

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PAULO SÉRGIO DA GRAÇA DELGADO

**REFORMAS EDUCACIONAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
OS CASOS DE CABO VERDE E DO BRASIL (1990 – 2012)**

Florianópolis, 2015.

PAULO SÉRGIO DA GRAÇA DELGADO

REFORMAS EDUCACIONAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
OS CASOS DE CABO VERDE E DO BRASIL (1990 – 2012)

Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia submetido à Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação – EED. Sob a orientação da Professora Dra. Ione Ribeiro Valle e coorientação do Mestre Tiago Ribeiro Santos.

Florianópolis, 2015.

Paulo Sérgio da Graça Delgado

**REFORMAS EDUCACIONAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: OS CASOS
DE CABO VERDE E DO BRASIL (1990 – 2012)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo curso de graduação em Pedagogia.

Professora Doutora Ione Ribeiro Valle.

Orientadora

Mestre Tiago Ribeiro Santos

Coorientador

Professor Doutor Santiago Pich

Membro

Professora Doutora Marilândes Mol Ribeiro de Melo

Membro

Mestre Júlia Siqueira da Rocha

Membro

Florianópolis, 2015.

Dedico este trabalho ao Vozin Ninin e ao Tio Nicolau (em memória).

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que me ajudaram nessa caminhada contribuindo para o meu aprendizado, em especial:

A minha família por me permitir estudar em outro país e pelo apoio incondicional em todos os momentos atravessados de saudades.

A minha namorada Rafaela pelo amor, companheirismo e inúmeras ajudas.

A minha orientadora, Ione Ribeiro Valle, pelo carinho e por fazer com que eu crescesse academicamente.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina (GPEFESC) pelo enorme aprendizado.

Ao movimento – Tiago, Mariele, Verônica, Melina – pelos inúmeros momentos compartilhados.

Aos amigos cabo-verdianos residentes em Florianópolis.

Ao governo cabo-verdiano por me conceder a bolsa de estudos.

A todos, o meu Muito Obrigado!

RESUMO

Neste estudo analisamos as reformas educacionais brasileiras e cabo-verdianas expressas, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 e 2010, respectivamente. O mesmo procura analisar em especial as prerrogativas políticas referentes à ampliação das oportunidades de acesso ao sistema de ensino de ambos os países compreendidos, aqui, como participantes de um movimento geral e global de democratização da educação. Com base na análise realizada, em um segundo momento, problematizamos o sentido desta democratização com relação ao acesso ao ensino superior no Brasil e em Cabo-Verde. Para tanto, nos valemos teoricamente da sociologia da educação, de estudos bibliográficos e da análise de dados através dos anuários estatísticos. Com a pesquisa realizada, percebemos que há um movimento global que exerce influência direta sobre as tomadas de decisões de cada país. Constatamos ainda que apesar de tentativas de se democratizar o acesso ao ensino superior público, este continua sendo desigual uma vez que fatores exógenos ao processo escolar têm influência sobre o acesso a esse nível de ensino

Palavras chave: Acesso ao Ensino Superior; Reformas Educacionais, Sociologia da Educação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados no 1º ano em IES público e privado em Cabo Verde..... 61

Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados no 1º ano em IES público e privado no Brasil..... 66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Cabo Verde.....	16
Figura 2 – Mapa do Brasil.....	357
Figura 3 – Organograma do sistema educativo Cabo-verdiano com a Lei de Bases de 90.....	35
Figura 4 - Organograma do sistema educativo de Cabo Verde com o Decreto-lei de 2010	39
Figura 5 - Organograma do sistema educativo Brasileiro	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problematização	12
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	13
1.3 Metodologia	13
1.4 Dados nacionais Cabo-Verdianos e Brasileiros	15
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	19
2.1 Conferência Mundial de Educação para Todos	20
2.2 Educação: Um tesouro a descobrir	22
2.3 Educação para Todos: Conferência de Dakar	23
3 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	25
3.1 Banco Mundial	26
3.2 Global/Local	28
3.3 Educação como direito	29
4 REFORMAS EDUCACIONAIS	32
4.1 Reformas educacionais em Cabo Verde	33
4.2 Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro	33
4.3 Decreto-Legislativo n° 2/2010 de 7 de Maio de 2010	37
4.4 Formação docente em Cabo Verde	41
4.5 Reforma Educacional no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96	44
4.6 Formação dos professores no Brasil	47
5 REFLEXÕES ACERCA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM CABO VERDE	51
5.1 Ensino Superior em Cabo Verde	51
5.2 Universidade de Cabo Verde (UNICV)	54
5.3 Acesso ao Ensino Superior em Cabo Verde	56
5.4 Ensino superior no Brasil	61
5.5 Acesso ao ensino superior no Brasil	61
6 CONCLUSÃO	67
7 BIBLIOGRAFIA	69

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, cujo título é “Reformas Educacionais e Acesso ao Ensino superior público: os casos de Cabo Verde e do Brasil (1990 – 2012)”, se propõe a analisar a internacionalização das políticas e reformas educacionais e o acesso ao ensino superior em Cabo Verde tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 e no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Para a realização deste trabalho nos apoiamos em concepções teóricas derivadas de um amplo estudo bibliográfico, da análise documental voltada ao estudo do movimento de escolarização em Santa Catarina e do Brasil e de relatórios oficiais sobre o Ensino Superior em Cabo Verde como o Boletim Oficial de Cabo Verde de 1990, onde podemos encontrar a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 (LBSE). Estes documentos foram obtidos junto ao arquivo histórico daquele país. Em relação ao Brasil nos apoiamos, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que foi aprovada no quadro das grandes modificações implementadas pela “Nova República” e decorrente das prerrogativas estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. Este trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina”.

Com este trabalho pretendemos saber como a educação vem sendo pensada desde a década de 1990. E para verticalizar nosso olhar, tentamos perceber o ensino superior nesse processo. Nosso interesse foi sobretudo o acesso ao ensino superior público nesses dois países. Dessa forma, analisamos o que os documentos que regem a educação em Cabo Verde e no Brasil estabelecem quando se trata do acesso ao ensino superior. Assim sendo, baseamos nosso debate em alguns autores da Sociologia da Educação como François Dubet, Carlos Jamil Cury e Pierre Bourdieu, principalmente, visto que estes autores têm uma vasta obra em que analisam a meritocracia, assim como a educação como direito, questionando-a, mostrando as suas várias faces e ajudando-nos assim a compreender o sistema de ensino. A escolha desses dois países deve-se ao fato do autor ter origem Cabo-Verdiana, assim como pelo fato do passado histórico aproximar Cabo Verde e Brasil em vários aspectos, podendo-se destacar semelhanças e diferenças entre os dois sistemas de ensino.

1.1 Problematização

Esta pesquisa tem o propósito de analisar as reformas educacionais (de 1990 à 2012), em Cabo Verde e no Brasil, focando posteriormente no acesso ao Ensino Superior nesses dois países (de 2003 à 2012). Para que possamos abordar esse tema, nos debruçamos em perspectivas teóricas do quadro da Sociologia da Educação.

Se se pode falar de um movimento global de democratização de educação, este poderá ser inicialmente observado através de três conferências mundiais que são destacadas neste trabalho. Notamos que há certa correspondência entre essas conferências e as Leis educacionais feitas pelos países pesquisados. Com a análise realizada dos documentos, percebemos que essas diretrizes têm o propósito de fazer com que a educação nacional tome determinado rumo, um caminho que é globalmente pensado. Nesse processo, a ampliação e a democratização da educação são necessárias. No entanto, faz-se necessário perguntar se essa democratização do ensino acontece e quais as formas utilizadas nacionalmente para fazer, ou tentar fazer que ela seja cumprida.

O ensino superior em Cabo Verde é muito recente, tendo surgido depois da independência em 1975, a partir do desenvolvimento de cursos de formação de nível pós-secundário nas áreas de Educação e Ciências do Mar e Agrárias. No entanto, somente mais recentemente (a partir de 2000) é que Cabo Verde começou a ter um maior número de universidades e uma maior variedade de cursos nas mesmas. A disseminação dessas novas universidades traz à tona uma questão importante, a saber: o acesso ao ensino superior.

Interessa-nos analisar as reformas educacionais e o acesso ao Ensino Superior, tentando perceber como se dá esse processo e em que medida essas Universidades que acabaram de ser criadas incorporam ou não as novas tendências para o Ensino Superior. Assim sendo, procuramos respostas para as seguintes questões que nos chamam atenção: Como se dá o acesso ao ensino superior público? O que as Leis de Bases (1990 de 2010), assim como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) mencionam sobre o acesso a esse nível de ensino? Como fica o ensino superior público com o direito à educação a ser cumprida pela expansão do ensino privado? As questões que acabaram de ser elencadas serão o nosso guia no desenrolar deste trabalho, na medida em que formos à busca de possíveis respostas para as mesmas.

O Ensino Superior está no topo do Sistema Educacional e para lá chegar deve-se passar por diferentes processos de seleção. Esses processos são excludentes e difícil-

mente levam em conta os mais variados fatores que podem ditar tanto o sucesso quanto o fracasso daqueles que almejam chegar ao ensino superior. Quando o indivíduo ingressa nesse nível de ensino é dado a ele todo o mérito por tal feito. No entanto, os estudos sociológicos da educação nos mostram que é necessário analisar os fatores que contribuíram para que determinado indivíduo tenha sucesso e outros tantos não consigam o mesmo feito. Assim sendo, este trabalho tem o intuito de esmiuçar as formas de acesso ao ensino superior e tentar perceber de que forma elas contribuem ou não para uma escola (neste caso, universidade) justa, ou se quisermos, para Dubet (2008), uma escola/universidade menos injusta possível.

Primeiramente analisamos as tendências internacionais sobre a educação, tentando perceber como as políticas educacionais de cada país incorporaram tais tendências e o reflexo disso na realidade, mais precisamente no ensino superior.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral:

- Analisar a internacionalização das políticas e reformas educacionais e o acesso ao ensino superior em Cabo Verde tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 e no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Analisar as tendências internacionais sobre a educação.
- Realizar uma análise documental sobre as reformas educacionais no Brasil e em Cabo Verde no período visado.
- Fazer um levantamento das leis que configuram o acesso ao ensino superior nos dois países.
- Problematizar o acesso ao ensino superior no Brasil e, em especial, em Cabo Verde.

1.3 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, como foi referido anteriormente, nos baseamos em concepções teóricas produzidas principalmente na Sociologia da Educação e

recursos metodológicos como o estudo bibliográfico e a análise documental, assim como análise qualitativa e quantitativa. Ao mobilizarmos todos estes recursos estamos buscando produzir saberes inclusivos, como nos ensina Bourdieu no conjunto de sua obra, ao criticar a tradição acadêmica que valoriza os resultados inquestionáveis, negando os preceitos pedagógicos que produzem saberes inclusivos, ou seja, saberes que se apropriam tanto das abstrações quanto das práticas numa relação dialética.

O estudo bibliográfico torna-se fundamental na medida em que nos dá respaldo teórico para uma maior compreensão dos conceitos que serão trabalhados nesta pesquisa. Segundo Chagas (2011, p. 43) fazer uma “pesquisa bibliográfica [...] sobre o tema escolhido a ser pesquisado, a busca de literatura, é fundamental para justificar não somente a relevância do tema, senão para respeitar e conhecer o que já foi escrito sobre ele”. Assim sendo, nesta pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico, na perspectiva de construir um sólido embasamento teórico que explique e justifique as nossas ações, as nossas escolhas.

A análise documental por sua vez, nos permitiu fazer uma análise dos documentos que regem o acesso ao ensino superior tanto em Cabo Verde como no Brasil, a saber, a Lei de Bases de Cabo Verde de 1990 como também as Leis de Diretrizes e Bases. Segundo Triviños (2006, p. 111), “a análise documental [...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares”. Assim sendo, a análise documental nos possibilitou fazer uma “leitura” minuciosa dos documentos. Mais do que reunir informações, procuramos entender o que ainda se encontra nas entrelinhas, visto que “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 1977, p. 45).

A análise quantitativa nos permitiu obter “dados descritivos através de um método estatístico” (BARDIN, 1997, p. 115), o que nos permitiu analisar/interpretação o objeto pesquisado. A análise qualitativa nos possibilitou perceber os sentidos contidos nas leis.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando, trabalhada teoricamente e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2007, p.22).

Na abordagem quantitativa, podemos demonstrar a expansão do Ensino superior nos dois países tanto no setor público quanto no privado. Já na análise qualitativa, importa conhecer o teor dos documentos no que tange a seus significados, seus simbolismos, podendo inclusive relativizar as leituras oriundas da análise quantitativa.

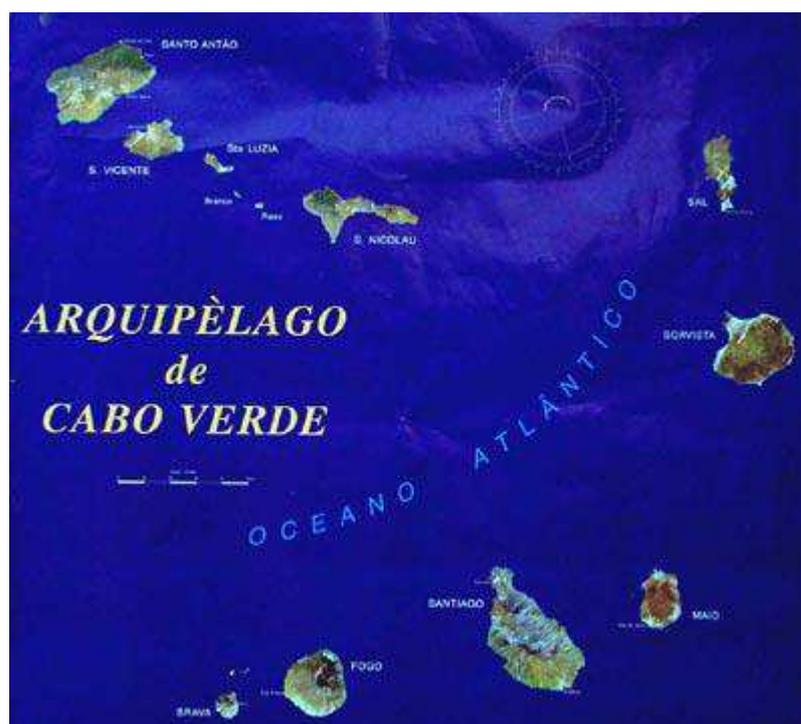
1.4 Dados nacionais Cabo-Verdianos e Brasileiros

Tendo em conta que nesta pesquisa analisamos um país estrangeiro, fez-se necessário contextualizá-lo visando identificar a questão da educação nessa conjuntura geral.

Cabo Verde¹ é um arquipélago localizado na costa ocidental Africana. O país é constituído por dez (10) ilhas. Essas ilhas cobrem um total de 4000 (quatro mil) quilômetros quadrados, das quais nove (9) são habitadas. As ilhas Cabo-Verdianas são divididas em dois (2) grupos: ao norte, as ilhas do Barlavento que abrange Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boavista. Ao Sul, as ilhas do Sotavento constituídas por Maio, Santiago, Fogo e Brava. Em Cabo Verde fala-se o Português e o Crioulo; este último resultado da mistura entre o Português e línguas Africanas.

¹ As ilhas de Cabo Verde foram formadas pela acumulação de rochas, resultado de erupções sobre as plataformas submarinas.

Figura 1 - Mapa de Cabo Verde



Fonte: duplaempic.glogster.com²

Cabo Verde foi localizado em 1462 por portugueses, tornando-se, um país de colonização Portuguesa. Vale analisar que até então era um arquipélago despovoado. Foi povoado por Europeus e Africanos, os últimos sendo a maioria, provenientes, sobretudo da África Ocidental.

Cabo Verde conquistou a sua independência em 1975 depois de anos de luta armada. Em 1956 foi fundado o Partido Africano para a Independência Da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC). O objetivo desse partido era a libertação desses dois países o que veio a acontecer em 1975, no caso Cabo-Verdiano. Seis anos depois foi criado o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV). Em 1991 houve a abertura política com a instituição do multipartidarismo em Cabo Verde. Em razão disso, nesse mesmo ano, pela primeira vez os Cabo-Verdianos foram às urnas.

Cabo Verde é um país com escassos recursos naturais e com clima árido. Devido à escassez de recursos naturais, a emigração se transformou em uma grande aliada dos povos das ilhas. Os principais destinos são: Estados Unidos da América, Holanda, Portugal e Senegal. Através da emigração há entrada de recursos econômicos em Cabo

² Disponível em: < http://www.glogster.com/duplaempic/cabo-verde-pais-lusofono/g-6msuu79n8ps9pcjia8fg7a0?old_view=True > Acesso em: 15 de junho de 2015.

Verde tanto pela remessa de dinheiros aos familiares como também por capitalizar Cabo-Verdianos que podem retornar ao país com condições de gerar empregos. O turismo se configura em importante base econômica para Cabo Verde.

A população Cabo-Verdiana em 2012 era de 491.375. A língua oficial é o Português e o Crioulo, como assinalado acima. O Crioulo é falado nas ilhas de diversas formas, tendo sido oficializado³ nos últimos anos. A moeda utilizada é o escudo. Em 1975, o analfabetismo em Cabo Verde tinha um nível muito elevado, atingindo 60%, da população em 1990. Este índice desceu para 25% e chegou a 14,7% em 2012.

