implicados no ensino secundário e à realização de uma discussão entre os subdirectores pedagógicos; a investigação que doravante se vai concluir proporcionou um debate delongado e aprofundado, acredita-se, sobre a problemática da educação secundária em Cabo Verde, envolvendo a sua estruturação política, curricular e a formação (pedagógica) docente. Tendo dito isso, os pontos subsequentes evidenciam as principais conclusões da investigação:

1- O desenvolvimento da instrução/educação secundária dá-se sobretudo a partir dos meados do século XIX, fundamentado no espírito do liberalismo, no impacto da Revolução Industrial e, consequentemente, na necessidade de qualificação de mão-de-obra necessária para o mercado de trabalho. Este nível nasceu com um pendor profundamente elitista;

2- Em Portugal, assistiu-se, igualmente, a partir dos meados do século XIX, a incessantes iniciativas de configuração do ensino liceal. Vários momentos de avanços e de retrocessos foram identificados, tendo em conta as forças liberais e conservadoras em presença;

3- Foi nos finais do século XIX, por razões atinentes aos interesses coloniais/imperialistas e económicas, que Portugal, à semelhança de outras potências colonizadoras europeias, despoletou processos significativos de introdução da instrução pública em Cabo Verde. Assim, emerge, derivado do debate na metrópole, observáveis posicionamentos políticos e sociais sobre a importância da instrução secundária na resolução dos problemas variados;

4- A matriz curricular da instrução secundária introduzida nas ilhas de Cabo Verde, a partir da segunda metade do século XIX, estribou-se nas características iniciais da instrução secundária, destacando o seu carácter elitista. À esta característica,

torna-se importante adicionar os princípios e objectivos fundamentais da educação colonial: desenraizar o colonizado das suas raízes culturais e identitárias;

5- No contexto da luta pela independência, assumiu-se que após a sua proclamação, o sector da educação, mormente a educação secundária, deveria ser o ângulo a partir do qual proceder-se-ia o desencadear de processos de desmantelamento da educação colonial, permitindo, por esta via, a configuração de um sistema educativo fundamentado na idiossincrasia cultural, histórica e identitária da sociedade cabo-verdiana. Porém, por razões debatidas, este objectivo não foi cumprido, no quadro dos processos de reconfiguração do ensino secundário após 5 de Julho de 1975. Todavia, a matriz da educação secundária cabo-verdiana dilui-se num plano curricular que não se compromete profundamente com os valores históricos e culturais do país;

6- Os vários governos que estiveram à frente do país reconheceram, no quadro da valorização estratégica da educação, a importância do ensino secundário. Contudo, em termos práticos, os vários documentos consultados, dos mais antigos até os recentes, admitem que a configuração do ensino secundário presente não consegue responder às atribuições imputadas a este nível de ensino, no quadro da visão do país que se quer construir. Desta forma, a adequação do ensino secundário às necessidades do desenvolvimento do país precisa ser profundamente (re) pensada, com base em enfoques práticos e concretos, e num marco temporal mais abrangente possível, fugindo à quimera das retóricas modistas circunstanciais e, por conseguinte, das medidas e enfoques orientadores cujo ciclo de validade dependente da aventura de liderança dos grupos políticos, contradizendo, de uma forma comprometedora, a assunção do desígnio de construção de uma sociedade de conhecimento. Este é o desafio que se impõe no quadro da tão propalada *"criação de habilidades para o século XXI*";

7- Um ensino secundário de qualidade requer, como condição determinante, um docente de qualidade. A formação deste requer, por sua vez, a existência de uma visão clara do sistema educativo e, por conseguinte, da concepção do ensino e do professor que se precisa. Uma análise atenciosa aos melhores sistemas educativos mundiais põe em evidência que são melhores devido às apostas que fizeram e fazem na formação docente. Cabo Verde tem uma longa trajectória de formação

de docentes do ensino secundário. Contudo, as instituições que durante anos seguidos desempenharam esta função não conseguiram erigir uma escola de formação consciente da sua peculiaridade epistemológica, enraizada na idiossincrasia das dinâmicas pedagógicas que acontecem na sala de aula, apostada em servir como espaço de reformulações de propostas de inovação pedagógica que dali brotam. É preciso aproximar o docente às dinâmicas de mudança que se quer introduzir no sistema. Nas entrevistas realizadas, ficou estampado que os docentes nutrem um certo sentimento de abandono, pois, na maioria das vezes, não são chamados para as mudanças que são introduzidas. As tendências mundiais a nível de formação docente reconhecem a importância da experiência docente, das suas percepções, crenças e sistemas de práticas que utilizam no dia a dia. A formação docente constitui, como frisamos no trabalho, um bem público. Um bem, um instrumento determinante, no quadro da configuração de uma sociedade com ganhos qualitativos estruturantes, capazes de traduzir num grande avanço social;

8- Os docentes do ensino secundário enfrentam novos desafios. As responsabilidades atribuídas a este nível de ensino assim o exigem. Novas competências pedagógicas são hoje exigidas aos professores do ensino secundário, destacando-se, de entre elas: capacidade de negociação e promoção de pontes de entendimento, numa tessitura plural, que é a sala de aula; a capacidade de contextualização estratégica dos problemas; a capacidade de resolução de situações problemáticas; a capacidade de gestão da diversidade; a capacidade de inovar, etc. Os testemunhos recolhidos junto dos docentes entrevistados e do grupo de discussão apresentam categorias de competências pedagógicas que almejariam desenvolver e que vão, em grande medida, ao encontro das perspectivas do debate teórico promovido a este respeito. Destacam a necessidade da inovação pedagógica, da reformulação de estratégias de gestão da sala de aula, do melhoramento de conhecimento da psicologia de desenvolvimento, de motivações para os estudos e da gestão do comportamento. Estas pistas são deveras importantes para se pensar a formação pedagógica dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano;

9- Contrariamente aos países com sistemas educativos bem posicionados, mormente

o ensino secundário, em Cabo Verde, a matéria de formação dos docentes do ensino secundário parece não merecer, junto dos responsáveis, adequado tratamento. Desde logo, não existe, pelo menos publicamente, a assunção da necessidade, mediante medidas práticas, da sua estruturação e configuração. O que pretendemos dizer é que não se conhece uma direcção cuja função é planear, a todos os níveis, a formação docente. Por outro lado, como é do conhecimento geral, a universidade pública, herdeira da instituição que no passado tinha a responsabilidade de formar professores, vem diminuindo a sua atenção a respeito. Repetimos, as tendências observáveis dos melhores sistemas educativos mundiais dependem, sobretudo, da configuração de uma política de formação docente de excelência;