Em seguida, apresentaremos alguns dados gerais sobre Brasil de forma sucinta. Brasil foi invadido pelos portugueses em 1500 e se tornou independente em 1822. Hoje, a República Federativa do Brasil conta com 26 Estados mais o Distrito Federal – onde se encontra a capital do país, Brasília.

Figura 2: Mapa do Brasil



Fonte: revistaescola.abril.com.br⁴

A população brasileira em 2010 (segundo o censo desse mesmo ano) era de 190.732.694, já a taxa de analfabetismo em 2013 rondava os 8,3. Pelo fato de ter sido

³ Faltando ainda uma normatização desse Crioulo.

⁴ Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/especial-ferias-mapa-cultural-brasil.shtml>> Acesso em: 15 de junho de 2015.

colonizado por Portugal, a língua oficial é o Português. A moeda, o Real. Diferente da realidade cabo-verdiana, no Brasil, em todos os Estados há universidades públicas. Além disso, nos últimos anos houve a “interiorização” dessas universidades. Por outro lado, as privadas também crescem.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste tópico iremos nos debruçar sobre três documentos – resultados de conferências. Do nosso ponto de vista, eles foram um marco para a educação mundial devido a importância e influência que tiveram e/ou têm. Dois deles foram introduzidos na última década do século passado e o outro no início do novo milênio. Refirimo-nos à Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Educação: um tesouro a descobrir (1996) e a Conferência de Dakar – educação para todos (2000).

A nosso ver esses três documentos são importantes porque foram os expoentes ou os guias para as reformas nas políticas educacionais que se verificaram a partir da década de 90 do século passado. Eles abriram espaço para que fossem debatidas novas prioridades educacionais, servindo como suporte aos diversos países que se propuseram desde então a efetuar reformas educacionais nacionais.

Devemos ter em conta que as políticas educacionais contidas nesses documentos preparados pelas organizações internacionais se colocam em meio a “demandas por democratização do acesso – inspiradas na ideia de que a educação é promotora de justiça – e a realidade dos sistemas educacionais, frequentemente considerados copartícipes das injustiças sociais” (VALLE, 2010, p.39). Portanto, por meio desses documentos se pode perceber uma tentativa de democratização, sobretudo da educação básica, assim como uma tentativa de universalizá-la.

Em alguns desses documentos percebemos um olhar neoliberal sobre a educação, invocando medidas que impulsionam o recuo do Estado no campo educacional e que favorecem um foco mercantilista do mesmo.

Temos a noção de que esses são documentos políticos cuja pretensão é ter uma ampla difusão. Em virtude disso, eles acabam por apresentar um caráter generalista porque almejam uma certa homogeneização, desconsiderando o fato de que eles se dirigem a públicos heterogêneos. Assim, eles funcionam como um todo que quer juntar partes que por natureza não são iguais.

Esses documentos carregam consigo um poder simbólico que lhes confere legitimidade perante os demais. Evidentemente, isso ocorre porque se trata de documentos preparados por organizações que têm legitimidade em esferas sociais e sabe-se que “os sistemas simbólicos’ distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos” (BOURDIEU, 1989, p. 12). O fato de se ter a noção de que a elaboração desses documentos foi efetuada por “especialistas” da área educacional, já lhes confere a legiti-

dade que necessitam para que sejam considerados parâmetros importantes no campo educacional.

Nesse sentido, através desses documentos, estabelece-se uma relação de poder entre os que estão por dentro da organização dos mesmos e os outros que “devem” aceitar esses documentos ainda que com ressalvas porque o poder simbólico define-se na relação entre quem exerce o poder e os que estão sujeitos ao mesmo (BOURDIEU, 1989). Assim, nota-se neles um poder simbólico que coloca em movimento um processo global, posto em pauta por meio da importância atribuída à educação – sobretudo a educação básica.

Essas Conferências foram realizadas depois do “Consenso de Washington” que foi realizado em 1989. Isto é, os mesmos aconteceram em um período em que medidas/políticas neoliberais estavam sendo disseminadas, sobretudo para países em desenvolvimento. Algumas instituições organizadoras das Conferências, como o Banco Mundial, participaram também no “Consenso de Washington.

2.1 Conferência Mundial de Educação para Todos

Tendo em conta que o nosso marco temporal é de 1990, não há como iniciar a nossa análise sobre as políticas educacionais sem trazer para o debate um evento que aconteceu naquele ano: a Conferência Mundial de Educação para Todos que foi realizada em Jomtien (Tailândia) de 5 a 9 de Março. Essa conferência foi organizada pelos seguintes organismos: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) foi um dos co-patrocinadores⁵. Quando se realizou essa conferência, havia 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos⁶.

A declaração de Jomtien, de certa forma, deu “destaque” à educação, tentando mostrar a importância que ela tem para cada país, seus cidadãos e o mundo. Foi um marco para a educação mundial essa conferência na medida em que dela surgiu planos

⁵ Ver: CASASSUS, Juan. A Reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de pesquisa, n. 114, 2001, p. 10.

⁶ Ver: SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 56 (O que você precisa saber sobre...).

para a educação a partir de então. Ela contém dez (10) artigos que podemos definir como os pontos principais dessa conferência.

O primeiro artigo é o lema da declaração de Jomtien, se refere à “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, isto é, todos devem ter condições de satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem como leitura, escrita, valores, entre outros. Nesse sentido segundo esta declaração, a educação básica não tem finalidade em si mesma, sendo considerada como um suporte que proporcionará novas capacitações. O conceito de Educação Básica nessa conferência prioriza a universalização da educação primária que, no caso Brasileiro, por exemplo, correspondeu ao ensino fundamental⁷.

Outro objetivo da conferência Mundial de Educação para todos é a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Para que isso aconteça, há que se melhorar a qualidade da educação. Isso requer mais ênfase sobre a aprendizagem fazendo o possível para que se reduzam as desigualdades, sobretudo em relação ao acesso das mulheres à educação.

Na declaração houve um alerta no sentido de que para que haja a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, deve-se fortalecer alianças internacionais, por meio da angariação de um maior volume de recursos destinados à educação básica. Essas alianças podem ser nacionais com vários setores, como o privado, as comunidades locais, as famílias, as ONGs, isso de modo que se possa obter recursos, públicos, privados e voluntários. Toda a sociedade passa a ter um papel na educação, o que de certa forma tem como consequência o “recuo” do Estado.

Foi estabelecido nessa conferência o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” cuja finalidade era garantir que os objetivos estipulados fossem cumpridos, servindo como guia para os governos, assim como às entidades internacionais, comportando três grandes ações: 1º ação direta em cada país; 2º cooperação entre grupos de países que partilhem certas características e interesses; 3º cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. Isto é, há que ter ações dentro de cada país, mas deve-se também procurar parcerias internacionais que ajudarão a atingir os objetivos, sobretudo a nível financeiro.

⁷ Ver: SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 58 (O que você precisa saber sobre...).

A todo momento a declaração se refere a expressões como qualidade, eficácia e equidade, mas não há uma explicação concreta do entendimento dessas expressões. No que concerne a nossa pesquisa, notamos que essas expressões, estão presentes nas políticas educacionais dos dois países. Isso mostra, além da abrangência, a similaridade de objetivos que tal conferência teve nas políticas educacionais, no âmbito internacional.

2.2 Educação: Um tesouro a descobrir

Depois da Conferência de Jomtien, ainda na década de 90 do século passado, foi formulado um documento em 1996 que ficou conhecido como “Educação: Um tesouro a descobrir”⁸.

É interessante analisarmos esse documento porque ele nos oferece uma visão sobre a educação de uma forma humanista. Dele queremos destacar os “quatro pilares da educação”. São esses pilares que permitirão que se desenvolva uma educação mais ampla que permita o exercício de reflexão e trabalho em sociedades que está em constantes mudanças.

O primeiro pilar é “aprender a conhecer”. Trata-se de um atrever a descobrir o que nos será útil. Nesse processo se encaixa aquilo que nos permite conhecer a nossa realidade para que possamos nos posicionar de forma crítica e autônoma.

O segundo pilar é o “aprender a fazer”, que significa colocar em prática aquilo que aprendemos. No entanto, esse aprender a fazer não pode ser sinônimo de – simplesmente - preparar alguém para o desenvolvimento de alguma tarefa material.

O terceiro pilar refere-se a “aprender a viver juntos”. Segundo os próprios autores, isto se configura como “um dos maiores desafios da educação” (UNESCO, 1996, p. 96). Esse pilar faz muito sentido se observarmos o contexto mundial que temos hoje, uma globalização que aproxima as pessoas, embora essa aproximação muitas vezes não se converta em convivência, em aprendizado (UNESCO, 1996). Nesse sentido, a educação seria aquilo que nos permitiria descobrir o outro e nesse movimento conhecer a nós mesmos e como resultado aprender a viver juntos.

Por fim, o quarto pilar destaca o “aprender a ser”, cuja finalidade é o “desenvolvimento total da pessoa” (UNESCO, 1996, p. 99). Isso quer dizer que a educação não deve valorizar determinados aspectos, conhecimentos, e desvalorizar outros. Nesse senti-

⁸ Este título é bem sugestivo, ele indica que a educação é valiosa, apesar de ainda não ser tratada como tal.

do, toda e qualquer potencialidade dos indivíduos não deve ser “ignorada”, tendo em vista proporcionar ao máximo seu desenvolvimento.

Vale salientar que esses quatro pilares não se referem somente ao período da educação escolar, mas também, de toda a vida. Dessa forma, podemos perceber que a educação pensada nesse documento é, no sentido amplo, uma educação que se desenvolve ao longo de toda a vida, mas isso não quer dizer que a educação formal deva ser relegada.

O documento também indica as principais tensões que devem ser enfrentadas no século XXI; entre elas podemos destacar: tornar-se cidadão do mundo sem perder a ligação com o local; conciliar competição com a cooperação e solidariedade; preparar o indivíduo segundo as demandas de conhecimento científico e tecnológico sem que ele perca a sua autonomia⁹. O desafio a ser enfrentado diz respeito à tensão existente entre a globalização - e o que isso acarreta - e as culturas locais.

Este documento apresenta uma visão do professor como ator de mudança. Para tanto, suas principais capacidades devem ser o profissionalismo, a competência, assim como a autoridade, a empatia, a paciência¹⁰.

2.3 Educação para Todos: Conferência de Dakar

Passados dez anos depois da Conferência de Jomtien, foi realizada a Conferência de Dakar que aconteceu entre 26 e 28 de Abril de 2000. Nessa conferência foram analisadas e debatidas as conseqüências da Conferência de Jomtien, tentando perceber em que aspectos se tinha avançado, assim como instituir novos desafios para a educação. Podemos dizer que dessa Conferência saíram os grandes desafios educacionais para o início do novo milênio.

Nessa declaração criticou-se o fato de ainda haver 113 milhões de crianças fora do ensino primário, 880 milhões de adultos analfabetos e também a falta de qualidade na aprendizagem.

Assim, sob o lema “educação para todos”, estabeleceram-se alguns objetivos a serem atingidos. Percebe-se nesses objetivos, um olhar atento, tanto para a criança pequena, quanto, para a diminuição do analfabetismo. Notamos que nos objetivos traçados

⁹ Ver SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 66 (O que você precisa saber sobre...).

¹⁰ *Idem*, p. 68.

há uma grande ênfase na questão do gênero, em uma tentativa de proporcionar maior igualdade de gênero na educação. Nesse sentido, cada governo deve tomar medidas para que as mulheres tenham mais acesso à educação.

Para que esses objetivos se tornem realidade, segundo o documento, há que se ter vontade política tanto nacional como internacional, assim como uma participação mais ativa da sociedade - do mesmo modo que a declaração de Jomtien - nos rumos do desenvolvimento da educação. Dessa forma, um sistemático monitoramento do desenvolvimento de tais objetivos se torna indispensável.

Nesse processo, as organizações internacionais desempenham um papel fundamental visto que elas disponibilizam recursos para que esses objetivos sejam alcançados. Nesse sentido essas organizações desenvolveriam estratégias para atingir os objetivos. Para isso, há que, por exemplo, aumentar o financiamento para a educação, sobretudo à educação básica assim como ter um papel regulador das metas estipuladas, como assinalamos anteriormente, ou seja, nesse documento perspectivou-se uma grande articulação entre os governos e as organizações internacionais.

Chama-nos atenção a linguagem por vezes utilizada, expressões como administração, gestão, assim como a importância do prestar contas. Não queremos dizer que não se deve prestar conta do que acontece no campo educacional, nem que não deve haver uma boa gestão nessa área, no entanto, pensamos que deve-se ter atenção para que questões econômicas não se sobreponham a questões educacionais, prejudicando a qualidade da educação e o processo ensino-aprendizagem.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste tópico, pretendemos explicitar o que entendemos por políticas educacionais e mostrar como as políticas educacionais nacionais estão sendo influenciadas por decisões que são tomadas num contexto mais geral.

Segundo Akkari (2001), “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (p. 12). As políticas educacionais trazem consigo um conjunto de decisões que deverão ser implementadas no campo educacional. Essas políticas não devem estar em desacordo com a realidade onde deverão ser implementadas, caso contrário, isso pode se tornar um problema para o campo educacional.

Essa desconexão com a realidade local pode acontecer porque as políticas educacionais nacionais, muitas vezes, são fruto de debates internacionais. Sabe-se que se não houver debates locais para que se possa adequar as políticas a cada realidade, as mesmas podem se tornar um fracasso em virtude do seu descompasso para com a realidade onde será inserida.

Nas últimas décadas, muito em virtude das decisões tomadas nas conferências abordadas anteriormente, sobretudo as conferências de Jomtien e Dakar, notamos uma crescente inserção no campo educacional de organismos internacionais não só em forma de financiamento, mas também direcionando as leis educacionais dos países, um exemplo disso é o Banco Mundial. Na nossa perspectiva está em curso um processo de internacionalização das políticas educacionais nacionais, com as agências internacionais fornecendo orientações¹¹.

Segundo Akkari (2011), “as organizações internacionais, [...] gradualmente entram em jogo nas políticas nacionais de educação, colocando em questão o papel dos atores históricos em educação: o Estado e a sociedade civil” (p. 27). Isso quer dizer que as organizações internacionais cada vez mais entram no campo educacional dos diferentes países não só financiando projetos, mas também orientando políticas educacionais. Essas organizações de certo modo dizem às Nações o que deve ser uma educação de qualidade.

Nesse movimento não se trata de o Estado ficar inoperante, mas o seu papel no campo educacional vai sofrendo algumas mudanças tendo como resultado o seu recuo. Mesmo que não se deva mais implementar políticas educacionais sem se ter em conta os

¹¹ Ver: AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais. 2011, p. 9.

debates internacionais, não se deve instituí-las sem um estudo prévio da realidade educacional. As políticas educacionais na contemporaneidade se curvam aos debates internacionais, ainda que se saiba que não se deve basear as políticas educacionais em parâmetros externos, distintas das realidades locais.

Existem três tipos de influência dos organismos internacionais tanto em países desenvolvidos como nos emergentes: a concepção de políticas educacionais; a avaliação dos sistemas educativos; o financiamento (AKKARI, 2011). Esses três tipos de influências supracitados desencadeiam alterações no campo educacional de cada país, na medida em que a concepção de educação não é algo endógeno. Com isso não queremos dizer que pelo fato de não ser endógeno, é ruim, no entanto, reiteramos que cada Estado nacional deve desempenhar o seu papel e tentar perceber quais mudanças melhor se adequam a sua realidade educacional.

3.1 Banco Mundial¹²

Não podemos abordar o papel das Organizações Internacionais nas políticas educacionais sem referenciarmos o Banco Mundial¹³. Se antes de 1990 o Banco Mundial (BM)¹⁴ se importava com o financiamento¹⁵ para a área educacional, a partir de 1990, “o Banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras” (FONSECA, 1995, p. 171). Como um dos organismos internacionais mais influentes, o BM passa a “direcionar” as políticas educacionais para a perspectiva que ele considera ser uma educação de qualidade, tendo em conta as seguintes prioridades: dedicar metade dos gastos públicos com a educação; descentralizar a gestão da educação; aumentar a participação da esfera privada no campo educacional (AKKARI, 2011).

Notamos assim um claro objetivo do BM que é fazer com que haja um recuo do Estado no campo educacional e no seu lugar entre o setor privado. Esse movimento fará

¹² Neste tópico especificamente, utilizamos na nossa análise alguns referenciais teóricos que têm matrizes epistemológicas distintas dos enunciados anteriormente, nomeadamente, na introdução. Referimo-nos ao materialismo histórico-dialético.

¹³ O Banco Mundial foi fundado em 27 de dezembro de 1944. A missão do Banco Mundial quando foi fundado era financiar a reconstrução dos países que foram devastados pela II Guerra Mundial. O BM é composto por cinco instituições, a saber: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento; Sociedade Financeira Internacional e por fim, Agência Multilateral de garantias de Investimentos.

¹⁴ A partir de agora utilizaremos a sigla BM para nos referir ao Banco Mundial.

¹⁵ Quanto ao financiamento, o crédito que é oferecido para a área educacional de cada país integrará a dívida externa desses países para com os organismos bilaterais, entre outros. Ver APPLE Michael w.; GENTILI, Pablo. A Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 175.

com que a educação seja percebida como uma mercadoria dentre outras. Por um lado percebemos o objetivo de se universalizar o acesso à educação básica, por outro, notamos a abertura da educação ao setor privado.

O BM tem uma visão “tecnicista” ou instrumental da educação. Não queremos dizer que a educação deva esquecer que tem a tarefa de inserir os indivíduos no mundo global do mercado. No entanto, se enxergarmos a educação somente com essa visão cerceada, ela terá um papel de mero treinamento, perdendo assim a sua essência.

Um indicador de que o BM tem uma visão tecnicista da educação é o fato de ele “recomendar mais atenção aos resultados de aprendizagem” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. 2002, p. 74). Nessa ótica, os fins justificam os meios. Percebemos que dessa forma a qualidade da educação não se dá no processo ensino-aprendizagem como um todo, mas sim nos resultados obtidos, o que faz com que o papel da escola se limite a uma preparação para algo no imediato, perdendo assim uma visão mais ampla do que seja a educação.

A visão neoliberal que o BM tem da educação pode ser entendida de forma nítida quando a privatização ganha espaço, sendo vista como a solução de todos os problemas existentes no campo educacional. O BM não nega a importância da educação na conjuntura social contemporânea, mas, segundo ele, para que a educação funcione “de vento em popa” há que se ceder lugar ao setor privado. Esse processo faz com que tenhamos conclusões como a de Charlot (2007) quando diz que tanto no Brasil como em outros países, existe já um verdadeiro mercado da educação.

Quando Cabo Verde conquistou a independência, ele precisava de equilíbrio e este não podia vir da metrópole justamente porque Cabo Verde estava tentando se desvencilhar de Portugal. Assim sendo, durante a descolonização, “na ausência de uma metrópole que apontasse os rumos, o país viu-se, a partir daí, obrigado a atrair recursos junto aos parceiros internacionais que garantissem a sua estabilidade” (MONIZ apud MORAIS, 2009, p. 48). O Banco Mundial¹⁶ foi um dos parceiros que o arquipélago encontrou.

¹⁶ A própria Lei de Bases do Sistema educativo (Lei nº. 103/III/1990), que será trabalhada aqui, - é resultado do projeto financiado pelo Banco Mundial, com consultoria da UNESCO – projeto chamado PAR-TEX (MORAIS, 2009).

3.2 Global/Local

Globalização, grosso modo, é a abertura das fronteiras para uma sociedade dirigida por regras do mercado. Pensar a educação apenas como um suporte para esse mundo regido pelas regras do mercado seria diminuí-la a um dos seus objetivos e deixar outros tantos no esquecimento. Isso porque, a educação ficaria cerceada, engessada, tomando um único caminho com um único objetivo quando há tantas outras formas de se pensá-la. Vivemos em um mundo globalizado onde as fronteiras são cada vez mais aproximadas, no entanto, pensamos que a educação não pode servir como mera preparação ao mercado desse mundo mais próximo – em termos fronteiriços.

O processo de internacionalização das políticas educacionais traz para o debate a relação entre o global e o local. Segundo Akkari (2011), “o processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais [...] e os imperativos internacionais” (p. 15). Mesmo que esse exercício seja difícil, pensamos que as políticas educacionais, por mais que estejam surgindo em virtude de demandas internacionais, elas não podem deixar para trás questões locais, específicas de cada país. Isso traria problemas quanto a efetivação das mesmas.

Com a globalização e a aproximação entre os países, por vezes há a tentação de se “transportar” experiências estrangeiras sem que haja um exercício de adequação de tais experiências. Há que se considerar que estas estão vinculadas a determinadas políticas. Em nossa opinião, isso é um erro porque apesar de haver essa abertura fronteiriça, ainda assim há questões que são próprias de cada país, por isso, determinada política pode ser bem-vinda e dar certo em determinado país e, não funcionar em outro.

Charlot (2007) nos chama atenção ao assinalar que, para que possamos entender as relações entre globalização e educação, devemos ter em conta quatro fenômenos: o primeiro refere-se ao fato da educação ser pensada em uma lógica econômica – referindo aqui a década de 60-70; o segundo está relacionado às novas lógicas socioeconômicas que foram colocadas em prática na década de 80, tendo em conta a crise vivida na época. Uma das consequências dessa nova lógica foi o surgimento de conceitos como qualidade, eficácia.

O terceiro fenômeno está relacionado à globalização propriamente dita, isto é, a uma forte integração das economias de vários países. Por último, um movimento que vê com bons olhos essa abertura mundial que está em curso, mas que não está de acordo

com a forma como a lógica neoliberal está lidando com isso, trata-se dos altermundialistas.

Percebemos assim que a globalização não começou agora e nem aconteceu da mesma forma. Em relação ao segundo fenômeno, não devemos tratar tais conceitos como puramente liberais, porque fazer isso, como nos alerta Charlot (2007), seria assumir que fora do sistema neoliberal não existe nem qualidade nem eficácia. Queremos uma educação de qualidade e eficaz, o que não concordamos é com a visão neoliberal que se tem desses conceitos, diminuindo-os a resultados. Associar qualidade e eficácia a números é ter uma visão superficial do processo educacional, é ignorar todo o processo tendo em conta o número final. Esse resultado final nem sempre poderá traduzir o processo como um todo.

O terceiro fenômeno tem hoje um enorme peso sobre a educação mundial já que a educação muitas vezes – sob o prisma neoliberal – é percebida como um mero suporte para a integração da economia mundial, importando-se muito com a parte técnica da educação.

O quarto fenômeno diz respeito a uma perspectiva¹⁷ diferente da que se tem da globalização. Essa forma de encarar teria um efeito positivo sobre a educação, na nossa perspectiva, tendo em conta que um dos objetivos desses altermundialistas é a defesa da escola pública contra o neoliberalismo, assim como contra a privatização. Do mesmo modo, eles exigem que a escola – pública – seja um lugar de construção de mais igualdade social e se torne um lugar onde se tenha prazer em aprender (CHARLOT, 2007). Notamos dessa forma que os altermundialistas não veem a educação de uma forma mercantilista, diferente da visão dos organismos internacionais.

3.3 Educação como direito

As políticas neoliberais provocam uma consequência grave que é a de pensar a educação não como um direito, mas sim como um serviço, o que “pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam, especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público (AKKARI, 2011, p. 34). Tomar a educação apenas como um serviço prestado que deve ser conquistado/adquirido é limitar-se a uma noção de educação que deixa de fora uma visão mais

¹⁷ No Fórum Mundial Social e no Fórum Mundial da Educação debate-se essa perspectiva.

ampla do que ela seja. A educação deixa de ser um direito que o homem tem à instrução e a tudo o que isso lhe trará passando a ser um privilégio a ser conquistado.

Compactuamos com a ideia da educação como direito porque “nas modernas sociedades democráticas, a escola é um dos principais mecanismos pelos quais são transmitidos o saber, o saber-fazer e o saber-ser” (VALLE, 2010, p. 20). A escola sendo esse lugar de transmissão/compartilhamento de conhecimento, aquisição do saber assim como de formação ampla do ser, não pode ser tratada de outra forma a não ser como um direito. No entanto, não adianta simplesmente dizer que ela é um direito sem se criar condições, a fim de que aqueles que entram na escola encontrem reais condições de nela permanecerem.

Defendemos a ideia de educação como direito que sirva como suporte para o desenvolvimento da capacidade cognitiva daqueles que por ela passem, para que adquiram melhores condições de participação na sociedade. Educação deve ser um direito indispensável ao exercício da cidadania, deve fazer com que o conhecimento que é compartilhado esteja carregado de herança cultural que permita uma maior participação na sociedade tentando assim reduzir as desigualdades sociais.

Quando se fala em direito à educação está-se a falar da obrigatoriedade da educação, o que de certa forma traz para o debate o dever do Estado em oferecer a educação aos cidadãos. Referindo-se a instrução, Cury (2002) diz que: “ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos” (p. 248).

A questão que se põe em relação à obrigatoriedade da educação está relacionada à liberdade e à igualdade. Cury (2002) faz referência a uma passagem de Bobbio quando este diz que a

tentativa de escolher as reformas que são ao mesmo tempo liberadoras e igualitárias deriva da constatação de que há reformas liberadoras que não são igualitárias, como seria o caso de qualquer reforma de tipo neoliberal, que oferece ampla margem de manobra aos empresários para se desvincilharem dos vínculos que advêm da existência de sindicatos e comitês de empresa, ao mesmo tempo em que se destina a aumentar a distância entre ricos e pobres; por outro lado, existem reformas igualitárias que não são liberadoras, como toda a reforma que introduz uma obrigação escolar, forçando todas as crianças a ir à escola, colocando a todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mas por meio de uma diminuição da liberdade (p. 251).

Pensamos que para que tenhamos uma sociedade mais justa há que haver a obrigatoriedade da educação, ainda que isso não seja suficiente, já é um grande avanço.

Mesmo que haja a obrigatoriedade escolar, aquelas famílias que têm mais capital econômico, cultural etc, continuam livres para escolher onde colocar seus filhos. Outras podem não ter essa mesma oportunidade, por isso, pensamos que para que haja uma sociedade mais justa deve haver essa obrigatoriedade, ainda que ela diminua a liberdade, do que haver mais liberdade que pode ter como consequência o aumento das desigualdades sociais.

Não podemos pensar que em todos os países a conquista da educação como direito aconteceu da mesma forma. A conquista do direito à educação nos países colonizados convive com enormes desigualdades sociais. Essas desigualdades guardam raízes profundas que ainda se fazem sentir. No caso Brasileiro, “a educação primária durante mais de meio século após sua independência em 1822, será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos” (CURY, 2002, p. 258). Nesse caso, percebemos a falta de oportunidade que vários setores da sociedade tiveram - e/ou têm - assim sendo, a obrigatoriedade da educação vem de certa forma tentar trazer um pouco de justiça tanto social como escolar.

4 REFORMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo iremos nos ater às reformas educacionais ocorridas tanto em Cabo Verde como no Brasil. Porém, primeiramente queremos expor o que entendemos por reforma. Na nossa perspectiva, reforma é um processo pelo qual pretende-se almejar algumas mudanças tendo em conta os objetivos traçados. No caso educacional, reforma vem a ser as inovações tanto a nível conceitual, estrutural, curricular entre outros aspectos, dependendo dos objetivos que se estabeleceram para o setor educacional e para o país como um todo.

Sendo a reforma um “objeto das relações sociais” (POPKEWITZ, 1997), a reforma de 1990 – que será aqui trabalhada - em Cabo Verde veio funcionar como uma divisora de águas, estabelecendo-se como uma virada histórica no campo educacional Cabo-Verdiano, a partir de relações sociais de outra ordem, diferentes das do período colonial.

Em Cabo Verde, a instituição da Lei de Bases do Sistema Educativo de 90 veio funcionar como aquilo que seria um pontapé de saída de um novo jogo, em uma era que se queria nova na educação Cabo-Verdiana, pois esta reforma tinha um claro propósito: deixar para trás o sistema educacional ainda um tanto colonial.

Dessa forma, concordamos com Popkewitz (1997) quando diz que “a reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (p. 21). Assim sendo, a reforma pode ser tomada como uma tentativa de mudança ou mesmo de modernização do sistema educativo na medida em que ela não faz apenas parte de um instituir “novas práticas”, mas também promover o estabelecimento de novas ‘relações sociais de poder’ (POPKEWITZ, 1997).

Resumidamente, fazer uma reforma educacional supõe pensar previamente nas finalidades da mesma, tendo em conta os objetivos traçados. Para que uma reforma educacional tenha chance de se concretizar e de ter sucesso é necessário que ela englobe mudanças em segmentos como formação de professor, sistema de avaliação, currículo.

4.1 Reformas educacionais em Cabo Verde

A educação em Cabo Verde antes da independência era desconectada da realidade do país e isso foi um dos grandes impulsos para que se elaborasse a primeira Lei de Bases. Na era colonial, a política educacional visava “a promoção dos valores culturais da metrópole e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação do Cabo-Verdiano com os seus próprios valores, hábitos ou costumes” (TOLENTINO apud MORAIS, 2009, p. 26).

Depois da independência, a educação foi vista como a “salvadora da pátria”, pois foi considerada como aquilo que levaria Cabo Verde a “bom porto”, através da formação da sua gente. Isto é, para que Cabo Verde se desenvolvesse era necessário investir na educação, já que os recursos naturais eram inexistentes.

Nesse sentido, percebemos que a educação era percebida como tendo um papel fundamental na formação do Estado cabo-verdiano, sendo anunciada como instrumento primordial para o desenvolvimento do país, como uma instância que deveria promover a construção e a modernização do país.

A década de 80, em virtude de várias conjunturas, propiciou a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo de 90. Segundo Morais (2009):

as sucessivas mudanças que ocorriam em Cabo Verde nos planos demográfico, econômico e social por um lado, e o fracasso do sistema de ensino evidenciado pelas más condições estruturais, fraca qualidade de ensino e uma deficiente estrutura de formação profissional por outro lado, reforçavam a necessidade de uma profunda alteração do sistema educativo vigente, para fazer frente às tais alterações (p. 39-40).

O país estava passando por mudanças em diversos setores e a educação que até então era oferecida, não estava à altura dos desafios, necessitando-se assim urgentemente de uma educação que acompanhasse tais mudanças.

4.2 Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro

Em 1990 teve lugar em Cabo Verde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁸ – lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro¹⁹. Essa lei definiria tanto o fun-

¹⁸ Esta foi a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo em Cabo Verde, depois da independência.

¹⁹ Como forma de fazer com que essa Lei de Bases de 90 desse certo, Cabo Verde desenvolveu projetos em parceria com organismos internacionais: “De entre esses programas, destacamos: o PREBA – Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico; o PRESE – Projeto de Reestruturação e Expansão do Siste-

cionamento como a organização do sistema educacional em Cabo Verde, quinze anos depois da conquista da independência. Vale lembrar que o ensino da época colonial tinha um legado elitista, extremamente “seletivo, discriminatório, inadaptado às necessidades do país e aos interesses das populações” (PEREIRA apud VARELA, 2013, p. 19). Dessa forma, como já foi mostrado, era necessário que se pensasse uma educação em Cabo Verde que fosse menos seletiva do que a anterior e “com os pés na terra”. A educação depois da independência tinha um papel crucial que era o de fazer com que o Cabo-Verdiano se identificasse com o seu país, com a sua cultura.

Assim, na era pós-colonial era imprescindível que se tentasse colocar em prática uma educação que criasse no consciente do Cabo-Verdiano um sentimento para com a sua terra assim como uma tentativa de se tentar estabelecer uma sociedade mais justa. Nesse sentido, tanto a nacionalização como a democratização no acesso a educação foram consideradas requisitos indispensáveis para que houvesse a igualdade de oportunidades (AFONSO apud GÂMBOA, 2008).

Como forma de colocar isso em prática, com a Lei de Bases de 90 houve a inclusão da disciplina Cultura Cabo-Verdiana no currículo escolar. Essa disciplina foi criada para que, através da escola, o povo Cabo-Verdiano conhecesse mais a sua terra, o que não ocorrera anteriormente²⁰. Na nossa perspectiva, a criação dessa disciplina vem tentar demarcar o que seria a cultura do arquipélago. Isso exige um esforço contínuo não só no processo de construção dessa disciplina como no seu desenrolar, tendo em conta que a cultura cabo-verdiana se formou a partir do encontro de grupos étnicos diversos. A inclusão dessa disciplina parece-nos querer dizer que há uma cultura que é própria do país – diferenciando-a assim dos outros – e que precisa ser disseminada. Com isso, a Lei de Bases de 90 tinha um propósito claro: formar cidadãos conhecedores da sua terra e preparados para participarem na construção/desenvolvimento do seu país.

A Lei de Bases de 90, na nossa perspectiva se enquadra nas reformas que fazem “parte de importantes transformações e rupturas que ocorrem a nível nacional e internacional” (POPKEWITZ, 1997, p. 205). Essa Lei faz parte de transformações internacionais porque ela veio com um conjunto de mudanças que se pretendeu fazer com a educação em escala mundial, basta lembrar que em 1990 aconteceu a Conferência de Jom-

ma Educativo; o PUENTI – Projeto de Utilização das Novas Tecnologias e Informação no Ensino; PAC – Projeto de Apoio às Cantinas Escolares, o PEVF – Projeto de Educação para a Vida Familiar o PFIE – Projeto de Formação e Informação para o Ambiente” (MORAIS, 2009, p. 49).