10- Não obstante o reconhecimento político da importância da formação docente, a investigação empírica realizada insinua a tendência de transferência desta responsabilidade, em termos de execução, entre os sectores e agentes envolvidos. O Ministério de Educação na voz do nosso entrevistado transfere esta responsabilidade para a Uni-CV. Esta, na perspectiva de um docente entrevistado, defende-se, dizendo que a formação docente já não é prioritária, no quadro da instituição e que, inclusive, tem havido vagas de cursos requisitados pelo ministério cujo formandos, depois de vários anos, não foram integrados. E, no meio de tudo isso, os docentes, os sujeitos da prática pedagógica, bradam, sem grandes efeitos, por mais formação de actualização científica e pedagógica, como ficou claro nas entrevistas. O ministério parece estar satisfeito com o nível de docentes que tem, acha que dá garantia à exigência de qualidade. Escuda-se nos obsoletos instrumentos de seguimento e avaliação da acção docente no final de cada ano lectivo, esquecendo-se de que as referidas avaliações constituem, acima de tudo, o cumprimento de uma exigência burocrática. Isto é, como é que não aconteceriam classificações exorbitantes se, regra geral, o desempenho pormenorizado do docente não é perscrutado, avaliado? O sistema é ausente a este nível, a nível de seguimento pormenorizado do trabalho docente. Devido a esta incapacidade, o mesmo sistema só dá importância aos elementos exteriores, visíveis. Contudo, há um mundo interior da prática pedagógica a descobrir, com toda a sua complexidade, fragilidades, potencialidades e desafios;

11- Neste importante desiderato de descoberta deste mundo interior da prática docente, torna-se fundamental e estratégico valorizar as conjecturas dos docentes: o que sentem, o que pensam, o que propõem, a forma como concebem e estruturam os marcos orientadores da sua prática pedagógica. É preciso apostar numa valorização real dos saberes docentes. É preciso escrutinar os fundamentos orientadores da sua acção pedagógica; é preciso (re) pensar com eles as medidas de inovação pedagógica; é estratégico acercar-se às suas concepções atinentes às várias dimensões que se entrecruzam no exercício da função docente. Com efeito, as entrevistas realizadas evidenciaram as profundezas das suas crenças; as suas propostas de mudanças; as suas percepções sobre os caminhos a seguir rumo à qualidade. Não podemos continuar a secundarizar essas valiosas contribuições;

12- O desafio de (re) configuração de um sistema educativo plasmado a partir das contribuições de ângulos sociais diversos deve ser assumido como um compromisso público. As aportações identificadas nas entrevistas reclamam este feito. Em última instância, elas demonstram a predisposição dos docentes em participar, com propostas objectivas, construídas a partir do diálogo, nos processos de mudança que se pretende introduzir no país. A continuidade da estratégia de marginalização das perspetivas docentes poderá causar, por um lado, um grande mal estar na "classe", que, a cada dia que passa, vê-se melhor preparada para impingir as suas perpectivas à política educativa. Por outro lado, poder-se-ia traduzir num falhanço retumbante caso os responsáveis pelo sector não assumiram o princípio de que o desenvolvimento do sistema educativo, nas suas dimensões e complexidades várias, só se materializará, enquanto resposta política às demandas do desenvolvimento do país, quando os diversos actores sociais, os docentes sobretudo, forem adequadamente imbricados nos processos de mudança. Com efeito, no momento que estamos a finalizar a presente investigação assiste-se a uma crescente manifestação dos docentes devido às mexidas pretendidas pelo governo no Estatuto do Pessoal Docente. Todos sabemos que este assunto dificilmente reúne consenso. Contudo, é preciso ter discernimento suficiente para aproveitar os debates despoletados com vista a promover discussões que tocam nos assuntos estruturantes do sistema, quais sejam, por exemplo, a formação docente e o perfil docente para as novas exigências educativas.

Ao terminarmos o presente trabalho, sublinhamos que a investigação realizada contribuiu para abrir pistas complementares para trabalhos futuros, onde podemos destacar: a representação social da profissão docente; as tecnologias de comunicação e informação na promoção da qualidade da educação; o desenvolvimento de competências pedagógicas centradas na gestão da diversidade; as singularidades das ilhas e a configuração do ensino secundário; a reflexão sobre as potencialidades e desafios das inovações pedagógicas a partir das escolas, entre outros assuntos. A certeza com que ficamos é a de que o ensino secundário cabo-verdiano, a formação de docentes para este nível de ensino, exigem esforços redobrados na sua compreensão e (re) configuração, pois parece-nos certeiro admitir que a transformação social só se dá com a transformação educativa. Esta, por sua vez, só se concretiza com a transformação dos docentes, melhor dizendo, da formação docente. Para isso, é preciso atribuir estatuto ao conhecimento e experiências dos docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, F., & Podemenk, D. (2005). Qualitative Research in Changing Epistemic Context. The case of Small Social Community. *FORUM: Qualitative Social Research, 6(3)*.

Agar, M. (2010). Unresolved issues in Qualitative reseach. *Inresolved Critical Issues, 45 (5)* , 777-794.

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 22(4)* , 431-447.

Aguerrondo, I. (23 de Março de 2007). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.* Obtido de Organización de Estados Iberoamericanos: http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm.

Alexandre, V. (2000). *Velho Brasil, Novas Áfricas.* Porto: Afrontamento.

Alonso-Martínez, C. B. (2002). *The Challenge of World Economy in XXI Century*. Spain: Nivola Libros.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Armah, A. K. (2006). What colonial education did to Africans. *New African* , 36-41.

Atal, Y. (2001). La educación en un contexto del cambio: sus nuevas funciones sociales. *Perspectivas, 117* , 7-21.

Atkinson, P. (2005). Qualitative research: unity and diversity. *FORUM: Qualitative Social Research, 6(3)* .

Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo.* Barcelona: Octaedro.

Aw, M. C. (2001). *Perspectives de L'enseignement secondary en Afrique subsaharienne: Défis liés a L'impact de l'ept et Axes D'orientation Stratégoque.* Dakar: INEADC.

Banco Mundial (2011). Shaping the Future: How Higher Education Can Support the Economic Transformation Agenda in Cape Verde. Dacar: Banco Mundial (versão "0").

Bapir, M. A. (s.d.). It is possible for Qualitative Research to be properly valid and realible? The University of Warwick.

Barbour, R. (2013). Los *grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Barea, M., & Billón, M. (2002). *Globalización y nueva economia.* Madrid: Ediciones Encuentro.

Barros, V. (2009). Sob o signo da celebração do império: o discurso colonial e o mito da especificidade cabo-verdiana. In Muleka Mwewa; Gleiciani Fernandes and Patrícia Gomes (org), *Sociedades Desiguais*. São Leopaldo: Harmonia.

Benavot, A. (2006). The Diversity of Secundary Education: Educational Curriculum in Comparative Perspective. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación, 10 (1)*, 1-30.

Bencini, R.& Gentile, P. (2000). Construindo competências-entrevista com Philipp Perrenound. *Nova Escola* , 19-31.

Benedito(XVI), S. P. (2009). Caritas in veritate, carta Encíclica do Santo Padre Benedito XVI. Vaticano.

Bernal Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagogíca centrada en la identidad. *Educación XXI 14(2)* , 285-302.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences.* California State University: Long Beach.

Bindé, J. (2005). *Towards Knowledge Societies.* UNESCO: Paris.

Borges, J. dos R. (1929) "O Seminário-Liceu da Ilha de S. Nicolau de Cabo Verde", *Boletim da Agência Geral das Colónias*, Ano V, 45.

Braslavsky, C. (2002). *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria del Cono Sur en la década de los '90.* Ginebra: OIE.

Cardona Ossa, G. (2002). *Tendencias Educativas par ael siglo XXI.* Obtido em Julho de 2009, de www.uib.es: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.ht

Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. España: Siglo Veintiuno.

Carvalho, M. A. S. (2011). *O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania, 1917-1975*. Edições Uni-CV, Praia.

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Chenchabi, R. (1988). *La Colonización Cultural: La Influência de la Políticas culturales en los estilos de desarrollo.* Madrid: Fundación Encuentro.

Cheong, Y. C. (2005). *New Paradigm for re-engineering education: Globalization, Localization and Individualization.* Dordrecht (Thr Netherlands): Springer.

Comission, E. (August de 2010). Conclusions and recommendations of the 35th ATEE Annual Conference Budapest.

Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhos por Projecto em Educação- uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Council. (2000). Presidency Conclusions. Lisbon European Council (23 and 24 March). European Union Council.

Cotán Fernández, A. (2011). La formación del profesorado ante los cambios . In Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina, & Tomás Izquierdo Rus (coods), *Desarrollo profesional y prática educativa del profesorado.* Múrcia: Universidad de Múrcia.

Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform.* Boston: Havard University Press.

Crato, N. (2010). *O 'Eduquês' em discurso directo. Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Grádiva.

Dale, R. (2001). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma Cultura educacional comum, ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a educação. *Revista Educação, Sociedade e Cultura, 16* , 133-169.

Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st century teacher Education. In V. Hill-Jackon, & C. W. Lewis, *Transforming Teacher Education: what went wrong with Teacher Training an how we can fix it.* (pp. 223-248). Virgínia: Sterling.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión:política y pedagogía.* Barcelona: Paidós.

Day, C. (2004). *A passion for teaching.* London: RouteledgeFalmer.

Day, C. (2005). *Formar docentes:cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990). Plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtein, Tailândia, 5 a 9 de Março de 1990. Documento disponível no sítio www.educacao.pro.br. Acessado a 13 de Dezembro de 2006.

DeKetele, J. M. (2006). Ways for Competences Evaluating. *Revista Portuguesa de Pedagogia 40 (3)* , 135-148.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão sobe a educação para o século XXI).* Paris: UNESCO.

deMarrais, K. B. & Lapan, S. D. (2004). *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London: LEA.

Denzin, N., & Linconln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of qualitative Resarch.* California: Thousand Oaks.

Denzin, N., Lincoln, Y., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining Qualitative Research. *International Jounal of Qualitative Studies in Education, 19(6)* , 769-782.

Duarte, N. (2001). As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusõoes da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira da Educação, 18* , 35-40.

Eisner, E. W. (2002). The kind of Schools we need. *Phi Delta Kappan 83(8)* , 576-583.

Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D., & Steinmetz, A. M. (1991). *Doing Qualitative research: circles within circles.* London: Palmer Press.

ESIA. (2007). *Na encruzilhada: Escolhas para o Ensino Secundáiro e a Formação na África Subsariana.* Lisboa: Galouste Gulbenkian.

Esteves, J. M. (2009). La formación de Profesores: bases, teorías para el desarollo de programas de formación inicial. *Educación 350* , 15-30.

Esteves, J. M. (2003). *La tercera Revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Esteves, J. M. (2002). El profesor de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuente 3* , 07-30.

Etxeberria, X. (2000). Aspectos éticos de la educación. In F. j. (ed.), *Educación y desarollo en América Latina ante el siglo XXI: problemas y perspectivas* (pp. 213-227). Bilbau: Universidad de Deusto.

Fernandes, R. e. (2004). L'enseignement Secondaire dans le cadre du Pombalism. *Paedagogica Histórica 40 (1 e 2)* , 45-56.

Fernández, J. (Online). Matriz de competencias del docente de educación básica . *Revista Iberomaericana de educación, 36(2)* , Online.

Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: forn neural stance to political involvement . In N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 695-727). California: Thousand Oaks.

Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación.* Barcelona: Ariel.

Furedi, F. (2009). *Wasted: Why education Isn't Educating.* New York: Countinuun International Publishing Group .

García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudnaça educativa.* Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mente del futuro- un ensayo educativo.* Barcelona: Paidós.

Gauthier, R.-F. (2006). *The content of Secondary Education Around the World: present Position and Strategic Choices.* Paris: UNESCO.

Gimeno Sancristán, J., Gómez, A., Martínez, J., Torres, J., Angulo, F., & Álvarez, J. (2011). *Educar por competencias, qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno Sancristán, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. In F. Imbernón, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.