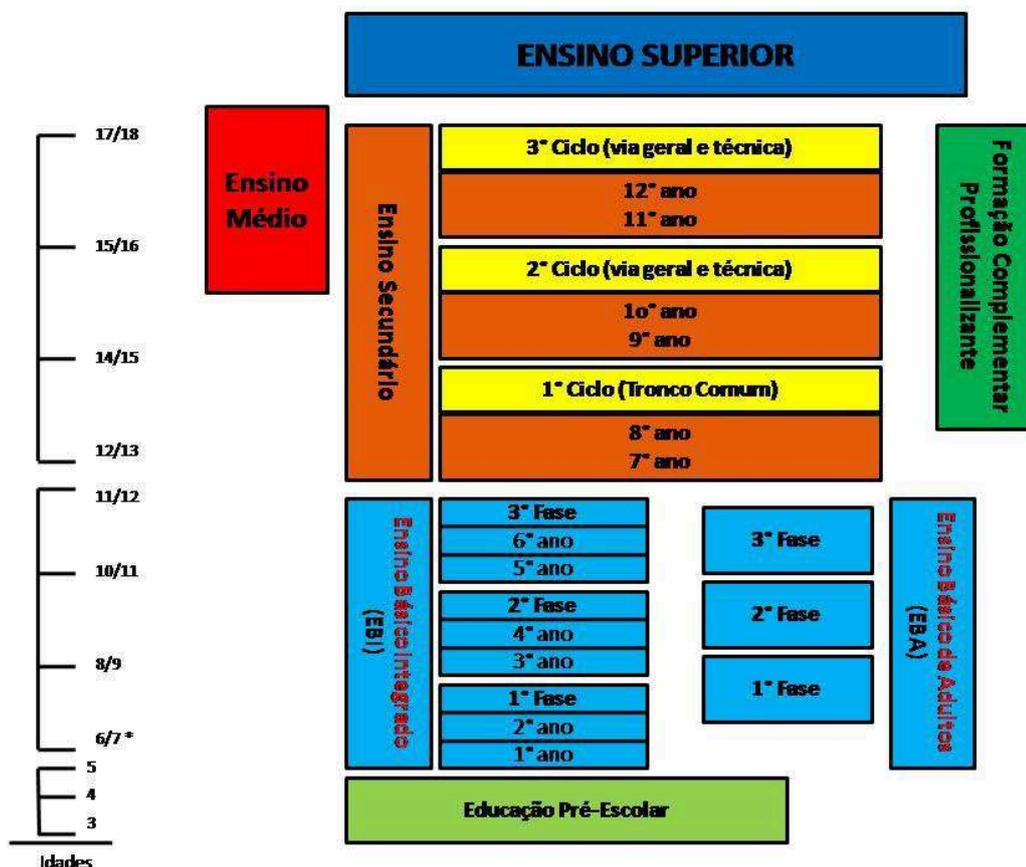
²⁰ Na nossa perspectiva deve-se também olhar mais para o continente Africano, fazendo com que os nossos alunos conheçam mais o nosso continente, pois temos esse dever com os nossos educandos.

ten. Nacionalmente essa reforma faz parte das transformações que aconteceram em Cabo Verde depois da independência, mais concretamente, na última década do século XX.

A década de 90 se configurou por mudanças de várias ordens em Cabo Verde tanto em nível econômico como político, por meio da instituição do multipartidarismo. Por isso concordamos com Popkewitz (1997) quando, se referindo a reformas contemporâneas, diz que “o realinhamento econômico é um motivo, mas ele está inter-relacionado com aspectos culturais e políticos” (p. 144).

A lei de Bases de 90 dividiu o sistema educativo em: educação pré-escolar, escolar e extraescolar.

Figura 3 – Organograma do sistema educativo Cabo-verdiano com a Lei de Bases de 90



Fonte: Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (CABO VERDE, 2002, p. 06).

A primeira, a educação pré-escolar, se configura como uma educação complementar aquela oferecida pela família. Ela é de frequência facultativa, destinada às crian-

ças entre três anos e a idade do ingresso no ensino básico. O objetivo da educação pré-escolar é a proteção da infância, visando, sobretudo o desenvolvimento da mesma assim como a preparação para o seu ingresso no sistema escolar.

A educação escolar se subdivide em cinco níveis, a saber: ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais. O ensino básico é obrigatório e universal. Neste quesito a Lei de Bases de 90 vem ao encontro do que foi proposto pela declaração de Jomtien que é a universalização do ensino básico e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Ele abrange um total de seis anos, estando organizado em três fases de dois anos cada e é ministrado por um único professor. O objetivo do ensino básico é favorecer a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de criatividade, hábitos e atitudes que contribuam para a inserção na sociedade assim como para despertar o interesse pelas profissões.

O plano de estudo deste nível de ensino é composto por quatro grandes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Ciências Integradas (História, Ciências da Natureza e Geografia), Matemática e Expressões. Nas primeiras duas fases a área de expressões esta dividida em expressão musical, expressão plástica, assim como físico-motora.

O ensino secundário tem a mesma duração e organização que o ensino básico – seis anos estando organizado em três ciclos, o primeiro de tronco comum, o segundo e o terceiro têm duas vias, uma geral e outra técnica. Entre os objetivos podemos destacar a aquisição de conhecimentos humanístico, científico e técnico com os olhos postos em uma vida ativa, assim como o domínio da língua Portuguesa e o ensino de línguas estrangeiras.

O ensino médio é de natureza profissionalizante cujo objetivo é a formação de quadros médios em domínios específicos de conhecimento (art. 28). Ele tem a duração de pelo menos três anos para os que ingressarem nesse nível de ensino com o décimo ano de escolaridade. Para os que ingressarem com o décimo segundo ano – isto é, com o ensino secundário completo - o curso deverá ser de um ano. É neste nível de ensino que por muito tempo em Cabo Verde se formavam os professores tanto para a educação infantil como para o ensino básico.

Já modalidades especiais se referem à educação especial, ensino à distância²¹, ensino de adultos assim como de comunidades Cabo-Verdianas no estrangeiro. A edu-

²¹ Para a realidade Cabo-Verdiana na época, este modelo de ensino parece-nos muito difícil para não dizer impossível em virtude da falta de condições de propiciar tal modalidade

cação extraescolar refere-se a atividades de alfabetização, formação profissional, entre outras.

Quanto à descentralização dos poderes, a Lei de Bases de 90 não especifica de que forma exatamente se darão as intervenções locais. O art. 70 inciso 2 cita que os órgãos do poder local deverão cooperar com o governo na mobilização e disponibilização de recursos financeiros para o ensino público. No entanto, não fica claro como se dará essa cooperação e quais as funções de cada um dos envolvidos. Ora, se não houver uma especificação das tarefas de cada um, fica mais difícil haver um trabalho cooperativo.

De qualquer forma, sabe-se que em Cabo Verde a descentralização aconteceu em forma de delegações em que estas desempenham algumas funções nos conselhos onde se encontram, funcionando como interposto entre as escolas e alunos locais para com o governo central.

Além dos poderes locais, a família e a comunidade também são chamadas para se juntarem ao esforço nacional em relação a educação (art. 70 inciso 2). É importante que tanto a comunidade como a família trabalhem juntas com a escola em virtude de uma boa educação para os nossos jovens, desde que isso não se converta em recuo do Estado perante os seus deveres.

Apesar de não dispensar intervenções locais no setor educacional, ao Governo cabe elaborar, coordenar, executar e avaliar a política educativa Cabo-Verdiana. Desse modo o governo toma para si o controle em relação à educação nacional fazendo com que haja centralização do controle e descentralização das responsabilidades.²²

4.3 Decreto-Legislativo n° 2/2010 de 7 de Maio de 2010

Ateremo-nos agora ao decreto-legislativo n° 2/2010 que revê as Bases do sistema educativo que foram anteriormente aprovadas pela Lei 103/III/90, de 29 de Dezembro. Esse novo decreto assenta-se na justificativa de que o crescimento das demandas exige uma adequação do setor educacional com vista ao desenvolvimento do país, para isso “a qualificação do capital humano constitui um recurso fundamental” (CABO VERDE, 2010, p. 2). Nesse sentido, foca-se na produtividade individual como requisito para o desenvolvimento nacional. No entanto, a sociologia da educação nos adverte que

²² Ver: AKKARI, A.; Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011, p. 122.

o capital humano ignora que o rendimento escolar depende do capital cultural que é investido pela família, assim como o rendimento econômico e social do certificado é também “produto” do capital social (BOURDIEU, 1998).

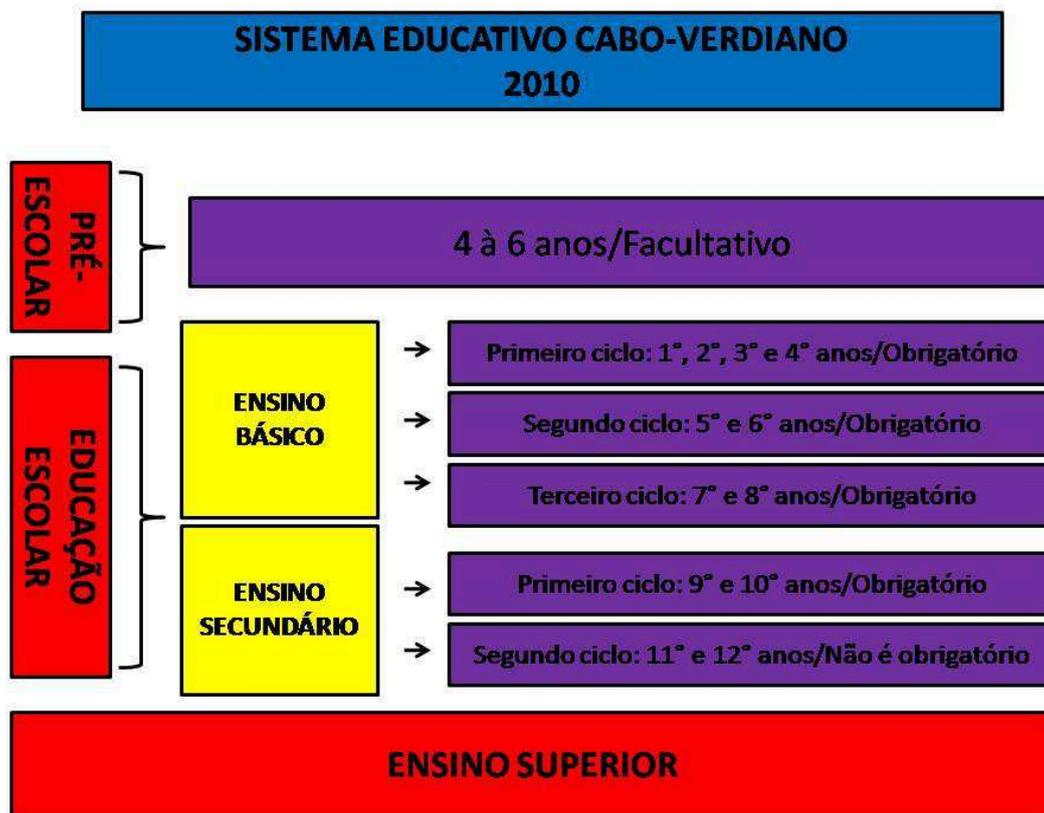
Esse decreto-legislativo de 2010 se deu como uma tentativa de modernização do sistema educativo nacional. Por isso, essa reforma trouxe algumas mudanças como a revisão curricular, uma maior descentralização dos poderes, a introdução de tecnologias de informação e comunicação, a universalidade do ensino, entre outras.

No referido decreto, entende-se currículo nacional como “conjunto das aprendizagens a desenvolver pelos alunos que freqüentam o sistema e os subsistemas educativos” o que se concretizará “através da definição de planos de estudo elaborados com base em matérias curriculares” (art. 15º inciso 2). Essa percepção de currículo foi criticada por Varela (2013), aludindo que esta é uma ideia redutora e prescritiva do currículo em que o mesmo seria um mero “plano de estudos”²³, e não um mecanismo onde se encontra “saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação” (PACHECO apud GAMBÔA, 2008, p. 22), ou ainda um “espaço de produção de cultura” (LIBÂNIO apud VALLE, 2014, p. 88)

Com a Lei de Bases de 2010, os subsistemas pouco se modificaram, compreendendo a educação pré-escolar, escolar e extraescolar. O sistema educativo incorporou a formação técnico-profissional articulando-se ao sistema nacional de formação profissional. A grande novidade desse decreto-lei diz respeito tanto à estrutura do sistema educativo quanto à obrigatoriedade.

²³ Expressão utilizada por Varela.

Figura 4 - Organograma do sistema educativo de cabo-verde com o Decreto-lei de 2010



Fonte: Elaborado pelo autor através das informações contidas no Decreto-lei n° 2/2010.

O ingresso na pré-escola passou dos três para quatro (4) anos, caracterizando, portanto, um ano a menos na educação infantil. O fato de se diminuir um ano na educação infantil além de ainda ser facultativo, pode ser interpretado de duas formas: por um lado, mostra certo desleixo do Estado Cabo-Verdiano para com uma etapa educacional que podemos considerar imprescindível para o melhor desempenho escolar das crianças; por outro, pode significar a socialização educacional que se prolonga com a família.

Em relação à estrutura, o ensino básico passou a ser de oito anos, compreendendo três “ciclos sequenciais” em que o primeiro é de quatro anos e os outros dois ciclos de dois anos cada. No primeiro ciclo o ensino é globalizante e de responsabilidade de um único professor, o que pode ser auxiliado em relação às áreas especializadas. No segundo ciclo o ensino já é organizado por áreas interdisciplinares, neste caso, o regime é de docente por área. Já o terceiro ciclo tem um plano curricular unificado que deverá integrar as diversas áreas. Nesse caso há “um docente por disciplina ou grupos de disciplinas” (art. 28. 1. c). Assim sendo, cada ciclo, terá o papel de aprimorar, aprofundar, completar o ciclo anterior.

Essa mudança estrutural no ensino básico trouxe consequências também estruturais para o ensino secundário. Este passa a ser de quatro anos, compreendendo dois ciclos de dois anos cada. O 1º ciclo – 9º e 10º ano – têm uma via geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e de orientação vocacional. O segundo ciclo, que corresponde ao 11º e 12º anos de escolaridade, tem uma “via de ensino geral e outra técnica” (art. 26. 2. b).

A obrigatoriedade e a universalidade da educação passaram a ser até o 10º ano de escolaridade, ou seja, até o primeiro ciclo do ensino secundário. No entanto, a gratuidade compreende apenas o ensino básico, isto é, tem duração de oito anos.

Podemos perceber que as conferências, trabalhadas anteriormente, funcionaram como espelho para as reformas educacionais em Cabo Verde, sobretudo em relação a Universalização da educação primária. A década de 90 em Cabo Verde foi marcada pelo esforço em expandir a educação primária de modo que os Cabo-Verdianos pudessem adquirir aprendizagens básicas que lhes permitissem ajudar no desenvolvimento do país; isso proporcionou uma diminuição contínua do analfabetismo. Essas aprendizagens básicas incluem o “aprender a conhecer”, neste caso, a realidade Cabo-Verdiana, o que não acontecia antes da independência.

Mas para que houvesse esse trabalho com o sistema educacional, Cabo Verde teve que contar com a ajuda externa porque não tinha condições de fazer sozinho essa caminhada. Nesse sentido, o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) foi um grande aliado. Novamente vimos que Cabo Verde seguiu a ideia das declarações ao procurar alianças internacionais para implementar sua política educacional.

Com a Lei de Bases de 90 e o Decreto-Legislativo de 2010 notamos dois momentos na educação Cabo-Verdiana. Na primeira há um exercício de fazer com que a educação em Cabo Verde crie na mente do Cabo-Verdiano um sentimento patriota, fazendo com que a educação abordasse questões nacionais, visando evitar que a realidade local fosse desconhecida dos nativos. Com o Decreto-lei de 2010 o exercício é outro. Tenta-se desenvolver o sistema Cabo-Verdiano com os olhos postos nas mudanças que ocorrem fora do país, tentando fazer com que sua educação não fique atrasada em relação aos outros.

4.4 Formação docente em Cabo Verde

O primeiro estabelecimento de ensino pós-secundário em Cabo Verde foi o do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário²⁴ (criado pelo Decreto n.º. 70/79 de 28 de Julho)²⁵. Este estabelecimento foi criado na cidade da Praia, cuja missão era “formar docentes nos ramos de Matemática, Desenho, Física e Química, Ciências Naturais (Biologia e Geologia), História, Geografia e Língua Portuguesa” (VARELA, 2013 p. 36). O curso deveria ser de quatro semestres e ter na sua estrutura, além das disciplinas específicas, disciplinas como Técnicas didáticas, Pedagogia, Psicologia assim como a Formação Política e Prática Pedagógica (VARELA, 2013).

O mesmo autor nos chama atenção que um ano depois, em 1980, o curso foi alargado, passando a ter a duração de seis semestres. Desses semestres, os dois últimos deveriam ser dedicados ao estágio, sendo que no final do mesmo o estudante deveria apresentar uma dissertação de cunho científico-pedagógico.

No âmbito da Lei de Bases de 90 não bastava fazer mudanças estruturais, alargar a obrigatoriedade se não se formasse professores de modo que estes estivessem preparados para o desafio. Dessa forma a Lei de Bases de 90 aborda a questão da formação inicial e continuada. Na primeira deve haver uma articulação entre a teoria e a prática, visando habilitar o professor a ensinar, educar. A segunda – formação continuada - funciona como um aprofundamento dos conhecimentos educacionais, com a finalidade de melhorar a prática docente.

Há diferenças na formação de professores na Lei de Bases de 90 de acordo com o nível de ensino em que o professor irá atuar. Para o pré-escolar e o ensino básico a formação do professor deve ser feita em instituições de ensino médio, em que essas instituições devem introduzir “componentes curriculares científicas das ciências da educação” (art. 64. 2). O ensino médio é de natureza profissionalizante e para se ingressar nesse nível não era obrigatório o término do ensino secundário; podia-se entrar no ensino médio apenas com o décimo ano. Portanto, a educação das crianças era confiada a professores com três anos de formação em nível médio de natureza profissionalizante,

²⁴ Além do ensino, nesse curso foram desenvolvidos também projetos de pesquisa, o que certamente enriqueceria a formação. Dos projetos podemos destacar, como fizera Varela (2013) o da língua portuguesa (estudo do Português falado e escrito em Cabo Verde, adaptação do limiar do Português ao contexto cabo-verdiano), o da defesa do Patrimônio, da Geografia, Geologia e Hidrogeologia de Cabo Verde, o da utilização de Meios Informáticos na Educação da literatura cabo-verdiana (raízes e percurso histórico).