González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formaión inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Educación, 350* , 32-57.

Gopinathan, S., Tan, S., Yonping, F., Devi, L., Ramos, C., & Chao, E. (2008). *Transforming teacher education. Redefined professionalism for 21st century schools.* Nanang Walk: IALEI.

Gutiérrez, F. (2007). Educación en el paradigma emergente. *Revista Kikiriki, 84* , 29-33.

Hancock, B. (2000). *An Introduction to qualitative research.* Nottinghan: University of Nottinghan.

Hargreaves, A., earl, L., & Manning, S. S. (2000). *Aprender a cambiar: la ensiñanza más allá de los materiales y los niveles.* Barcelona: Octaedro.

Hill-Jackson, V., & Lewis, C. W. (2010). Two rationales for transforming Teacher Education. In V.-H. Jackson, & C. W. Lewis, *Transforming Teacher Education: what went wrong with teacehr training and how we can fix it* (p. Prologue). Virginia: Sterling.

Hochleitner, R. D. (2001). *Aprender para el futuro: educación a favor de la dignidad humana.* Madrid: Fundación Santillana.

Hodgson, N. (2010). What does it mean to be an educated person? *Jounal of Philosophy of Education, 44(1)* , 109-123.

Holsinger, D. B., & Cowell, R. N. (2000). *Positioning Secondary Education in Developing Countries.* Paris: International Institute for Educational Planning (UNESCO).

Imbernón, F. (1990). *La educación el el siglo XXI, los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Graó.

Jacob, E. (1998). Clarifying qualitative research. A focus on traditions. *Educational Research, 1781)* , 16-24.

Jessop, B., Fairclough, N., & Wodak, R. (2008). *Education and Knowledge-Based Economy in Europe.* Rotterdam: Sense Publisher.

Kansanen, P. (1991). Pedagogical Thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of Education, 26* , 251-260.

Kathleen, D., & Lapan, S. (2004). *Foundations for research methods of inquiry in education and social sciences.* London: LEA.

Kleiber, P. B. (2004). " Focus Groups: more than a method of qualitative inquiry" in: deMarrais & Lapan (2004) (Ed.). *Foundations for research methods of inquiry in education*. London: LEA.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good tacher towards a more holistic approach in teacher education. *teaching and Teacher Education, 20* , 77-97.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada.* Madrid: Pirámide.

Leaman, L. (2012). *Los Profesores "Perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo.* Madrid: Narcea.

Lewis-Beck, M. S., Bryan, A., & Liao, T. F. (Setembro de 2007). *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods.* Obtido em Julho de 2013, de http://knowledge.sagepub.com/:http://knowledge.sagepub.com/view/socialscience/SAGE.xml.

Linné, A. (2001). Mytis in teacher education and the use of history in teacher education research. *European Journal of teacher Education, 24(1)* , 35-45.

Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio.* Lisboa: Relógio d'Água.

Lisbon Strategy. (2000).Obtido em Outubro de 2010. http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_en.html.

Loomi, S., Rodriguez, J., & Tillman, R. (2008). Developing into Similarity: global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education, 31(3)* , 233-245.

Lorenzo Vicente, J. A. (1996). Evolución y problemática de la educación secundaria contemporánea en España. *Revista Complutense de educación,, 7(2)* , 51-79.

Macedo, B., & Katzkowicz, R. (2002). Repensando la Educación Secundária. In UNESCO, *Educación Secundária un camiño para el desarrollo humano* (pp. 15-36). Santiago de Chile: UNESCO.

Maia, F. (2001). Fontes Pereira de Melo deputado por Cabo Verde (1848-1851). *Africana*, 6, 279-308.

Maalouf, A. (2009). *Um Mundo Sem Regras.* Lisboa: Medialivros.

Mañu, J. M., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes para una educación de Calidad.* Madrid: Narcea.

Marczyk, G., Matteo, D. D., & Fetinger, D. (2005). *Essentials of research desing and methodology.* New Jersey: Wiley&Sons.

Márquez Aragonés, A. C. (2009). La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundária. *Tesis Doctoral* . Málaga: Universidad de Málaga.

Mbembe, A. (2013). *Sortir de la grand nuit: Essai dur l'Afrique décoloniseé.* Paris: La Découverte.

Meirieu,P. (2011). *Lettre à un jeune professeur.* Paris: ESF éditeur.

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. M. (2009). How teachers lean in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of teacher Education, 33(3)* , 209-224.

Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta Moebio, 27* , 248-255.

Monteiro, F. O. (2013). A Instrução Pública na Colónia de Cabo Verde dos primórdios da século XIX às primeiras décaas do século XX: A construção social da sua importância, as questºoes pedagógicas e a influência da consição insular na sua configuração.

Monteiro, F. O. (2008). A Capacitação Pedagógica Docente e a Qualidade do Processo Ensino-Aprendizagem: Um estudo de caso no Liceu Amílcar Cabral. Universidade Santiago de Compostela.

Monteiro, F. O. (2007). Construindo novos discursos sobre o sistema educativo cabo-verdiano. Artigo apresentado em 2007 no 3º Encontro de Jovens Investigadores cabo-verdianos.

Moreira, A. M. (2004). *Pedagogia das Competências.* Porto: Edições ASA.

Moreno, C., & Pozo, J. I. (2001). En que siglo vive la escuela? El reto de las nuevas culturas educativas. *Cuardernos de Pedagogía, 298* , 50-55.

Moreno, J. M. (2005). *Learning to teach in the knowledge society.* Obtido em Julho de 2013, de www.wg.org: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/ Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_ Teach_Knowledge_Society.pdf.

Moura, A. (2009). Eficácia Social (qualidade e equidade) do sistema educativo cabo-verdiano. *Tese de Doutoramento*. Compostela: USC.

Mungazi, D. A. (1996). *The Mind of Black Africa.* USA: Dickson A. Mungazi.

Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación, 350* , 79-103.

Muñoz, J. M. (2004). *Calidad de la educación: entre la sedución y las sospechas.* Obtido em Agosto de 2006, de http://firgoa.usc.es/drupal/node/6364.

Negreiro, M. A. (1909). *L'instruction dans les colonies Portugaises.* Bruxelles: èstablissements Généraux D'Imprimerie.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350* , 203218.

Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y calidad de la Educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profsional docente. *Profesorado, 10(1)* , 1-17.

Ostinell, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education, Part II* , 291-308.

Parada, B. M. (1998). *Las competencias en la formación de docentes.* Obtido em Dezembro de 2006, de http://educar.jalisco.gob.mx

Paulo, J. C. (2001). What Does Indigenous Education Mean?Portuguese Colonial thought and the construction of ethnicity and education. *Paedagogica Historia, 37* , 231-250.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2002). *Desarrollar la práctica reflexivo en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

PREAL. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objectivos. *PREAL, 41* , 5-48.

ONU (2009). Relaório de Desenvolvimento Humano

ONU (2000). Objectivos de Desenvolvimento de Milénio.

Robertson, S. (2008). Producing Knowlwdge economies: The KAM, education and Development. Obtido em Maio de 2009. www.bristol.ac.uk.

Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19).

Ruperèz, F. L. (2001). *Preparing the future of education towards the challenges of globalization.* Madrid: Murralla.

Salberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable Development. *European Journal of education* , 281-299.

Sanchidrían, J. C. (2004). Post industrial Society. In O. U. Juaréz, & A. H. Sánchez, *Dictionary of Sociology* (pp. 1347-1349). Madrid: ESIC.

Santos Rego, M. A. (2001). Pedagogía Holística y gestion de la complejidad en Educación. *Revista Educación, 325* , 219-231.

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.

Schön, D. A. (1983). *The reflective pratitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective Practitioner.* San Francsico: Jossey-Bass.

Sevillano García, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España.

Silva, F. L. (1991). História breve da educação em Cabo Verde até a independência.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative reserach: a practical handbook.* Thousand Oaks: SAGE.

Smeyers, P. (2008). Qualitative and quantitative research methods: old wine in new bottles? On understanding and interpreting educational phenomena. *Paedagogica Historica, 44(6)* , 691-705.

Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe: main Characteristics and Developments. In A. Swenen, & M. v. Klink, *Becoming a Teacher, EducatorTheory and Practice for teacher Educators* (pp. 11-27). Rotterdam: Springer.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. Havard Educational Review, 57(1),1-21

Tabulawa, R. (2013). *Teaching and Learning in Context. Why Pedagogical reforms fall in Subsaharan Africa.* Dakar: CODESRIA.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des competences: documenter le parcours de développement.* Montreal: Cheneliere Education.

Tedesco, J. C., & Fanfani, E. T. (2002). *Nuevos tiempos e nuevos docentes.* Buenos Aires: IIPE.

Thiong'o, N. W. (1986). *Decolonising the mind: the politics of language in African Literature.* London: Heinemann.

Timmerman, G. (2009). Teacehrs educators modeling their teacher? *European Journal of Teacher education, 32(3)* , 225-238.

Torgal, L. (1998). A instrução pública. In J. Mattoso, & L. T. Roque, *História de Portugal, Vol 5: O Liberalismo* (pp. 609-651). Lisboa: Estampa.

Touriñan López, J.M. & Sáez Alonso, R. (2012). *Teoria de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblio.

Torres, R. M. (1998). *Nuevo Rol Docente: que modeo de formación para que modelo educativo.* Obtido de http://www.ses.unam.mx: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf.

Tuinamuana, K. (2007). Reconstructing Dominant Paradigms of Teacher education: Possibilities for pedagogical transformation in Fiji. *Asia-pacific Journal of Teacher Education, 352)* , 111-127.

Tribó Travería, G. T. (2008). Nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI, 11* , 183-209.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Acção para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos.* Paris: UNESCO.

UNESCO, & OREALAC. (2002). *The new Secondary Education: a path toward Human development.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALAC.

Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano, 7* , 113-128.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos. *Revista Educación, 350* , 105-122.

Vargas, G. (2006). Volver la realidad. las dimensiones Históricas e Concretas de la Educación. *Innovacion Educativa 16* , 02-20.

Vargues, I. N., & Ribeiro, M. T. (1998). Ideologias e Prácticas Políticas. In José Mattoso, Luís Torgal, & J. Roque, *História de Portugal, Vol. : O Liberalismo* (pp. 213-251). Lisboa: Estampa.

Valles, M. S. (s/d). Técnicas cualitativas de Investigacion Social: reflexión metodológica y práctica profesional. *Brochura* . Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Vásquez, Y. A. (2001). *Educación basada en competencias.* Obtido em Dezembro de 2006, de http://educar.jalisco.gob.mex/: http://educar.jalisco.gob.mex/dirrseed.html.

Vesper, A. M., & SEIA. (2008). *At the Crossroads: choices for secondary education in Sub-Sahara Africa.* Washinton: WB.

Vicente, R. J., Denig, S. J., Thomas, J., &, R. C.-B. (2009). Deloping the intangible qualities of good teaching. A self-study. *Education, 130(1)* , 42-52.

Wane, N. N. (2008). Mapping the field of Indigenous Knouledge in anti-colonial discourse: a transformative journey in education. *Race, Ethnicity and Education 11(2),* 183-197.

Warren, M. (s.d.). *Qualitative reserach.* Obtido de http://isites.havard.edu/icb/icb.do?keyword=qualitaive&pageid=icb.pag340338.
Wellington, J. (2007). *Secondary Education: the key concepts.* London: Routledge.

White, B. W. (1996). Talk about School: education and the colonial project in French and Bristh Africa. *Comparative Journal, 32(1)* , 9-25.

Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: education at empire's end.* . Minneapolis: University of Menneapolis Press.

Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesoras/es y Profesión docente. Entre el "ser" y el "estar".* Narcea: Madrid.

FONTES HISTÓRICAS

AHU-ACL-SEMU-DGU (Arquivo Histórico Ultramarino- Secretaria de Estado da Marinha e Ultramar – Direcção Geral de Ultramar).

Caixa 109, ano 1876, doc. nº 23/1876.

Caixa 94, ano 1866, doc. nº 1207/1866.

Caixa 94, 1866, doc. "Instrução Secundária e eclesiástica no Seminário-liceu de Cabo Verde.

Caixa 92, ano 1865, doc. nº 107/1865.

Caixa 68, ano 1849, doc. 51/1849.