²⁵ Na época havia grande problema com a qualidade dos professores que via de regra não tinham a formação necessária, assim como, faltava professores em quantidade também.

ou seja, técnico. Se a educação seria o veículo que transportaria Cabo Verde para o futuro, ter professores com uma formação deficitária, com certeza não foi a melhor decisão.

Dessa forma, a formação de professores em Cabo Verde – sobretudo depois da Lei de Bases de 90, deu-se no Instituto Pedagógico²⁶, o qual por muito tempo foi o único estabelecimento público em Cabo Verde. Lá se formavam professores para a atuação tanto no ensino básico como no pré-escolar (GOMES, 2013). Com a Lei n° 103/III/90, o Instituto Pedagógico passou a formar professores para a monodocência de seis anos no Ensino Básico Integrado (CARDOSO, 2014).

Já a formação inicial dos professores do ensino secundário deveria ser feita em instituições de ensino superior. Segundo Akkari (2011), esse processo de universitarização é uma das primeiras tendências internacionais da formação de professores. A formação de professores para o ensino secundário em Cabo Verde se dava no Instituto Superior de Educação (ISE), uma instituição fundada em 1995/96 e extinta em 2008.

Dos objetivos - estatutários - dessa instituição podemos destacar: formação inicial e contínua de professores e outros técnicos de educação nos aspectos cultural, científico, técnico e profissional; realização de atividades de investigação e desenvolvimento experimental orientados para a melhoria do ensino (VARELA, 2013, p. 44). Dos principais serviços prestados pela instituição podemos destacar: cursos de formação inicial que componham qualificação para a docência no ensino secundário assim como para técnicos de educação e de outras vertentes, nas diversas áreas; cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional (*idem*).

Dependendo do nível de atuação há determinado nível de formação para o docente. Nota-se assim modos diferentes de considerar/valorizar os diversos níveis de ensino, apesar de se dizer que todos são importantes. Vê-se dessa forma uma desvalorização tanto do nível pré-escolar como do básico.

O professor é mencionado como um agente importante para que a Lei de Bases de 90 tenha sucesso. No entanto, na formulação de tal Lei, o professor não foi visto como alguém que poderia contribuir para sua formulação. Gambôa (2008) faz uma crítica à reforma educativa de Cabo Verde, referindo-se à “pouca atenção dada aos professores nas reformulações curriculares feitas nesse percurso” (p. 74). O docente é tido

²⁶ O instituto pedagógico foi criado a partir do Decreto- regulamentador n° 12, de 29 de dezembro de 1994 que institucionalizou o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico e estabeleceu o Regulamento das Escolas de Formação de Professores para o Ensino Básico, tendo o curso a duração de três anos (GOMES, 2013).

como um ser passivo, o que restringe a sua importância ao espaço escolar. Essa distância entre o professor e as reformas só contribui para que haja mais dificuldade na implementação e no sucesso das mesmas.

Da mesma forma que a Lei de Bases de 90, o decreto-lei de 2010 também tem em conta tanto a formação inicial como a continuada, ao definir que “pretende-se dar especial atenção a qualificação do pessoal docente, que constitui um recurso fundamental para o sucesso dos objetivos traçados nos diversos subsistemas do sistema de ensino em Cabo Verde” (CABO VERDE, 2010, p. 3).

Percebemos que ter professores nos diversos níveis com o ensino superior não é uma preocupação do Estado como se pode ver no art. 72 inciso 3. Segundo o mesmo, a formação do professor, deve ocorrer em cursos *que podem ou não conferir graus académicos superiores*. Se na Lei de Bases de 90 havia uma diferenciação de acordo com o nível onde o professor exerceria a docência, o decreto-lei de 2010 não contém tal diferenciação. Esse fato pode fazer com que professores do mesmo nível tenham formações diferentes e isso caracteriza um tratamento negligente em relação a uma esfera tão importante como a formação de professores. Isto é com certeza um recuo na educação, pois está-se aligeirando a formação do professor.

Se na lei de 90 a formação continuada era de responsabilidade do Ministério da Educação, agora, ela é de responsabilidade das instituições de formação inicial, mas, sobretudo, do próprio professor; isto é, o professor passa a ser o principal responsável pela sua formação e pela aquisição de mais conhecimentos que possam lhe ajudar a melhorar o seu desempenho.

Como resultado desse aligeiramento do Estado Cabo-Verdiano perante a formação de professores, houve no Instituto Pedagógico a abertura de alguns cursos através de portarias como:

nº 46/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico, nº 47/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso Inicial de Professores do Ensino Básico em Exercício, nº 48/2011 que autoriza ao Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Professores em exercício à distância, nº 49/2011 que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso de Formação de Educadores de Infância e nº 50/2011 que autoriza o Instituto Pedagógico a organizar o Curso Alternativo de Formação de Educadores de Infância (todos com efeito desde 10 de Julho de 2010) devidamente regulamentados pelo seu estatuto, verificamos que são todos cursos de nível médio com duração entre quatro a seis semestres. Por conseguinte, uma das consequências que o Decreto-Legislativo nº 2/2010 trouxe para o Instituto Pedagógico foi a conti-

nuação de oferecimento de cursos ainda de caráter médio e de curta duração, (GOMES, 2013)

Portanto, mesmo depois da extinção do nível médio de formação, a formação de professores do nível pré-escolar e do ensino básico integrado (EBI) continuou sendo em nível médio, formação essa que dificilmente dará conta de preparar professores para o desafio que é o processo ensino-aprendizagem.

Apesar disso, nos documentos oficiais, podemos notar que no professor é depositado certo protagonismo na educação Cabo-Verdiana tendo-o como “elemento-chave de mediação ativa e atuante no processo pedagógico, numa construção gradual e sequencial, em harmonia com os referentes socioeconômicos e culturais das crianças” (CARDOSO, 2014, p. 69).

4.5 Reforma Educacional no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96

Para abordar a reforma educacional no Brasil, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e alguns dos seus desdobramentos, isso tendo em conta o nosso recorte temporal.

É certo que se houve a aprovação de uma nova LDB é porque quer-se mudanças no sistema educativo, no entanto, um artigo na LDB de 96²⁷ nos chama atenção porque ele revogou todas as outras Leis de 61 à 82. Tal atitude pode querer mostrar o quão se aspira a novas mudanças no sistema educativo. Nesta perspectiva, Cury (2006), indagou se a Lei queria ser um “*marco zero* na história”. Tal postura pode ser conflitante, pois se corre o risco de dar um passo em falso quando se revoga o que antecedeu - a não ser que mesmo revogando as outras leis, esta, de uma ou de outra forma as tenha incorporado.

A educação é um direito, todos têm o direito à ela, direito este que deve ser assegurado pelo Estado, assim como pela família se tivermos em conta que educação não se refere unicamente ao escolar, mas sim a um processo de formação que não acontece apenas na escola, mesmo sendo esta última um espaço educativo por excelência.

O primeiro princípio do ensino tanto na Constituição do Brasil (art. 206 inciso 1) como na LDB de 96 (art. 3 inciso 1) é a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. A igualdade de oportunidade pode ser um grande passo, mas ela não

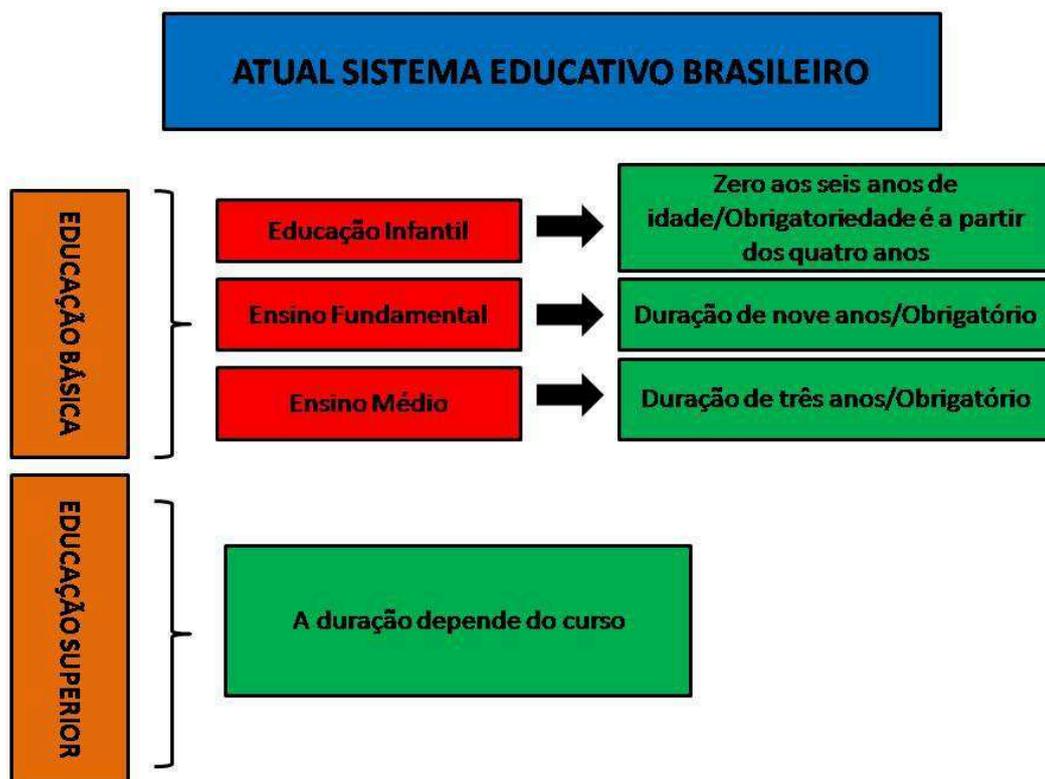
²⁷ Art. 92.

significa necessariamente sucesso, aproveitamento, porque igualdade de oportunidade não é o mesmo que dissipação dos obstáculos no caminho do sucesso escolar. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, a desigualdade de oportunidade, a de condições e a de resultados estão em constante confronto, se chocam (CURY, 2006). Por isso, não é suficiente dizer que há a “igualdade de oportunidade” como se isso bastasse; deve haver um trabalho em que essa “oportunidade” se converta em reais condições de sucesso.

De outra forma, essa oportunidade servirá para que o indivíduo seja culpabilizado pelo fracasso por não a ter aproveitado quando lhe foi concedida. Dessa forma, a própria democratização enquanto acesso mostra somente “o quanto se tem de caminhar no âmbito de políticas educacionais” (CURY, 2006, p. 18).

O sistema educativo Brasileiro²⁸ compreende educação básica²⁹ e educação superior. A primeira abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Figura 5 - Organograma do sistema educativo Brasileiro



Fonte: Elaborado pelo autor através das informações contidas na LDBEN de 1996.

²⁸ As instituições de ensino no Brasil independentemente do nível se dividem em públicas e privadas.

²⁹ A educação básica tem a faculdade de “organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23).

O objetivo desse nível de ensino - educação básica - é fazer com que o aluno adquira uma base para prosseguir os estudos, para o exercício da cidadania assim como para o trabalho. Desse, o ensino fundamental é obrigatório, independentemente se o educando não tiver a idade própria para esse nível, e gratuito em escola pública.

Cada um dos níveis da educação básica tem os seus objetivos traçados. A educação infantil - o primeiro nível - tem como propósito o desenvolvimento integral da criança - até seis anos de idade, nos vários aspectos. A educação infantil abrange a faixa etária de zero aos seis anos de idade, sendo que com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 a obrigatoriedade passa a ser dos quatro anos, portanto na educação infantil - aos dezessete anos.

O ensino fundamental é obrigatório, tem a duração de nove anos, iniciando-se ao término da educação infantil, isto é, aos seis anos - cujo objetivo é a “formação básica”, domínio da leitura, escrita, cálculo assim como a formação de valores, atitudes dos alunos.

O ensino médio - último nível da educação básica - tem a duração de três anos. Este nível passou a ser obrigatório a partir da referida emenda constitucional. Sua finalidade é tanto a consolidação do que já foi apreendido, quanto a preparação para o trabalho e também para a cidadania, além da compreensão de fundamentos tecnológicos e científicos.

O art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil divide as responsabilidades da educação entre a União, o Estado, o Distrito Federal e os Municípios. À União cabe a coordenação da política educacional devendo organizar o Sistema Federal de Ensino assim como o dos territórios por meio do financiamento das instituições de ensino públicas.

Os Estados e o Distrito Federal têm a incumbência de atuar no ensino fundamental e no médio. Eles devem oferecer prioritariamente o ensino médio. Os Estados e os municípios devem definir como será a colaboração entre eles em relação à oferta do ensino fundamental. Além disso, os Estados devem elaborar políticas educacionais desde que estejam de acordo com a LDB.

Já os Municípios atuarão na educação infantil e no ensino fundamental prioritariamente, devendo supervisionar as instituições do seu sistema e desenvolver normas complementares para o seu sistema de ensino.

Podemos perceber que a descentralização dos poderes é uma realidade no sistema educacional Brasileiro, havendo uma centralização do controle na União, na medida em que ela coordena a política educacional do Brasil, e uma descentralização das responsabilidades³⁰ para os Estados e municípios em uma tentativa de evitar a burocracia e diminuir os custos. A descentralização é uma forma de o Estado diminuir as suas responsabilidades, sem deixar de manter o controle sobre o processo.

No entanto, Cury (2006) chama atenção para o fato de que no Brasil a precariedade tem uma existência histórica com consequências efetivas sobre a realidade do país. Em razão disso, a descentralização não pode ser um modismo que venha a acobertar desigualdades regionais existentes. Por isso não basta indicar responsabilidades, há que se ter um trabalho que propicie “condições objetivas e subjetivas”³¹ que permitam que a descentralização seja bem efetuada.

4.6 Formação dos professores no Brasil

Da mesma forma que em Cabo Verde, no Brasil também, a formação dos docentes é vista como fundamental para o país, aparecendo “nos diversos documentos da reforma, como estratégia para a unidade nacional, o pleno exercício da cidadania, a integração e a inclusão social, a sobrevivência em uma economia mundial competitiva” (SCHEIBE & VALLE, 2007, p. 266). Não se trata, portanto, de uma simples formação, mas sim de uma tentativa de colocar em prática uma ideologia para uma nação.

No Brasil, as escolas normais foram as primeiras instituições de formação de professores - elas serviam também para a disseminação dos ideais Republicanos - e permaneceram como responsáveis pela formação docente até finais de 1950³².

A formação de professores no Brasil já sofreu várias mudanças com o tempo, dependendo da ideologia predominante e das diferenças conjunturais. Para Scheibe e Valle (2007) há três fases que se destacam no processo de formação dos professores no Brasil:

a primeira tem início com o advento da República (1889) e se prolonga até o início de 1960, preconizando uma formação de nível médio, considerada fundamental à escolarização das novas gerações. A educação passa a ser vista como um serviço público de responsabilidade

³⁰ A ideia de centralização do controle e descentralização das responsabilidades é utilizada por Akkari, 2006, p. 122.

³¹ Expressão utilizada por CURY, 2006, p. 21.

³² Ver Scheibe e Valle, (2007) p. 259.

do Estado, devendo organizar as massas e formar os cidadãos civilizados, visando o fortalecimento de uma sociedade que pretendia se tornar hegemônica; a segunda fase prossegue até os anos de 1980, estando centrada principalmente numa concepção tecnicista de formação profissional, que permanece circunscrita ao ensino médio [...] A terceira fase aparece claramente após a instalação da Nova República (1985), quando se propõe a formação para o exercício docente ao nível superior. Nesta fase é atribuída à educação escolar a missão de compensar o déficit educacional e social, acumulado pela baixa qualidade e produtividade dos sistemas públicos de ensino, e participar efetivamente da democratização da sociedade brasileira (p. 263).

Na primeira fase notamos um Estado intervencionista em uma tentativa de educar a massa. A formação do educador se dava em nível médio que, aliás, durou por algum tempo. A segunda fase tem um viés mais técnico e de nível médio e por fim a formação de nível superior em que a educação teria um papel importante na democratização da vida social Brasileira.

Segundo a LDBEN de 96, a formação dos professores³³ que atuarão na educação básica do sistema de ensino Brasileiro será feita em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (art. 62). Esses cursos devem ter formação básica comum para que sejam asseguradas as especificidades do trabalho do professor na formação (art. 2 inciso 2). Deve considerar a “compatibilidade com a etapa da educação básica que os alunos atuarão” (art. 2, inciso 1), assim como a articulação entre a formação inicial e os programas de formação continuada (art. 2 inciso 4). No entanto, mesmo com essa alteração na formação de professores, segundo Scheibe e Valle (2007), a LDBEN de 96 “não trouxe modificações significativas para a formação docente, pois o ensino normal continuou sendo o único nível de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries)”.

Entre as funções do professor segundo a LDBEN de 96, podemos destacar o zelo para com a aprendizagem, o estabelecimento de estratégias para a recuperação de alunos que estejam com o aprendizado atrasado e a necessidade de fazer planejamento das suas aulas assim como a dedicação de tempo à avaliação.

O fato destes documentos estabelecerem que a formação do professor deve ser ministrada em nível superior é um sinal de que, *a priori*, o Brasil estava “em consonância” com a “tendência mundial”, passando a formar no ensino superior os professores da educação básica. Para Akkari (2011), “a alternativa da política educacional em confiar a formação de professores a instituições de nível superior tem como objetivo propiciar

³³ Para a docência no ensino superior é necessário que se tenha a formação em nível de pós-graduação.

aos professores uma formação mais científica e menos baseada em “receitas” (p. 110). Podemos entender isso como uma tentativa de tornar o professor “mais profissional”. Quer-se um professor que saiba o que fazer nas mais diversas ocasiões no dia-a-dia na escola, um professor que tenha mais autonomia, mais criatividade no agir e não se apoiar unicamente em receitas.

Essa visão mereceu uma análise de Popkewitz (1997 p. 125-126). Segundo ele:

a retórica sobre profissionalismo defende uma maior responsabilidade e autonomia do professor e visa criar valores de apoio à criatividade individual, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. Assim, a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas com o *status* de professor, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e a padronização e aumentando a centralização e o controle.

Essa ideia de profissionalismo requer mais responsabilidade e flexibilidade do professor. Nesse movimento, a atenção sobre o processo ensino-aprendizagem vai cedendo lugar a uma visão mais técnica. A questão aqui não é que o professor não deva ser responsável ou crítico. O que não pode, a nosso ver, é em virtude disso haver um “esquecimento” ou subvalorização do processo ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno.

Mesmo com todas essas mudanças, a formação e o próprio docente têm que diariamente travar “combates”. Isto porque mesmo com a elevação do nível de formação docente

há dificuldades em romper com o processo histórico de desvalorização social dos professores, seja pelos recuos pragmáticos da própria legislação ao se enfrentar com os preceitos de uma democracia mais formal do que real, seja pela precariedade das condições de trabalho, pelos salários aviltantes, pela falta de estabilidade profissional, pelas dificuldades de constituição da carreira docente (SCHEIBE & VALLE, 2007, p. 267).

Há um “processo histórico” que insiste em estar no caminho dos docentes e da sua formação, processo esse que dificulta/desestabiliza o trabalho docente. Apesar de algumas mudanças em relação ao professor, a desvalorização e a instabilidade deste profissional continuam presentes dificultando muito seu trabalho.

Percebemos neste tópico que nos últimos tempos tanto em Cabo Verde como no Brasil, o sistema educacional sofreu mudanças justificadas pela necessidade de modernização, como pela urgência em acompanhar as demandas sociais.

Nesse processo, o professor é tomado como agente primordial. No entanto, mostramos que apesar de haver todo esse protagonismo à volta do professor, sua formação é ainda um tanto aligeirada. Mesmo com a proposta de se formar professores no nível superior essa mudança demorou a acontecer contribuindo assim com a desvalorização do pessoal docente.

5. REFLEXÕES ACERCA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM CABO VERDE

5.1 Ensino superior em Cabo Verde

O ensino superior é um fenômeno relativamente novo em Cabo Verde se comparando à realidade Brasileira, por exemplo. Até 1979, os estudantes Cabo-Verdianos que quisessem ter uma formação em nível superior tinham que sair do país e se formar no exterior, até então, a formação superior para os Cabo-Verdianos se dava exclusivamente fora do país.

Somente em 1979 é que começou-se a formar estudantes em nível pós-secundário em Cabo Verde. Essa formação designava-se à formação de docente no Curso de Formação de Professores de Ensino Secundário. Em 1995, essa instituição foi transformada no Instituto Superior de Educação³⁴ (ISE) que, entre outras finalidades, tinha o compromisso com a formação tanto inicial como continuada de professores.

Em 1997 foi a vez de ser criado o Instituto Nacional de Investigação Agrária³⁵ (INIDA), que além da função de formar deveria promover “investigação, experimentação e desenvolvimento no campo das ciências e tecnologias agrárias e dos recursos naturais (VARELA, 2013, p. 68).

Em 1982 foi criado o Centro de Formação Náutica (CFN) em virtude do desenvolvimento da frota Marinha Mercante, tendo em conta também a necessidade de uma atualização dessa mesma frota assim como o imprescindível aperfeiçoamento do pessoal do mar³⁶. Os cursos ministrados nesse centro tinham a duração de quatro anos. Os dois primeiros de preparação acadêmica seriam no Centro, seguidos de um ano de embarque nos navios, como parte prática e o último ano aconteceria nas instalações do Centro (Varela, 2013). Por sua vez, o CFN deu lugar ao Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR) em 1995³⁷.

³⁴ Segundo VARELA (2013), até 2002 o ISE formava bacharéis e licenciados somente para a área do ensino, a partir de então houve uma reorientação da oferta formativa, abrindo-se então o primeiro curso com finalidade técnica, a saber, o de Licenciatura em Gestão e Planeamento.

³⁵ Foi criado a partir da extinção do Instituto Nacional de Investigação que foi implementado em 1980.

³⁶ Varela, 2013, p. 79.

³⁷ Além desses, podemos ainda nos referir ao Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) que sucedeu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), apesar de ser criado em 1998. A tardia aprovação do seu Estatuto, que aconteceu somente em 2003, e o moroso processo de constituição dos seus órgãos e serviços fizeram com que apenas no ano letivo 2007/2008 o INAG tenha colo-

Podemos notar que no cenário público Cabo-Verdiano houve após a independência, tentativas para a instauração de ensino superior, visando atender às demandas imediatas do arquipélago de modo que a formação superior fosse um suporte para o desenvolvimento da ilha. No entanto, devido a inúmeros problemas, o caminho traçado pelo ensino superior Cabo-Verdiano foi – e é – marcado por percalços. Desses podemos destacar a falta de materiais pedagógicos indispensáveis, como livros, laboratórios, a precária ligação entre a teoria e a prática, assim como a pouca qualificação do corpo docente (VARELA, 2013).

Além disso, segundo o mesmo autor, uma das características que marcam o trajeto do ensino superior público em Cabo Verde é a sua

forte dependência científica e curricular em relação ao exterior, quer no que se refere à concepção curricular dos cursos, cujos planos de estudos e programas são, de um modo geral, decalcados ou adaptados dos que são adotados por instituições universitárias portuguesas, quer no que concerne aos recursos pedagógicos (especialmente os bibliográficos), em regra importados do exterior, quer ainda em termos de provimento de efetivos docentes necessários à leccionação nos cursos (p. 157)

Vê-se por aí que, mesmo com a independência política, Cabo Verde continuou dependente do exterior, sobretudo do seu antigo império colonial. Os fracos recursos que Cabo Verde possuía - e possui - lhe impedia de ignorar que era preciso olhar para fora, aprender, para somente então colocar em prática em Cabo Verde. Isso por si só não é um problema, mas pode se tornar caso as concepções provenientes do exterior não “sofram” uma adaptação à realidade Cabo-Verdiana.

Apesar de no início da década de 90 a prioridade ser ainda a disseminação do ensino secundário, a Lei de Bases de 90 abordou o ensino superior compreendendo-o como um ensino Universitário e técnico. Dos objetivos, podemos destacar o desenvolvimento de capacidades de investigação e análise crítica assim como o estímulo ao pensamento reflexivo. Com a Lei n° 113/V/99 não houve mudanças expressivas em relação ao ensino superior. Estas aconteceram com o Decreto-Legislativo n° 2/2010, de 7 de maio.

cado em prática o funcionamento do primeiro curso superior: Bacharelato em Administração de empresas. Até então, tal instituição se restringia a formações de curta duração que tinha o objetivo de elevar o desempenho de funcionários da Administração Pública, do setor empresarial do Estado e do Poder Local (VARELA, 2013).

Observou-se neste Decreto que a organização da formação universitária foi alterada graças à inserção do sistema de créditos que define a medida do número de horas de trabalho do estudante³⁸. Em termos de graus académicos, houve a eliminação do bacharelato.

Quanto ao financiamento, o Estado entra como parceiro para “fomentar o acesso ao ensino superior³⁹. Apesar de ter o princípio da não exclusão – expressando-se na possibilidade do Estado ajudar com o financiamento aos estudantes carentes visando o acesso ao ensino superior – a Lei de Bases de 2010 deixa claro que é dever dos estudantes do ensino superior assumir a responsabilidade no financiamento dos custos da sua formação⁴⁰. Aqui já temos um “problema” para os que não possuem capital económico suficiente que lhes permita frequentar o ensino superior, pois de um lado há a *possibilidade* do Estado ajudar financeiramente os estudantes, outro lado, os estudantes têm o *dever* de financiar o próprio estudo.

Varela (2013, p. 28) resumiu da seguinte forma o ensino superior decorrente do Decreto-Legislativo n.º 2/2010. Segundo ele, houve um reenquadramento do ensino superior perante:

- (i) a reestruturação dos ciclos de estudos, que passam a compreender os estudos superiores profissionalizantes, a licenciatura, o mestrado e o doutorado; (ii) a eliminação do ensino médio e do bacharelato; (iii) adoção do sistema de créditos, numa clara aproximação ao chamado “processo de Bolonha”; (iv) a adequação dos mecanismos de acreditação e avaliação; (v) a adequação dos princípios enformadores do financiamento do ensino superior público e privado.

Não podemos deixar de assinalar o fato de Cabo Verde estar reunindo esforços para se aproximar do “processo de Bolonha”. Este aspecto vem dar razão à Bianchetti (2010) quando diz que em vez de “Espaço Europeu de Educação Superior” (EEES) seria mais acertado falar das iniciativas e das induções à criação de um “Espaço Mundial de Educação Superior” (p. 265). Cabo Verde está tentando se aproximar desse processo numa tentativa de possibilitar a inserção dos seus universitários no mercado de trabalho fora de Cabo Verde, nomeadamente Europa.

No entanto, deve-se ter em mente que este processo está carregado de uma ideologia neoliberal que toma a Universidade como um mercado. Na entrevista concedida a Bianchetti (2010), Josep M. Blanch resumiu da seguinte forma a Universidade pensada

³⁸ Art. 36. a

³⁹ Art.46. 4. a

⁴⁰ Art. 46. 4. d

pelo processo de Bolonha: “boa e bonita (se supõe), barata [...], rápida [...], estandardizada [...] financeiramente sustentável (graduação barata, rápida, para a massa, e mestrado pago para a elite) e mercantilmente adaptada” (p. 171). Nesse modelo de universidade o tempo se transforma em algo extremamente valioso em virtude da sua escassez. O produtivismo ganha força.

Até 1979 a formação superior dos Cabo-Verdianos se dava exclusivamente no exterior⁴¹ e desde então observou-se um fenômeno que em Cabo Verde tem uma escala muito alta que é o *brain drain* (fuga de cérebros) isto é, os estudantes que saem do país para se formarem em nível superior acabam por não voltar para Cabo Verde. Penso que a aproximação com o “processo de Bolonha” contribuiria ainda mais para esse fato. Em 2006, a taxa de *brain drain* em Cabo Verde era de 67,5%, no Brasil era de 3,3% (TOLENTINO, apud VARELA, 2013).

Ao lado deste fenômeno, houve também em Cabo Verde, sobretudo no início do novo século, uma ampliação do número de vagas para o ensino superior. Essa ampliação se deu principalmente pela via privada⁴². Esta provocou em Cabo Verde um aumento rápido do número de diplomados, contribuindo para que houvesse a perda do prestígio que esse diploma outrora conferia. Isso vem a ser um grande problema porque, por um lado há a perda do poder que o diploma possuía, e que de certa forma conferia privilégios aos possuidores de tais diplomas, por outro lado, aqueles que não possuem qualquer diploma se vêem ainda mais prejudicados porque se ter um diploma já não é sinônimo de emprego, não tê-lo é efetivamente prenúncio de desemprego.

Podemos dizer que com a expansão do ensino superior privado em Cabo Verde no início deste século se iniciou uma nova fase em relação a esse nível de ensino no país. Entretanto, essa expansão não significou qualidade, antes disso mostrou ser um negócio rentável⁴³.

5.2 Universidade de Cabo Verde (UNICV)

Era necessário que Cabo Verde criasse uma universidade mais articulada, com os objetivos bem definidos e com mais condições de atingi-los. Dessa forma, criou-se a

⁴¹ Foi só a partir de 2002/2003 que o número de estudantes que frequentam o ensino superior em Cabo Verde superou os que saem para estudar fora do país.

⁴² O ensino superior privado parece ser a grande aposta do governo Cabo-Verdiano. Quando se trata do ensino superior, vide a quantidade de instituições de ensino superior privadas lá existentes.

⁴³ O próprio ministro do Ensino Superior, Ciência e Inovações admitiu em 2014, que na época, a quantidade era a principal preocupação como forma de aumentar o acesso ao ensino superior.

Universidade de Cabo Verde (UNICV). Esta é a primeira Universidade Pública daquele arquipélago tendo sido fundada em 2006⁴⁴. Por um período de dois anos, a UNICV deveria funcionar em regime de associação com os Institutos Superiores então existentes em Cabo Verde, nomeadamente ISECMAR, ISE, INIDA, INAG. Gradualmente, o contingente material, tecnológico assim como o humano deveria ser integrado à UNICV (VARELA, 2013).

A Universidade de Cabo Verde foi instituída com o propósito de contribuir para uma melhor formação dos estudantes com os olhos postos no progresso nacional. Para isso a Instituição conta com

programas de ensino, investigação e extensão cientificamente relevantes e socialmente pertinentes, para a promoção da competitividade da economia cabo-verdiana, o progresso sustentável, a inclusão social, o reforço da identidade cultural da nação, combinando, assim, as funções essenciais ou simbólicas da Universidade, orientadas para a promoção da ciência e da alta cultura, com as funções secundárias ou utilitárias, que visam satisfazer necessidades ou utilidades de curto prazo (SANTOS apud VARELA, 2013, p. 160).

Foi preciso uma trajetória marcada por idas e vindas no ensino superior Cabo-Verdiano para que se pudesse, na primeira década no novo milênio, criar a primeira Universidade Pública de Cabo Verde⁴⁵. Ela não está isenta de problemas, evidentemente. No entanto, o caminho que até então foi trilhado possibilitou a criação de uma Universidade ciente do que deve ser feito, e certa da necessidade de associação com as outras instituições públicas do país visando obter mais condições de desenvolver um trabalho em prol da sociedade Cabo-Verdiana.

A UNICV possui as seguintes áreas científicas: 1) Área das Ciências da Natureza, da Vida e do Ambiente; 2) Área das Ciências Humanas, Sociais e Artes; 3) Área das Ciências Exatas, Tecnologias e Engenharias; 4) Área das Ciências Econômicas, Jurídicas e Políticas.

Quanto à estruturação da UNICV, o “cenário bipolar” foi descartado em virtude das suas limitações porque ela se desenvolveria a partir de dois polos, um na cidade da Praia - Santiago - e outro no Mindelo - ilha de São Vicente. O cenário “multipolar” também foi dispensado por ser insustentável para a realidade Cabo-Verdiana devido aos

⁴⁴ Apesar de no ano 2000 a Universidade de Cabo Verde ter sido criada através da Resolução n.º 53/2000, a ideia ficou no papel visto que não foram tomadas medidas concretas para sua efetivação. (VARELA, 2013).

⁴⁵ O ensino superior privado teve início em Cabo Verde em 2002, um ano depois da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde ser autorizada a funcionar.

elevados recursos que necessitaria para que tivesse a presença dessa instituição pelo menos em todas as ilhas (VARELA, 2013). Esta última proposta foi considerada insustentável apesar de que com ela a igualdade de oportunidade quanto ao acesso seria diminuído drasticamente. Dessa forma, escolheu-se o “modelo de universidade rede”. Este último caracteriza-se pelo

aproveitamento das competências e capacidades existentes nas instituições públicas de ensino superior, nas instituições de investigação, nas empresas e nos estabelecimentos de ensino médio, secundário (geral e técnico) e de formação profissional (VARELA, 2013, p. 140).

No entanto, não é muito clara a forma como funciona esse modelo de universidade rede em Cabo Verde. Na nossa perspectiva, o modelo que prevalece é o primeiro, o “cenário bipolar” se levarmos em consideração que os pólos Universitários estão localizados nas duas maiores cidades de Cabo Verde (cidade da Praia e do Mindelo), o que acaba certamente por limitar a presença nessa instituição de ensino de estudantes das outras ilhas.

5.3 Acesso ao Ensino Superior em Cabo Verde

Desde a Lei de Bases de 90, para que se tenha acesso ao ensino superior em Cabo Verde, é necessário que se tenha completado o 12º ano do ensino secundário. Também têm acesso ao ensino superior indivíduos titulados com cursos médios, nas áreas correspondentes às dos cursos superiores em que se candidatam⁴⁶.

Desde a Lei de Bases de 90 podemos perceber que democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades são princípios que os documentos oficiais contemplam como necessários quanto ao acesso ao ensino superior. A valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário em relação à avaliação contínua e provas nacionais também é tido como um princípio a ser considerado quanto ao acesso ao ensino superior. Dessa forma, a prova de ingresso não é o único mecanismo utilizado para se acessar ao ensino superior.

O decreto-legislativo de 2010 estabelece que é papel do Estado criar condições para que os cidadãos acessem ao ensino superior. Isto tendo em conta as desigualdades segundo a lei de 90, ou assimetrias, segundo a lei de 2010, tanto econômicas como regionais existentes em Cabo Verde. Fazer com que essas desigualdades de cunho econômi-

⁴⁶ Art. 3.b do Decreto-Legislativo de 2010.

co e regional não interfiram na trajetória escolar dos alunos é um grande desafio para o Estado Cabo-Verdiano. A tarefa do Estado é possibilitar a frequência dos alunos no ensino superior, anulando, neutralizando os efeitos das desigualdades socioeconômicas e regionais (art. 35.1). No entanto, percebemos que essas desigualdades ainda pesam, fazendo com que o acesso e o sucesso no ensino superior custem mais a uns do que a outros.

Este decreto-lei trouxe uma novidade – em relação à Lei de Bases de 90 – quanto ao acesso ao ensino superior que nos chamou atenção. O mesmo define como um dos princípios, a “valorização das competências do candidato, independentemente da forma como tenham sido adquiridas” (art. 35º, inciso 2, alínea e). Podemos interpretar esta lei como liberdade conferida aos cidadãos pelo Estado no que concerne à possibilidade de adquirir o conhecimento de diversas formas. No entanto, essa mesma lei pode, a nosso ver, fazer com que as desigualdades sociais prevaleçam, quando a valorização das competências é feita independentemente da forma como ela foi adquirida, visto que isso pode dar vantagem à aqueles que têm como colocar à sua disposição recursos que lhes assegurem um melhor aprendizado. Estes aparecem estando assim em vantagem em relação à aqueles que não têm como disponibilizar esses mesmos recursos.

Dessa forma, se leva em conta somente o desempenho escolar do aluno sem considerar as desigualdades, ou assimetrias segundo o Decreto, sociais que o próprio governo assume que há. Essa forma de lidar com esse processo fará apenas com que as desigualdades sociais se reproduzam no campo escolar, na medida em que os mais favorecidos socialmente podem colocar em jogo “peças chave” que o outro não possui, o que confere vantagem do primeiro sobre o outro (BOURDIEU, 1998).

Atualmente, Cabo Verde possui nove instituições de ensino superior⁴⁷. Destas, a Universidade de Cabo Verde (UNICV) é a única que é pública. Pela quantidade de Universidades públicas existentes naquele país já podemos perceber que ela é extremamente seletiva e excludente. Nas palavras de Moura (2009), “o acesso a este nível de ensino é muito limitado” (p. 293). Essa instituição faz-se presente como universidade e não como instituto profissionalizante em duas das dez ilhas habitadas de Cabo Verde. Uma delas na ilha de Santiago, situada na cidade da praia, e outro pólo fica na cidade do

⁴⁷ Universidade de Cabo Verde (UNICV); Universidade Jean Piaget de Cabo Verde; Instituto Superior de Ciências Econômicas e empresariais (ISCEE); Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais; Universidade Lusófona de Cabo Verde; Universidade do Mindelo; Universidade de Santiago; Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura; Universidade Intercontinental de Cabo Verde.

Mindelo na ilha de São Vicente. As duas ilhas mais povoadas e também as mais desenvolvidas de Cabo Verde.

A criação e expansão do ensino superior em Cabo Verde é tardia, em virtude das conjunturas sociais e históricas, mas ela é sobretudo regionalizada querendo ou não, essa já é uma forma de exclusão – principalmente dos menos favorecidos social e economicamente, no nível superior de ensino. A regionalização do ensino superior público em Cabo Verde é um fator propenso à exclusão daqueles que não residem aonde se localizam as sedes – e os pólos – das instituições de ensino superior públicas.

Portanto, a igualdade de oportunidade colocada como um princípio do acesso ao ensino superior em Cabo Verde já é questionada porque a regionalização desse nível de ensino em Cabo Verde cria obstáculos à tentativa de fazer valer esse princípio. Devemos reconhecer que a Governo Cabo-Verdiano desde o início deste século aumentou o número de bolsas de estudos para o ensino superior tanto público como privado. No entanto, continuam faltando mais condições que favoreçam o acesso e a permanência de estudantes, como moradias estudantis, para que essa caminhada deixe de conter tantos riscos e impedimentos para alguns.

Dessa forma, o acesso ao ensino superior em Cabo Verde não é algo homogêneo. Esse acesso é mais facilitado à aqueles que pertencem a esses meios onde podemos encontrar as Universidades públicas, isto é, morar em alguma daquelas ilhas por si só já é um privilégio. Aos estudantes das outras ilhas resta trabalhar muito para que consigam uma bolsa de estudos, medida que facilitaria a permanência no ensino superior.

Por outro lado, as famílias desses estudantes devem encontrar estratégias para que seja possível o acesso e a permanência no ensino superior. Uma dessas estratégias é o capital econômico. Mas essa com certeza não é a realidade da maioria das famílias Cabo-Verdianas. Outra estratégia é o apoio familiar que se materializa na existência de algum parente em uma, das duas ilhas, o que proporciona a estadia desses alunos nas mesmas. Enquanto isso as famílias ajudam com a remessa de dinheiro, o que é possível para cada um – assim como de gêneros alimentícios. Ou seja, o acesso e a permanência de alunos de outras ilhas nas instituições de ensino superior vão depender tanto do capital econômico como do capital social de cada família.

Esta realidade traz à tona outra questão que é a da condição estudantil. Nota-se pelo que foi descrito acima que as condições dos diversos estudantes provenientes dos diversos meios familiares são diferentes. Isso faz com que a condição desses estudantes não seja a mesma, isto é, como estudantes eles têm em comum o fato de estudarem, mas

isso não quer dizer que vivem as mesmas experiências como estudantes (BOURDIEU, 2014).

Uns encontram na família um suporte que fará com que sua única preocupação seja o sucesso escolar, outros têm que por diversas razões dividir seu tempo entre estudar e trabalhar para justamente se manterem na Universidade. Dessa forma, “a natureza ou o montante de recursos e, nesse sentido, o grau de dependência em relação à família separam radicalmente os estudantes segundo sua origem” (BOURDIEU, 2014, p. 28). Quanto a essa questão, o Decreto-Legislativo de 2010 estabelece que os trabalhadores-estudantes se beneficiam de regimes especiais tanto de acesso como de frequência no ensino superior, tendo em conta tanto a flexibilidade como a mobilidade dos percursos escolares⁴⁸. No entanto, não fica clara a forma como se dá esse regime especial.

Até 2014, a prova de ingresso para o acesso ao Ensino Superior público em Cabo Verde era feita pelas próprias instituições⁴⁹. No ano de 2014 foi criada a Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) cujo propósito é organizar as provas de seleção. O objetivo dessa prova é tentar perceber até que ponto os alunos que terminam o ensino secundário estão prontos para ingressar no ensino superior tanto no país como fora⁵⁰. Com isso, o aluno que quiser ingressar no ensino superior, tanto público como privado, tanto em Cabo Verde como no estrangeiro, deve fazer essa prova⁵¹. As áreas visadas pela prova são: Português, Matemática e Filosofia, por serem disciplinas que “tocam todas as áreas”⁵². No entanto, cada instituição de ensino superior pode realizar provas em outras disciplinas se entender isso como algo necessário. Não existe nota mínima para o acesso aos cursos, isto é, não se sabe ainda qual será o peso que a nota da prova terá quando da candidatura⁵³.

Essa prova de acesso está sendo encarada pelos responsáveis como uma forma de avaliar as *afinidades naturais dos alunos*, assim como do próprio sistema de ensino de Cabo Verde (PANAPRESS, 2015). A nosso ver, mais do que avaliar *afinidades naturais*, essa prova de acesso irá avaliar o conhecimento apreendido pelos alunos ao lon-

⁴⁸ Art. 35.7.

⁴⁹ Já o ensino superior privado exigia o certificado do terceiro ciclo do ensino secundário.

⁵⁰ Aos alunos que não conseguirem aprovação nessa prova, a direção-geral do ensino superior juntamente com as instituições de ensino superior de Cabo Verde *poderá* criar um programa que vise ajudá-los a superar as dificuldades para que estejam prontos para o ensino superior.

⁵¹ De salientar que além dessa prova, os alunos do terceiro ciclo continuarão fazendo as “provas gerais nacionais (PGN).

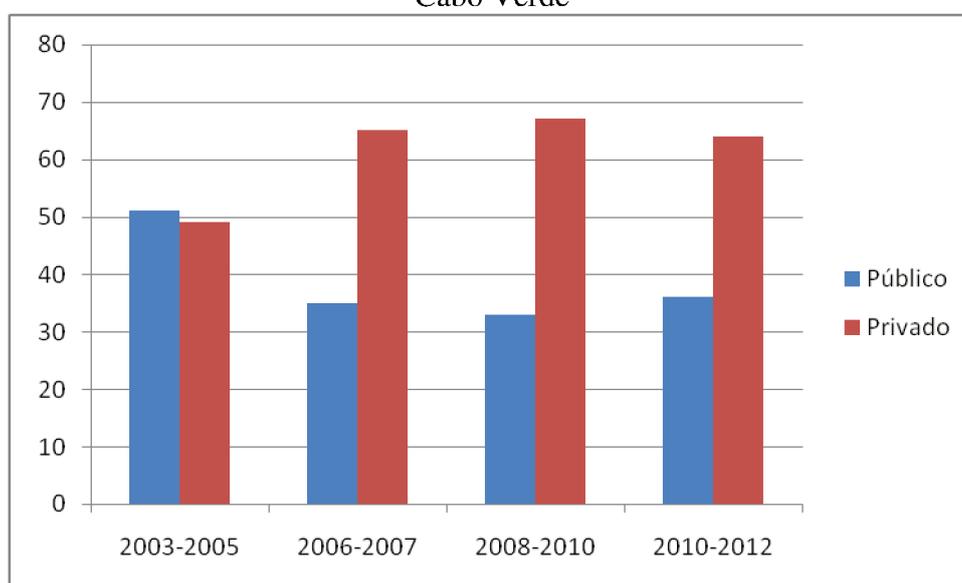
⁵² Palavras do presidente da comissão em uma entrevista. Os alunos deverão optar por duas dessas disciplinas.

⁵³ Neste ano (2015), essa prova servirá como experiência para que no próximo ano ela comece a valer.

go do ensino secundário, sobretudo no terceiro ciclo. Tomar o processo de aquisição de conhecimento como *afinidade natural* funciona como “cegueira às desigualdades sociais”, o que “condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons” (BOURDIEU, 2014, p. 92).

A seguir iremos nos debruçar sobre o acesso ao ensino superior em Cabo Verde utilizando os dados contidos nos anuários estatísticos⁵⁴. Dessa forma examinamos qual o peso tanto do setor público quanto do privado no nível superior em Cabo Verde.

Gráfico 1 - Percentual de alunos matriculados no 1º ano em IES público e privado em Cabo Verde



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações no Ministério de ensino superior, ciência e inovação (MESCI), referentes aos anos 2003 a 2012.

Na primeira coluna - de 2003 a 2005 - podemos perceber que há uma ligeira vantagem (2%) para o ensino público. Isso acontece porque no ano 2004/2005 houve uma vantagem relativa para o ensino público, de 59 para 41%. Lembrando que nessa época o ensino superior privado começava a entrar com força, mas ainda estava tentando se firmar, o que permitiu esse equilíbrio entre o público e o privado.

⁵⁴ Antes de qualquer coisa, devemos destacar que iremos utilizar anuários a partir de 2003, porque até então não encontramos na base de dados do Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, dados sobre o acesso ao ensino superior. Pensamos que esses dados até então se restringiam às próprias instituições. Além disso, há uma lacuna nos dados disponibilizados pelo próprio ministério, pois não há dados referentes ao ano 2005/2006 e 2007/2008. Essas lacunas com certeza atrapalham o nosso trabalho, mas pensamos que com os dados que possuímos, podemos perceber o movimento que acontece no acesso ao ensino superior Cabo-Verdiano nos últimos anos.

Se na primeira coluna percebemos um equilíbrio entre o ensino público e o privado, com o passar dos anos e com a proliferação do ensino superior privado em Cabo Verde notamos um grande salto em favor do ensino privado. Os dados de 2006/2007 provam justamente que essa rede se expandiu, começando a se firmar no cenário educacional daquele país. Enquanto isso, o ensino superior público perdia força, tornando-se cada vez mais uma realidade para poucos.

Mesmo que ligeiramente, percebemos que o acesso ao ensino superior público continuou a cair, o que por um lado mostra que o ensino privado em Cabo Verde entrou com força na cena educacional, ganhando força a cada ano e que o ensino superior público foi se tornando mais competitivo. Não devemos esquecer que em 2008 houve a anexação das instituições de ensino superior em Cabo Verde à Universidade de Cabo Verde (UNICV), recém-criada. Ou seja, desde então passou a haver em Cabo Verde uma única Universidade pública de um lado e uma expansão de instituições privadas do outro.

Com os dados da última coluna, podemos perceber que o ensino superior privado se efetivou até então como aquele que ano após ano manteve o maior número de ingressantes no nível superior. A isso deve-se muito o fato de conter maior quantidade de instituições, o que faz com que o número de vagas ofertadas seja maior do que a do setor público.

Dessa forma percebemos que com o tempo no cenário do ensino superior Cabo-verdiano, a rede privada vai ganhando força, imperando quanto ao ingresso nesse nível de ensino. Com isso, o ensino superior público se torna cada vez mais seletivo, abrangendo uma minoria dos estudantes. Dessa forma, podemos dizer que o acesso ao ensino superior público em Cabo Verde possui pouca representação daqueles que estão aptos a frequentá-lo.

5.4 Ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil vem se expandindo desde algum tempo se tomarmos como referência a realidade Cabo-Verdiana. Da mesma forma que os Cabo-Verdianos, os Brasileiros se formavam no ensino superior na metrópole, mais precisamente na Uni-

versidade de Coimbra⁵⁵. Com a chegada da família real no Brasil, em 1808, é que houve a criação de alguns cursos como o de cirurgia, anatomia, obstetrícia; formação de oficiais e de engenheiros civis e militares, entre outros⁵⁶. Mesmo assim foram poucas “as iniciativas concretas dos governos imperiais no campo do ensino superior, limitando-se à manutenção das instituições existente e à sua regulamentação” (MENDONÇA, 2000, p. 134-135). Para Cunha (apud MARTINS, 2014), a primeira Universidade no Brasil – com esse nome – foi instituída em 1909 no Estado de Amazonas, entretanto, a “primeira instituição brasileira de ensino superior que ‘assume duradouramente o *status* de Universidade’ é a Universidade do Rio de Janeiro, criada no ano de 1920” (MARTINS, 2014, p. 53).

Mais recentemente, na década de 90, com todas as transformações que tiveram lugar no mundo, lideradas pela ideologia neoliberal, a educação superior no Brasil também sofreu mudanças com o “aceleramento de abertura de novas instituições de Educação Superior, seguido da privatização da oferta e financiamento do nível superior” (TAVARES, OLIVEIRA & SEIFFERT apud KLITZKE, 2014, p. 23). Com isso, o setor privado viu abrirem-se as portas do nível superior e isso fez com que hoje essa categoria predomine aqui no Brasil.

Com base no Censo de 2012, Martins (2014) assinala que há 2.416 instituições de ensino superior no Brasil, destas 2.044 são faculdades, 193 são Universidades, 139 são centros universitários e 40 são Institutos Federais e CEFETs. Notamos assim um grande aumento do número de universidades no Brasil, o que faz com que haja uma democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando mais “mobilidade social de diferentes contingentes ocupacionais, aparecendo assim como um importante instrumento de transformação das estruturas de dominação” (VALLE et al, 2010, p. 393).

A atual Constituição Brasileira concede a educação superior autonomia didático-científica, assim como administrativa, obedecendo ao “tripé” ensino, pesquisa e extensão⁵⁷ (art. 207). Com isso, a Universidade poderá além de conter o processo ensino-aprendizagem, desenvolver pesquisas que devem ser úteis à sociedade nos ajudando a entender o mesmo e a resolver possíveis problemas sociais. Por isso, o desenvolvimento do espírito científico na Universidade é importante. Não basta adquirir o que já foi pes-

⁵⁵ Estima-se que nela se formou mais de dois mil e quinhentos (2.500) Brasileiros (MENDONÇA, 2000, p. 133).

⁵⁶ Ver “A Universidade no Brasil” (MENDONÇA, 2000, p. 134)

⁵⁷ A Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC – (SEPEX) é um excelente exemplo de como esse tripé pode funcionar.

quisado, deve-se também através daquele desenvolver pesquisas. Por isso a importância da extensão: a Universidade deve fazer com que a sociedade participe obtendo conhecimento do que nela se desenvolve de modo que esses conhecimentos sejam proveitosos para a sociedade.

A educação superior tem como finalidade formar profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento para que estes estejam prontos à assumir cargos no mundo do trabalho. Da mesma forma, a Universidade tem o dever de desenvolver o pensamento crítico/reflexivo nos seus educandos para que estes consigam se posicionar perante os diversos temas sociais. Esta é uma forma de fazer com que os universitários tenham consciência dos problemas existentes na sociedade.

5.5 Acesso ao ensino superior no Brasil

Dos diversos níveis de ensino, o superior é o mais elitista, mais seletivo. Pode-se dizer que a educação superior é a “corporificação” das desigualdades sociais existentes no Brasil. Sendo a educação superior aquilo que pode nos abrir portas através do conhecimento e da preparação que ela nos oferece, ela é um objeto de desejo de muitos e isso faz com que a procura desse nível de ensino seja grande, pelo menos perante o número de vagas disponíveis. Assim, o acesso ao ensino superior aparece como uma corrida entre os candidatos, corrida essa que tem participantes de diferentes setores, com desiguais condições, estudantes desigualmente preparados que estão lutando por uma vaga na educação superior. Os mecanismos de seleção servem, então, para legitimar a seleção que ocorre na corrida ao acesso à educação superior (VALLE, BARRICHELLO, TOMASI, 2010).

Exemplo mais cabível para esse processo de seleção e de exclusão é o exame vestibular. O Vestibular é uma prova “tradicional” no Brasil quando se trata do acesso ao ensino superior. Ele é uma prova em que a partir da nota obtida, alguns alunos são selecionados – e dessa forma outros tantos excluídos, e seriados, na perspectiva do *numerus clausus*. O vestibular é um processo pelo qual uns são consagrados/aprovados e outros punidos, em virtude do seu desempenho. Ele é um “rito de passagem”, “rito de consagração” (*idem*), cada um acaba tendo “o que merece”.

Nesse sentido, o conceito de mérito ganha destaque porque ao mérito são atreladas ideias como trabalho, esforço, merecimento. Mérito tem esse poder, de ser atrelado a tais idéias, porque se pensa que ele está pautado excepcionalmente na performance

escolar de cada um. Por isso, mérito é tido como uma recompensa/um prêmio merecido. No entanto, ao pensar que mérito é fruto só do esforço e do desempenho de cada um, corremos o risco de sermos injustos com aqueles que mesmo sendo esforçados, não conseguiram atingir os objetivos por eles traçados, porque fatores exógenos que ajudariam nessa caminhada não existiam ou eram insuficientes. Não podemos pensar que o mérito é algo neutro, que ele depende só do indivíduo, afinal, vivemos em uma sociedade desigual em que as condições são diferentes.

O mérito pode servir para legitimar as desigualdades na medida em que ele “converte as relações de poder em relações de saber e transforma as diferenças sociais em distinções de dom, talento, inteligência, esforço (VALLE, BARRICHELLO, TOMASI, 2010, p. 394). Ele acaba por colocar a culpa no próprio sujeito, já que ele é o resultado do esforço, sendo assim, se alguém fracassou, a culpa é sua. Isto é, o mérito responsabiliza tanto o vencedor como o perdedor pelos seus próprios resultados. Ele vangloria e pune.

Dessa forma, o sentimento de fracasso nos perdedores é enorme já que tiveram a oportunidade – tento em conta a igualdade de oportunidade – e não aproveitaram e por isso “devem aceitar o seu destino porque não souberam ou não conseguiram se beneficiar da igualdade de oportunidade” (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010, p. 395). São punidos externamente pelo resultado e internamente pela consciência. Por isso, vivemos em uma sociedade meritocrática, em que os vitoriosos reinam em virtude do seu esforço. Segundo Valle e Ruschel (2010, p. 78) “a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”.

O vestibular por tempos foi o processo por excelência que dava o passaporte para o ensino superior. A LDBEN de 96 veio flexibilizar as formas de acesso a esse nível de ensino, deixando a critério das instituições o estabelecimento das formas como de promover a seleção dos alunos. Sendo assim:

uma universidade poderá definir que os candidatos serão selecionados e escolhidos mediante exames vestibulares, outras poderão considerar apenas os resultados do ensino médio ou poderão, ainda, estabelecer que uma parte das vagas será preenchida por candidatos selecionados mediante exames vestibulares, e outra parte mediante os resultados do ensino médio (CUNHA, apud VALLE et al, 2010, p. 399)

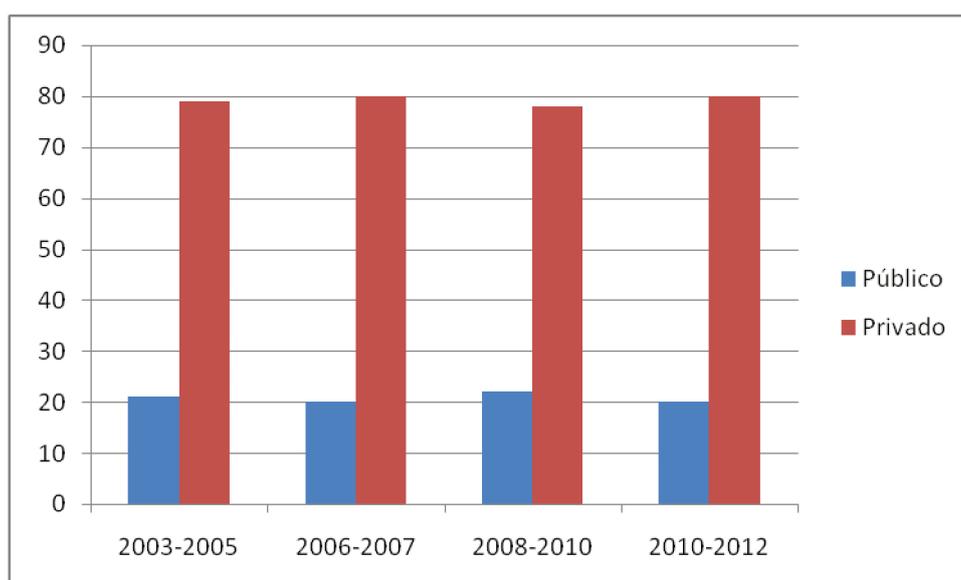
Há assim algumas opções e as instituições de ensino superior têm a autonomia de escolher quais os mecanismos de seleção que utilizarão para a seleção dos alunos; o

peso de cada mecanismo pode variar de instituição para instituição. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem ganhando força ultimamente como um dos mecanismos utilizados para o ingresso no ensino superior público. O ENEM⁵⁸ foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos na conclusão da educação básica, possibilitando o acesso ao ensino superior (KLITZKE, 2014).

Os três grandes objetivos são a “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”, a “inclusão da reestruturação do currículo do ensino médio” e a “mobilidade acadêmica”. O ENEM veio com a bandeira da democratização do acesso, uma tentativa de fazer com que o acesso ao ensino superior fosse menos excludente, menos desigual, mais democrático. No entanto, Klitzke (2014, p. 52) conclui que “os candidatos, que são a minoria, provenientes das escolas particulares, com renda familiar acima de 3 salários mínimos e originários de famílias com nível de escolaridade acima do ensino médio possuem melhor nota no ENEM”. Se por um lado o ENEM veio flexibilizar o acesso ao ensino superior, por outro, ele também veio a ser mais um mecanismo que converte privilégios sociais em sucesso escolar.

A seguir traremos um gráfico contendo as informações sobre o acesso ao ensino público e privado no Brasil.

Gráfico 2 - Percentual de alunos matriculados no 1º ano em IES público e privado no Brasil



⁵⁸ Segundo Klitzke (2014), o ENEM surgiu inicialmente para propiciar o acesso ao ensino superior privado, em que até 2008 apresentava 63 questões interdisciplinares; os resultados eram utilizados para a escolha de alunos que viriam a ser beneficiados pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e pelo Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que tem ligação com o acesso ao ensino superior privado.

Pela primeira coluna do gráfico podemos perceber que, da mesma forma que em Cabo Verde, no Brasil o ensino superior público contempla a minoria que acessa ao ensino superior. Com isso há grande descompasso entre o público e o privado. Lembrando que nessa mesma época em Cabo Verde ainda se notava certo equilíbrio entre as duas categorias. Pensamos que isso se deve muito ao fato do ensino superior no Brasil ter-se desenvolvido mais rapidamente, o que permitiu que nessa época o ensino superior privado já estivesse bem instituído.

Na segunda coluna, vemos a força que o ensino superior privado tem neste nível de ensino no Brasil. Isso é reflexo do fato da oferta ao ensino superior público ficar muito aquém daquilo que é necessário e desejado para que tenhamos mais justiça nessa categoria. Sendo assim, com a rápida expansão do ensino privado, este acaba por ser uma alternativa a aqueles que o ensino superior público excluiu através dos seus processos de seleção.

Nos dados de 2008 a 2010, nota-se uma pequena diminuição na diferença entre as duas categorias, mas o predomínio continuou o mesmo. Por um lado há um setor que expande a cada dia, mas não há uma relação *sine qua non* entre essa expansão e a qualidade de ensino. Do outro lado há uma categoria que não tem a mesma expansão, embora seja reconhecida pela qualidade e por isso é idealizada por muitos. Essa situação faz com que a procura a essa categoria seja muito alta, o que na mesma proporção provoca a exclusão, fazendo dela um estabelecimento de formação das elites.

Na última coluna repete-se o mesmo movimento. Percebe-se uma frequência na vantagem do setor privado quanto ao ingresso, fazendo com que o ensino superior público continue tendo uma minoria que, por diversas razões, anteriormente trabalhadas aqui, conseguem se consagrar como os agraciados por pertencerem a uma categoria de ensino que é marcada por forte triagem.

Neste tópico, consideramos que tanto os cabo-verdianos como os brasileiros tiveram que sair do país para que pudessem frequentar o ensino superior. Isto aconteceu porque nos dois países o aparecimento do ensino superior foi tardio, além disso, sobretudo em Cabo Verde, ela é regionalizada.

No meio de tudo isso, o ensino superior público, apesar das tentativas de democratização do acesso, continua inacessível à maioria da população que por isso vêem no ensino superior privado uma alternativa para a continuação dos estudos.

6 CONCLUSÃO

Com este trabalho percebemos que há um movimento global com os olhos postos na educação, fazendo com que esta seja palco de várias discussões como forma de saber qual o caminho que se deverá tomar, sob que perspectivas. Esse movimento, na escala mundial está sendo liderado por organizações internacionais que têm a sua ideologia e a partir desta, tentam traçar os objetivos para a educação.

Por serem organizações internacionais possuem um poder simbólico que lhes confere legitimidade perante os países, o que os ajuda quanto à aceitação e implementação das suas ideologias no campo educacional. Com isso, percebe-se um movimento, sobretudo a partir de 1990, em que os organismos internacionais, além de financiar, passaram a direcionar políticas educacionais, elaborando diretrizes, ampliando dessa forma as suas influências no campo educacional mundial.

Com isso, o debate educacional deixou de ser algo que pode ser feito tendo em conta somente questões nacionais. Torna-se necessário pensar a educação nacional a partir dos movimentos internacionais. Dessa forma, as decisões educacionais devem ser resultado de debates que acontecem com os olhos postos nas demandas internacionais, mas ao mesmo tempo pensando na realidade onde elas serão implementadas.

Com as leis viu-se ideias neoliberais entrando no campo educacional, estabelecendo mudanças que propiciaram cada vez mais a participação da esfera privada na educação.

Além disso, percebe-se com esse processo uma progressiva descentralização das funções educacionais, sendo que o Estado tende a centralizar o poder. Se em Cabo Verde não fica muito claro como se dá essa descentralização apesar de ela existir, no Brasil a mesma é bem definida o que não quer dizer que ela é sempre cumprida.

Com as reformas educacionais Cabo-Verdianas, percebemos que as diretrizes elaboradas externamente foram levadas em conta quando se formulou as Leis educacionais Cabo-Verdianas. A satisfação das necessidades básicas educacionais dos Cabo-Verdianos esteve em pauta desde 1990, como forma de fazer com que tivessem uma educação que lhes permitisse participar do desenvolvimento do país. Mais recentemente, percebe-se que as decisões externas são tidas como espelho, sobretudo em relação ao ensino superior.

Durante as reformas educacionais dos dois países, algo fica bem nítido: a importância do docente nesse processo. Todavia, percebemos que apesar de toda essa importância atribuída ao professor, a sua formação não tem a atenção que deveria ter. Em vez de se primar por uma formação de qualidade que forme professores preparados para a docência, deparamo-nos com duas realidades que por muito tempo formaram professores em nível médio. Mesmo depois de prerrogativas que estipulavam a formação docente em nível superior, essa mudança demorou a acontecer o que contribui e muito para que continue o processo histórico de desvalorização do pessoal docente.

A existência do ensino superior nesses dois países é recente, mais para Cabo Verde do que para o Brasil. Se antes, esse nível de ensino era da competência do Estado, com a onda neoliberal, o setor privado se expandiu, havendo uma massificação dessa categoria nos dois países, abrangendo a maioria dos universitários. Não podemos negar que nos dois países, essa expansão não fez um bem à sociedade permitindo que o direito a educação se torne uma realidade mais frequente. Entretanto, muitas vezes essa expansão não é acompanhada de qualidade, o que faz com que a preparação para o exercício da cidadania não seja a melhor, tendo consequências para o sujeito, fazendo-o perpetuar a sua situação.

Quanto ao ensino superior público, percebemos que ele é extremamente seletivo nos dois países, abrangendo uma minoria daqueles que estão em condições de frequentá-lo. Diferentemente da rede privada, a rede pública não teve uma brusca expansão o que faz com que ela permaneça excludente através dos mecanismos de triagem que adota. Ao selecionar uma minoria nos dois países, ela se torna elitista, sendo uma realidade para poucos, o que agrava as desigualdades sociais.

Se a educação é um “tesouro a descobrir”, como todo tesouro, precisa-se esforçar, trabalhar para que possamos apreendê-la. A busca por esse tesouro não é igual para todos, uns possuem meios - como mapas - que lhes permitem ter mais rapidez na procura, enquanto que outros, apesar de não faltar esforço, o tesouro encontra-se cada vez mais escondido, de difícil acesso. Esse tesouro é um direito de todos, mas para que ele continue sendo um tesouro, valendo o que vale, é preciso ser assim considerado pelos governantes. Lamentavelmente, muitos, ainda que tenham direito não o encontrarão, mesmo que na busca, sejam incansáveis.

7 BIBLIOGRAFIA

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

APPLE, M. W.; GENTIL, P. A. **A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. 130p (Estudos culturais em educação).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROS, Crisanto. **Desigualdade Social no Acesso ao Ensino em Cabo Verde: Re-lendo trajetórias de escolarização de estudantes de meios sociais desfavorecidos**. *IN: Nas pegadas das reformas educativas: Atas do I colóquio Cabo-Verdiano - Universidade de Cabo Verde*. Praia, edições UNICV, 2013.

BIANCHETTI, L. **O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch**. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n.112, p. 263-285, jan-mar. 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. (Afrânio Mendes) (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei ° 103/III/90 de 29 de Dezembro de 1990.

_____. **Decreto-Legislativo n° 2/2010 de 7 de Maio de 2010**.

_____. **Plano Estratégico para a educação**. Praia. Fevereiro de 2013.

_____. **Anuários estatísticos**: 2003/2004; 2004/2005; 2006/2007; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

CARDOSO, Sílvia. Formação e desenvolvimento profissional docente: anotações sobre políticas e práticas no sistema educativo cabo-verdiano. *IN. Nas pegadas das reformas educativas*. ORG. Ana Cristina Pires Ferreira. 2014.

CASSASUS, J. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização**. Cadernos de pesquisa, 2001.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Metodologia da investigação científica. In: ALBUQUERQUE, Gabriel (Org) **Coleção Educação Física Ead. Curso de Licenciatura em Educação Física**. Faculdade de Educação Física. Caderno I. Manaus: Editora da Universidade de Amazonas, 2011. Unidade 01, 02 e 03. p. 9 – 43.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de ciências da educação**. n° 4, p. 129-136, junho, 2007.

CURY, Carlos R. J. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CURY, C. R. J.; **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? : a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Pablo Gentili (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169-195.

GAMBÔA, Cecília Monteiro Fernandes. **A formação educativa e o currículo para o ensino secundário em Cabo Verde (1990/2005)**. Florianópolis, 2008. 104 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de pós-graduação em Educação.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismos, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. 204p (Ciências sociais da educação).

GOMES, J. S. **Reformas educacionais e formação de professores**: o caso do instituto pedagógico de Cabo Verde. 2013. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo de 2010**. Disponível em: <http://ibge.gov.br> Acesso em: 25 de maio de 2015.

INEP/MEC. **Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, INEP/MEC – 2003,2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

KLITZKE, M. K.; **Exame nacional do ensino médio (ENEM)**: uma tentativa de democratização do acesso ao ensino superior. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.

MARTINS, Mariele. **A expansão da educação superior brasileira**: diferentes oportunidades segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero. 2014. 129 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007-2008.

MENDONÇA, A. W. P. C.; **A Universidade no Brasil**. Revista Brasileira de educação, n. 14, p. 131-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

MORAIS, J. J. M.; **Cabo Verde: um projeto de país e a ideologia de educação como estratégia para o desenvolvimento: estudo da constituição do ensino técnico**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de pós-graduação em educação, Curitiba, 2009.

MOURA, A. F. da. **Eficácia Social (qualidade total) do Sistema Educativo em Cabo Verde**. Santiago de Compostela, 2009. Tese – Universidade de Santiago de Compostela.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração Mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 27 de março de 2015.

PANAPRESS: **Cabo Verde introduz prova de competências para o acesso ao ensino superior**. Disponível em: <http://www.panapress.com>. Acesso em: 26 de maio de 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHEIBE, Leda.; VALLE, Ione Ribeiro.; A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In : NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM.; (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A 2000. 140p (O que você precisa saber sobre...).

TOMMASI, L. de.; WARD, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1998, 279p.

TRIVINOS, N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualificativa em educação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2006. Capítulo 04: Alguns temas no desenvolvimento de pesquisa.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: desigualdades justas à igualdades sem adjetivos!. In: VALLE; SILVA & DAROS (Org) **Justiça escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010.

VALLE, I. R.; BARRICHELLO, F.A.; TOMASI, J.; **Seleção meritocrática versus desigualdade social: quem são os ingressos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998 – 2007)?** Linhas Críticas, Brasília, DF, UnB, v. 16, n.31, p.391-418, jul/dez.2010. ISSN 1516 – 4896.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E.; **Política educacional Brasileira e Catarinense (1934 – 1996): uma inspiração meritocrática**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 3, p. 73-92, jan, 2010.

_____. **A meritocracia na política educacional Brasileira (1930 – 2000)**. Revista Portuguesa de educação, 2009, 22(1), pp. 179-206.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VARELA, B. L. **A evolução do ensino superior público em Cabo Verde: da criação do curso de formação de professores do ensino secundário à instalação da Universidade Pública**. Praia. Edições UNICV. 2013.