Caixa 68, ano 1849, doc. 38/1849, Relatório do Governo relativo ao ano de 1848.

Caixa 67, ano 1848, doc. 145/1848.

Caixa nº 64, ano 1846, Doc. Com os dados de recepção 128/846.

Caixa nº 54 (correspondente ao ano de 1835), Carta da Junta da Fazenda, documento manuscrito sob o número 339.

AHU-DGEDU-CV011:

Caixa 007, Relatório sobre ocupação integral escolar em Cabo Verde e dados estatísticos sobre a execução do III Plano de Fomento, 1970.

Caixa 003, Correspondências e Relatórios de Cabo Verde, Macau, S. Tomé e Príncipe, Angola. Relatórios das Actividades de Repartição Provincial dos Serviços de Educação, 1964.

Relatórios da Província de Cabo Verde relativos aos anos de 1881 e 1882 (Lisboa: Impresnsa Nacional).

NMISE (Núcleo de Memória da EFPES/ ISE, cidade da Praia):

Pasta 47, Doc. Comentários reflexivos sobre ISE, 2002a.

Pasta 26, Doc. Relatórios Finais do Estágio, ISE, 2002b.

Pasta sem numeração, Doc. Jornada de Reflexão sobre o ISE, 2000.

Pasta Não Catalogada, Ano 1999/2000. Pasta 13 (numeração original), Doc. Relatório de Actividades do Ano 2000.

Pasta 72, Doc. "Memorando de Reunião Geral dos professores, Ano 1998/99.

Pasta 13 (numeração original), Doc. Relatório de Actividades 1998/99.

Pasta 114, Doc. Projecto de formação contínua de professores de inglês, ano 1998/99.

Pasta 164, Doc. Perfil do Professor do Ensino Secundário, ano 1996.

Doc. Commentaires sur le project d'arrêté pendant création de L' ESE, 6/01/1992.

Pasta 164, Doc: Avaliação da EFPES, Junho de 1991a (Autoria de A. Chiappano).

Pasta sem numeração, Doc. Réflexions sur la Statut des enseignants au Cap Vert, (autoria: A. Chiapano , 1991b)

Pasta 25, Doc. Relatório "Os Liceus da Praia: Organização e Funcionamento Pedagógico, s/d. (obs: por volta de 1991).

Pasta 25, Doc. Instituto Superior de Educação- Proposta de um modelo integrado de formação pedagógica (documento sem data indicada).

Pasta 61, Doc. Formação contínua. Breve Apreciação Crìtica, s/d.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 17/2012, de 21 de Junho, cria Instituto Universitário de Educação.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde, nº 17/2010, de 7 de Maio, I Série – Suplemento. Revê a LBES.

Boletim Oficial nº 39, I Série, 2009, Aprova o Programa Mundo Novo.

Decreto-lei n.º6/96- Cria os estágios pedagógicos para os formandos do curso do ISE (B.O. n.º4, de 26 de Fevereiro).

Decreto-lei n.º54/95 -Aprova o Estatuto do Instituto Superior de Educação (B.O. n.º33, de 2 de Outubro).

Decreto-Legislativo n.º8/95- Define as regras de recrutamento e respectiva remuneração do pessoal docente do ISE (2º Sup. B.O. n.º32, de 27 Setembro).

Decreto-lei n.º27/95- Institucionaliza o Ano Zero para o ingresso no Ensino Superior (B.O. n.º16, de 22 de Maio).

Decreto-Lei nº103/III/1990, de 29 de Dezembro, Aprova Lei de Bases do Sistema Educativo (revista pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro e pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio).

Boletim Oficial nº 41, Segunda-feira, 13 de Outubro de 1980. Disponível na Biblioteca do Palácio do Governo.

Boletim Oficial nº 1, de 5 de Julho de 1975 (Texto de Proclamação da Independência de Cabo Verde).

Boletim Oficial (suplemento) nº 27, de 6 de Julho de 1976 (Acordo de Cooeperação e amizade entre Portugal e Cabo Verde).

Decreto Nº 3435, Diário do Governo, I Serie, nº 1735 (Outubro de 1917), pp: 980-984.

Decreto-Lei n.º 27.084, de 14 de Outubro de 1936. Reforma do Ensino Liceal de 1936, em *Colecção oficial de Legislação Portuguesa* publicada no ano de 1936, segundo Semestre, Lisboa: Imprensa nacional (1947).

Constituição (Portuguesa) de 1822.

Portarias:

Portaria n.º76/80- Aprova o Regulamento do CFPES (B O n.º34, de 23 de Agosto).

Despachos:

Despacho- Dando aos orientadores de estágio pedagógico para os formandos finalistas do ISE direito a um suplemento de 7% da remuneração base (B.O. n.º23/96, de 22 de Julho).

RELATÓRIOS (CONTEXTO PÓS INDEPENDÊNCIA):

República de Cabo Verde. Chefia do Governo (1987). "Relatório do Governo do Ano do 1987", Parte II, Praia.

Reforma do Sistema Educativo: estudos de pré-investimento. *Relatório de Actividades*, Ano 1984, Praia: Ministério da Educação e Cultura.

Reforma do Sistema Educativo: estudos de pré-investimentos.*Relatório de Actividades*, Ano 1981, Praia: Ministério da Educação e Cultura.

República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura). *Relatório de Actividades*, Ano 1979, Praia: Ministério da Educação e Cultura.

DOCUMENTOS DE POLÍTICA:

Ministério da Educação e Desporto. Anuário da Educação 2011/2012. Praia.

Ministério de Educação e Desporto (2006). Documento Orientador da Revisão Curricular.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2003). Plano Estratégico da Educação. Praia.

Minstério das Finanças (2001). Grandes Opções do Plano (2003-2005). Praia.

República de Cabo Verde. Ministério do Plano e da Cooperação (1996). II plano nacional de desenvolvimento II vol. Relatório sectorial.

República de Cabo Verde (1987). Reforma do Sistema Educativo: estudos de pré-investimento, estudo realizado no quadro do projecto "Educação – I.

República de Cabo Verde (1987), Projecto Educação I. Estudos de pré-investimento diagnóstico do sistema educativo da República de Cabo Verde, Vol. II, Notas Técnicas, GE. Praia.

República de Cabo Verde (1987). Reforma do sistema educativo – Estudos de Pré-investimento PARTEX-CPS. Projecto Educação I. Disponível no Centro de Documentação do Ministério da Educação. Praia.

UNESCO. *Cap Vert : Enseignement et Formation*. Division du Financement de L'éducatión : Paris, 1986.

Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Vol.I. Aprovado pela Lei nº 20/II/83 de 12 de Janeiro. Disponível na Biblioteca das Nações Unidas em Cabo verde, Praia.

Ministério da Educação e Cultura (1981), Subsídios para a Planificação do Sector Educação em Cabo Verde, Praia**.**

República de Cabo Verde (Ministério da Educação e Cultura), Encontro Nacionais de Quadros da Educação (Agosto/Setembro de 1977), Parte 1- O novo Sistema Educativo.

Direcção Geral de Planeamento, Ministério das Finanças (1976), Alguns Aspectos da Educação em Cabo Verde: 1970/71 a 1975/76.

Direcção Geral do Planeamento (1976), "A Educação em Cabo Verde".

SÍTIOS DE INTERNET:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Grupo_ de_Discusion_(Presentacion).pdf

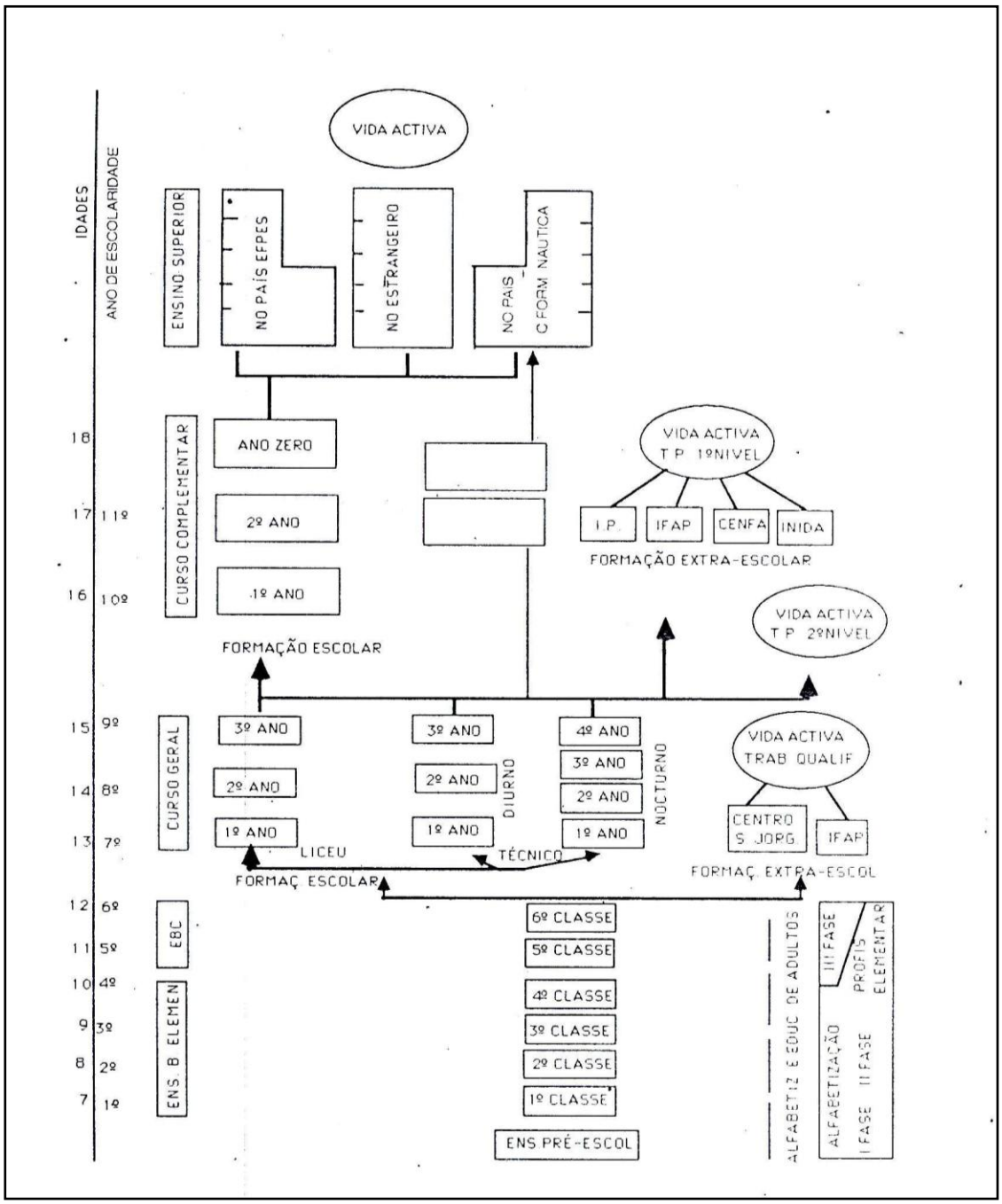
http://www.infopedia.pt

http://www.methodspace.com

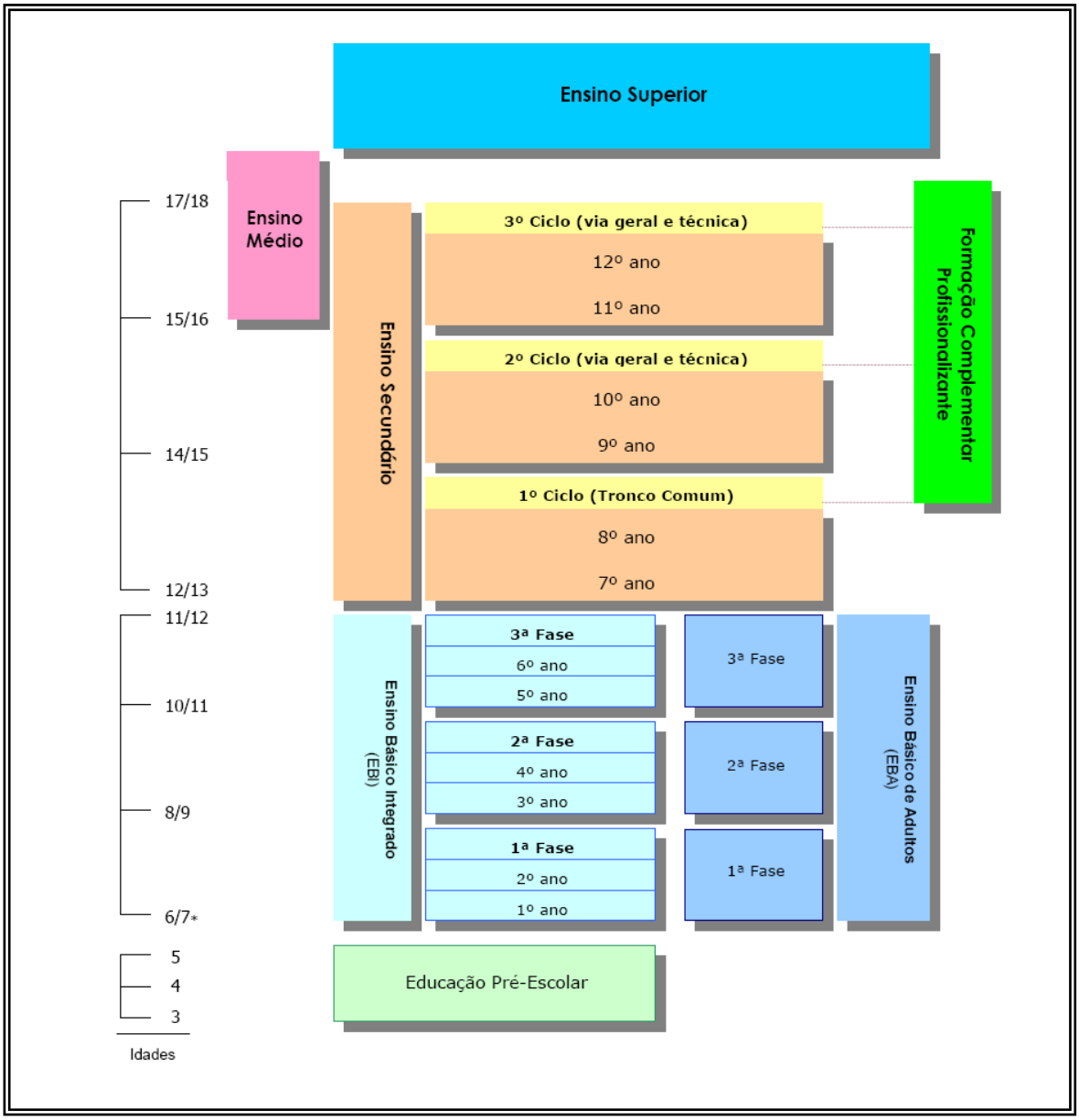
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

Anexo III – Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Independência Nacional



Anexo IV– Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano depois da Reforma



Anexo V - Planos de Estudo após a Reforma de 1990 (não consta as alterações feitas a partir de 1996) - Ensino Secundário Liceal

1° Ciclo via Geral (7° e 8° anos)

Disciplinas	7º Ano Nº H/Semana	8ºAno Nº /Semana
Língua portuguesa	4	4
Língua estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
Matemática	4	4
Homem e Ambiente	4	-
Estudos Científicos	4	2
Mundo contemporâneo	-	3
Introdução à actividade económica	-	3
Educação tecnológica	3	3
Educação Artística	3	3
Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	2	2
TOTAL	**31**	**31**

Plano de estudo do 2° Ciclo via Geral (9° e 10° anos)

TIPO	DESCIPLINA	9º	10º
Formação Geral	Português	4	4
	Francês	3	3
	Inglês	3	3
	Matemática	4	4
	Química	3	–
	Física	–	3
	História	–	3
	Cultura Cabo-verdiana	3	2
	Geografia	3	–
	Ciências Naturais	3	3
	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2
Sub total		30	27
Optativas (escolher 1)	Utilização de Computadores	2	3
	Música	2	3
	Expressão Plástica / Desenho	2	3
	Desenvolvimento Económico e Social	2	3
Sub total		2	3
Total		32	30

3° Ciclo via Geral (11° e 12° anos

CIÊNCIA E TECNOLOGIA				ECONÓMICO E SOCIAL			HUMANÍSTICA			ARTES		
TIPO	DISCIPLINA	11°	12°	DISCIPLINA	11°	12°	DISCIPLINA	11°	12°	DISCIPLINA	11°	12°
Formação geral	Português	3	3	Português	3	3	Português	3	3	Português	3	3
	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3	Língua Estrangeira	3	3
	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3	Filosofia	3	3
	Formação Pessoal E Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2	Formação Pessoal e Social	2	2
	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2	Educação Física	2	2
	SUBTOTAL	13	13	SUB TOTAL	13	13	SUB TOTAL	13	13	SUB TOTAL	13	13
Formação Específica	Matemática	4	4	Matemática	4	4	História	4	4	Geometria descritiva	4	4
	Física	4	–	Economia	4	4	2º Língua Estrangeira	4	4	História	4	4
	Física ou Química	–	4									
	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8	SUBTOTAL	8	8
Formação Específica Optativas (escolher 2)	Química	3	–	Cultura caboverdiana	3	3	Cultura caboverdiana	3	3	Cultura caboverdiana	3	3
	Psicologia	3	–	Sociologia	3	–	Latim	3	3	Matemática	4	4
	Biologia	3	3	Direito	3	–	Geografia	3	3	Geografia	3	3
	Geologia	3	–	Utilização de computadores	3	3	Sociologia	3	–	Sociologia	3	–
	Geografia	–	3	História	3	3	Direito	3	–	Utilização de computadores	3	3
	Geometria Desportiva	4	4	Geografia	3	3	Utilização de computadores	3	3	Psicologia	3	–
	2º Língua Estrangeira	3	3	2º Língua Estrangeira	3	3	Psicologia	3	–	2º Língua Estrangeira	3	3
	Utilização de computadores	3	3	Psicologia	3	–				Música	3	3
	SUBTOTAL	6/7	6/7	SUBTOTAL	6	6	SUBTOTAL	6	6	SUBTOTAL	6	6
TOTAL		28/29	28/29	TOTAL	28	28	TOTAL	28	28	TOTAL	28	28

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA