

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIAS E PRÁXIS EDUCATIVA:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE ADULTOS EM CABO VERDE**

Florenço Mendes Varela

Doutoramento em Educação
Especialidade em Liderança Educacional

Lisboa, 2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIAS E PRÁXIS EDUCATIVA:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DE ADULTOS EM CABO VERDE**

Florenço Mendes Varela

Doutoramento em Educação
Especialidade em Liderança Educacional

Tese orientada pela
Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 2018

Data da defesa: 14/11/2018

Membros do Juri:

(Despacho N° 149/VR/DC/2018, de 13 de julho de 2018)

Presidente:

1. Doutor Adérito Ferandes Marcos, Professor Catedrático do Departamento de Ciências e Tecnologias da Universidade Aberta

Vogais:

2. Doutor Hermano Duarte de Almeida e Carmo, Professor Catedrático do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Aberta
3. Doutor Antonio Leao de Aguiar Cardoso Correia e Silva, Professor Auxiliar da Universidade de Cabo Verde
4. Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta
5. Doutora Isolina Rosa Pereira de Oliveira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta
6. Doutora Daniela Melaré Barros, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta

RESUMO

Em consequência de trabalhos realizados no âmbito da Educação de Adultos, o presente trabalho é um estudo que teve como propósito a busca da compreensão sobre as concepções, trajetórias e práxis educativa que nortearam o programa de formação dos educadores de adultos, no período de 1994 a 2000, os principais resultados e suas repercussões na política de Educação de Adultos em Cabo Verde.

Objetivou-se, por meio desta investigação: conhecer o contexto histórico-político-social da educação no período de implementação do programa; analisar as concepções político-educacionais e teórica-metodológicas que fundamentaram a concepção e práxis educativa; compreender os resultados do programa e suas repercussões nas políticas educativas; contribuir para a constituição de um *corpus* de conhecimento sobre a formação de educadores e seu aporte no aprimoramento do sistema educativo.

Para a realização deste estudo, foram inquiridos e entrevistados os principais intervenientes no programa. Tratando-se de um estudo longitudinal, esta investigação teve como proposta metodológica aquela que se aproxima e se caracteriza como investigação qualitativa, destacando o estudo bibliográfico e a análise documental.

A construção do marco conceptual apoiou-se em vários autores com realce para Paulo Freire (1919-1997). A análise dos dados recolhidos junto dos sujeitos da investigação permite confirmar resultados excepcionais do programa e repercussões significativas em diferentes âmbitos e contextos do sistema educativo, desde a independência do país, em 1975, com impacto nas políticas educativas atuais.

Da análise interpretativa dos documentos e dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, resulta que o programa teve resultados positivos e repercussões: na melhoria dos índices de alfabetização da população caboverdiana; na melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos; na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; na democratização do acesso à educação; no fortalecimento do sistema educativo nacional.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Formação de Educadores. Paulo Freire. Política Educativa. Liderança Educacional.

ABSTRACT

In consequence of works executed in the context of Adult Education, this present work is a study whose purpose was the search for an understanding of the concepts, trajectories and educational praxis that guided the training program of adult educators, from 1994 to 2000, the main results and their repercussions on adult education policy in Cape Verde.

The aim of this work, through this investigation, was to know the historical-political-social context of education in the period of implementation of the program; analyze the political-educational and theoretical-methodological concepts which motivated the conception and educational praxis; and to understand the results of the program and its repercussions on the educational policies in Cape Verde.

To realize this study, the key players in the program were questioned and interviewed. In the case of a longitudinal study, this investigation had as a methodological proposal the one that approximates and is characterized as qualitative investigation, highlighting the bibliographical study and the documentary analysis.

The construction of the conceptual framework was based on several authors with emphasis given to Paulo Freire (1919-1997). The analysis of the data collected from the subjects of the investigation confirmed the exceptional results of the program and significant repercussions in different scopes and contexts of the education system, since the country's independence in 1975, with an impact on current educational policies.

From the interpretative analysis of documents and data provided by the research subjects, it is possible to confirm that the program had positive results and repercussions: the improvement of literacy rates of the capeverdean population; the improvement of the professional performance of adult educators; greater value given to the professional career of the Adult Educator; the democratization of access to education and the strengthening of the national educational system.

Key words : Adult education. Training of educators. Educational leadership. Educational policy.

RÉSUMÉ

En conséquence des travaux entrepris dans le cadre de l'éducation des adultes, le présent travail est une étude dont le but était la quête de compréhension des concepts, des trajectoires et de la praxis éducative qui a guidé le programme de formation des éducateurs d'adultes, dans la période de 1994 à 2000, les principaux résultats et leurs répercussions sur la politique de l'éducation des adultes au Cap-Vert.

Le but, par le biais de cette investigation, était de connaître le contexte historique-politique-social de l'éducation pendant la période de mise en œuvre du programme ; analyser les concepts politiques-éducatifs et théoriques-méthodologiques qui ont motivé la conception et la praxis éducative ; et pour comprendre les résultats du programme et ses répercussions sur les politiques éducatives au Cap-Vert.

Pour réaliser cette étude, ont été interrogés et interviewés des acteurs clés du programme. S'agissant d'une étude longitudinale, cette investigation a eu comme proposition méthodologique celle qui se rapproche et se caractérise par une investigation qualitative, mettant en évidence l'étude bibliographique et l'analyse documentaire.

La construction du cadre conceptuel reposait sur plusieurs auteurs qui mettaient l'accent sur Paulo Freire (1919-1997). L'analyse des données recueillies sur les sujets de l'investigation permet de confirmer les résultats exceptionnels du programme et des répercussions significatives dans différents domaines et contextes du système éducatif, depuis l'indépendance du pays en 1975, avec un impact sur les politiques éducatives actuelles.

À partir de l'analyse interprétative des documents et données fournies par les sujets de la recherche, on constate les résultats et répercussions suivants : l'amélioration des taux d'alphabétisation de la population du Cap-Vert ; l'amélioration de la performance professionnelle des éducateurs d'adultes ; l'appréciation de la carrière professionnelle de l'éducateur pour adultes ; la démocratisation de l'accès à l'éducation et le renforcement du système éducatif national.

Mots-Clés : L'éducation des adultes. Formation des éducateurs. Leadership éducative. Politique éducative.

Para Celina, Edson e Edna, com amor.

AGRADECIMENTOS

Esta tese, sendo da minha inteira responsabilidade, foi possível, graças ao diálogo tecido e ao concurso valioso de algumas pessoas amigas a quem, agradeço, com enorme carinho, permitindo-me, destacar, de entre elas, o meu reconhecimento especial:

À Vice-reitora para a Qualidade e Cooperação Internacional da Universidade Aberta (UAb), Professora Doutora Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira, pelo incentivo da minha candidatura ao Programa de Doutoramento em Educação na especialidade Liderança Educacional e pela interlocução junto da Reitoria da Universidade de Normandia em França, com vista à obtenção da Declaração da frequência ao Programa de Doutoramento em Ciências da Educação, de 1992/93 a 1996/97, propiciando a creditação de competências académicas e profissionais.

À Pró-reitora para a Inovação Pedagógica e E-learning da UAb, Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, minha orientadora, pela sapiência, pela disponibilidade permanente e incentivo demonstrado ao longo deste trabalho, que foram decisivos para a concretização desta tese.

Aos educadores de adultos e dirigentes que colaboraram na realização do estudo empírico, contribuindo de forma majestosa, com os seus saberes para a compreensão do contexto histórico, das concepções, dos resultados e das repercussões do programa de formação dos Educadores de Adultos nas políticas educativas em Cabo Verde.

Ao Serviço Central de Educação e Formação de Adultos, do Ministério da Educação, pelo interesse e disponibilidade manifestados na realização desta investigação, possibilitando o acesso aos arquivos para a recolha dos dados necessários à sua realização.

À Professora Doutora Jacqueline Freire, líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que desde a primeira hora me acompanhou nesta investigação, pela permanente disponibilidade, contribuição científico-pedagógico e incentivo prestados que foram decisivos na perseverança com que mantive o rumo da investigação, nos momentos em que alguns desalentos me invadiram.

À equipa do ELOSS/UNILAB, em particular, Professora Doutora Elisângela André, Professora Doutora Sina Almeida e Professor Doutor Elcimar Martins, pelo diálogo tecido propiciado durante o intercâmbio académico nessa universidade, no período de 24 de fevereiro a 16 de março de 2017.

Aos estimados jovens Francisca Angerline de Lima da Silva e Anderson Assis Ribeiro da Silva, membros do ELOSS/UNILAB, pelo apoio técnico na concepção do aplicativo do Gmail do Google para recolha de dados do questionário de forma organizada e automática, pela sistematização dos dados e normatização da tese.

Aos Professores Doutores António Correia e Silva, docente da UNICV e Timothy Denis Ireland, docente da UFPB, pelo diálogo amistoso e pela apreciação da versão final da tese.

Às colegas Eunice Monteiro, Albertina Santos e Sofia de Pina, meu apreço especial pela manifesta disponibilidade, cumplicidade e ânimo sobre este estudo.

Ao *designer* Moisés dos Santos pelo arranjo gráfico da tese.

Por fim, vale a pena lembrar que numa longa caminhada como esta, que teve momentos marcantes em Normandia (França) nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, o suporte familiar é imprescindível; deste modo, agradeço, sem limte, minha esposa Celina, companheira de uma longa vida, meus filhos Edson e Edna pelo amor filial e, de forma muito afetuosa, minha generosa mãe, Maria Sanches (1918-2016), pelos ricos ensinamentos sobre humildade, tolerância e bondade que iluminaram a minha vivência de educador utópico.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvi
INTRODUÇÃO.....	18
1. Contextualização e objeto de estudo	18
2. Identificação do problema e formulação de questões de investigação.....	21
3. Objetivos da investigação.....	23
4. Estrutura da investigação e da tese.....	23
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO CONCEITUAL	28
1. Educação: Conceito e breve historial	28
2. Educação de Adultos: Contextualização, Concepções e Legislação.....	36
2.1 Educação de Adultos no contexto internacional do debate: contextualização histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos	36
2.2 Concepções de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos e a Educação Para Todos.....	54
2.3 Educação de Adultos na atualidade: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Agenda da Educação 2030	65
3. Educação de Adultos em Cabo Verde: Contextualização Histórica e interfaces com os marcos internacionais.....	70
3.1 Educação de Adultos e o pensamento de Paulo Freire na 1. ^a década pós- independência (1975-1985).....	76
3.2. Educação de Adultos no sistema educativo caboverdiano: alfabetização, pós- alfabetização, educação permanente e formação profissional	85
4. Formação de Educadores de Adultos	95
4.1. Alguns pressupostos indispensáveis: educar, ensinar e aprender	95
4.2. Formação de adultos: abordagem conceptual e contextualização histórica...	100
4.3. Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde: contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional.....	108
4.4. Formação, desenvolvimento pessoal e profissional: a liderança de Educadores de Adultos	127

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	134
1. Apresentação do Estudo Empírico	134
2. Aspectos Metodológicos	136
2.1. Contextualização das opções metodológicas	136
2.2. Investigação qualitativa em educação	140
2.3. Procedimentos para os inquéritos e as entrevistas	143
2.3.1. População e amostra dos inquiridos	144
2.3.2. População e amostra dos entrevistados	153
3. Análise Documental	158
3.1. Documentos da formação	161
3.2. Ecos na imprensa.....	168
4. Apresentação e análise dos dados	173
4.1. Contexto histórico-político-social da educação, em Cabo Verde, no período de implementação do Programa.....	181
4.2. Conceções político-educacionais e teórico-metodológicas que fundamentaram a práxis educativa	196
4.3. Contribuição e impacto do Programa de Formação dos Educadores de Adultos nas Políticas Educativas em Cabo Verde	209
4.3.1. Principais funções exercidas pelos educadores após a conclusão do programa de formação.....	209
4.3.2. Resultados positivos do programa de formação na interface com a política educativa	211
4.3.3. Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa de formação de educadores	216
4.3.4. Principais impactos e repercussões do Programa no contexto da política de Educação de Adultos em Cabo Verde	220
Conclusão	224
1. Objetivos da investigação.....	224
2. Contribuição da investigação para a política educativa	226
3. Principais dificuldades e limitações desta investigação	227
4. Desafios e possibilidades de investigação no campo da Educação de Adultos.....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E NORMATIVAS	248

ANEXOS	254
Anexo 1: Guião do inquérito por questionário.....	255
Anexo 2: Guião das Entrevistas	261
Anexo 3: Dados de identificação dos inquiridos do nível local	264
Anexo 4: Dados de identificação dos inquiridos do nível municipal.....	265
Anexo 5.1. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos	267
Anexo 5.2. Universalidade básica da Educação de Adultos	268
Anexo 5.3. Que professor para o Século XXI?	269
Anexo 5.4. Perspectivas da Educação de Adultos no Século XXI	270
Anexo 5.5. Balanço da primeira fase da Formação em Exercício	271
Anexo 5.6. Segunda fase da Formação em Exercício	272
Anexo 5.7. Pedagogia do Texto na Educação de base de Adultos.....	273
Anexo 5.8. Recordações do convívio com Paulo Freire	274
Anexo 5.9. Dia Mundial de Alfabetização	275
Anexo 5. 10. Amílcar Cabral	276

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do orçamento da educação de 1980 a 2010.....	73
Gráfico 2 – Ilha de residência dos educadores de nível local.....	174
Gráfico 3 – Ilha de residência dos educadores de nível municipal.....	174
Gráfico 4 – Faixa etária dos inquiridos do nível local na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos (1997).....	175
Gráfico 5 – Faixa Etária dos inquiridos do nível municipal na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos.....	176
Gráfico 6 – Género dos inquiridos do nível local.....	176
Gráfico 7 – Género dos inquiridos do nível municipal	177
Gráfico 8 – Tempo de trabalho na Educação de Adultos dos inquiridos do nível local	178
Gráfico 9 – Habilitação académica dos inquiridos, de nível local, na altura da formação em 1997	179
Gráfico 10 – Habilitação académica dos inquiridos, de nível municipal, na altura da formação, em 1997	179
Gráfico 11 – Habilitação académica dos inquiridos de nível municipal em 2016	180
Gráfico 12 – Habilitação académica dos inquiridos de nível local em 2016	180

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Correntes pedagógicas do século XX	33
Quadro 2 – Professores profissionalizados ao abrigo dos estatutos.....	117
Quadro 3 – Distribuição dos educadores para a 2ª Fase da Formação em Exercício .	152
Quadro 4 – Quadro geral das sessões presenciais	164
Quadro 5 – Opções do ideário político e educacional considerada pelos inquiridos de nível local.	197
Quadro 6 – Opções do ideário político e educacional considerada pelos inquiridos de nível municipal.	197
Quadro 7: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	204
Quadro 8 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	204
Quadro 9 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	205
Quadro 10 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	205
Quadro 11 – Principais funções exercidas pelos inquiridos, de nível local, após a conclusão do programa de formação	209
Quadro 12 – Principais funções exercidas pelos inquiridos, de nível municipal, após a conclusão do programa de formação	210
Quadro 13 – Principais resultados positivos do programa, na visão dos inquiridos do nível local.	211
Quadro 14 – Principais resultados positivos do programa, na visão dos inquiridos do nível municipal.	211
Quadro 15 – Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa, na visão dos inquiridos do nível local.....	216
Quadro 16 – Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa, na visão dos inquiridos do nível municipal.....	216
Quadro 17 – Resultados e repercussões do programa de formação de adultos na visão dos inquiridos do nível local.....	220
Quadro 18 – Resultados e repercussões do programa de formação de adultos na visão dos inquiridos do nível municipal	220

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Conceção dos inquiridos do nível local sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90	182
Tabela 2: Conceção dos inquiridos do nível municipal sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90.....	182
Tabela 3: Visão dos inquiridos do nível local sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional.....	185
Tabela 4: Visão dos inquiridos do nível local sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional.....	185
Tabela 5: Perceção dos inquiridos do nível local sobre as repercussões da Educação para Todos	186
Tabela 6: Perceção dos inquiridos do nível municipal sobre as repercussões da Educação para Todos.....	186
Tabela 7: Opinião dos inquiridos do nível local sobre a Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V	187
Tabela 8: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre a Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V	188
Tabela 9: Opinião dos inquiridos do nível local sobre investimentos em políticas efetivas de Educação de Adultos	189
Tabela 10: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre investimentos em políticas efetivas de Educação de Adultos	189
Tabela 11: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	190
Tabela 12: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde.....	191
Tabela 13: Opinião dos inquiridos do nível local sobre a relevância da formação dos educadores no contexto histórico-político-social da década de 90.....	192
Tabela 14: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre a relevância da formação dos educadores no contexto histórico-político-social da década de 90	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Manual de Alfabetização, 1977	86
Figura 2 – Manual de Alfabetização, 1977	88
Figura 3 – Manual de Alfabetização. Leitura e Escrita – 2ª Fase, 1991.....	89
Figura 4 – Formação de Orientadores Pedagógicos, Praia, 1988.....	114
Figura 5 – Formação da equipa central de formadores, Praia, 1994	116
Figura 6 – Equipa Central de Formação, Praia, 1994.....	163
Figura 7 – Formação de Educadores de Adultos, Praia, 1995	165
Figura 8 – Manual do Animador. 2º Caderno. DGEX. 1995	166
Figura 9 – Formação de Educadores, Sistema ECCA, Boa Vista, 2004	167
Figura 10 – Jornal Alfa, março/abril, 2002	169
Figura 11 – Jornal Alfa, março/abril, 2002	170
Figura 12 – Jornal Alfa, setembro, 1997	171
Figura 13 – Jornal Alfa, junho/julho, 2000	172

LISTA DE ABREVIATURAS

- ADEA – Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
- ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
- BO – Boletim Oficial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- DEEE – Direção de Educação Extra-Escolar
- DGEX – Direção Geral de Educação Extra-Escolar
- DGAEA – Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos
- DGEFA – Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- EA – Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ELOSS – Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul
- EPT – Educação para Todos
- FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo
- IDAC – Instituto de Ação Cultural
- IDEA – Instituto para Desenvolvimento de Educação de Adultos
- IUE – Instituto Universitário de Educação
- JAAC/CV – Juventude Africana Amílcar Cabral
- ME – Ministério da Educação
- OM/CV – Organização das Mulheres de Cabo Verde
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDT – Pedagogia do Texto
- UAb – Universidade Aberta
- UFPB – Universidade Federal de Paraíba (Brasil)
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICV – Universidade de Cabo Verde
- UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
- UVA – Universidade Virtual Africana

Introdução

INTRODUÇÃO¹

«Não há docência sem discência. As duas explicam-se e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Enquanto [eu] ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

1. Contextualização e objeto de estudo

A realização deste estudo é a concretização de um projeto de qualificação realizado há alguns anos, hoje, integrado na nossa vida académica e ao mesmo tempo no resgate de um programa de formação de educadores de adultos, de âmbito nacional, estratégica para o incremento do sistema educativo caboverdiano, empreendida, entre 1994 e 2000.

Com efeito, a problemática da presente investigação surge na sequência de estudos anteriores, em particular, os estudos de graduação e de pós-graduação em ciências da educação, levada a cabo no Centro de Estudos e de Investigação em Ciências de Educação da Universidade de Normandia em França, em que investigamos o processo de formação de formadores de adultos em Cabo Verde, que culminou com a dissertação de mestrado sobre o *“Le processus de formations des Formateurs d’Adultes : L’ingénierie de la formation”* (O processo de formação de Formadores de Adultos. A engenharia da formação). (Varela, 1992).

No âmbito das atividades profissionais no campo da formação de professores e educadores de adultos e na sequência da dissertação de mestrado, frequentamos o programa de doutoramento em ciências da educação nesse mesmo Centro de Estudos e de Investigação em Ciências de Educação, entre 1992/93 e 1996/97 e, investigamos sobre a construção do sistema de formação de formadores de adultos, enquanto *démarche* de engenharia da formação. Por razões diversas, esse programa de doutoramento foi interrompido sem a defesa da tese. Porém, como resultante desse

1. Este trabalho segue as normas de apresentação das dissertações e das teses na Universidade Aberta (UAb, 2014) e adota as normas do novo acordo ortográfico.

programa, houve alguma produção acadêmica em forma de artigos publicados em revistas, capítulos de livros e comunicações em conferências nacionais e internacionais (Varela: 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2016).

Regressando à docência e atuando na liderança do Instituto Universitário de Educação (2012-2016), instituição de ensino superior vocacionada para a qualificação de educadores e professores, quisemos, de forma atualizada e esperançosa, resgatar essa investigação e enquadrá-la no programa de Doutorado em Educação, especialidade Liderança Educacional da Universidade Aberta de Portugal (edição de 2014).

Portanto, o nosso interesse pelo objeto do presente estudo é patente. A nossa vida acadêmica e profissional, sempre focada no campo da educação e formação, tem uma profunda relação com a formação de professores e educadores de adultos.

Tendo, com efeito, desempenhado funções de liderança educacional em diversos níveis no sector de alfabetização, educação de adultos, formação de professores e de educadores, a partir de 1982, desde as de Coordenador Nacional de Alfabetização (1982-1989), de Responsável pelo Departamento de Formação e Orientação Pedagógica e, por inerência, de Coordenador do Curso de Formação de Educadores de Adultos (1994-2000), objeto deste estudo, passando pelas de Diretor Geral de Alfabetização e Educação de Adultos/ Educação e Formação de Adultos (2004-2012) e de Presidente do Instituto Universitário de Educação (2012-2016); encontrando-nos, atualmente, fortemente engajado na docência no ensino superior (formação de educadores e professores do 1º ao 3º ciclo do ensino básico), e, por conseguinte, na investigação educacional (domínio da prática pedagógica e da cidadania), quisemos recuperar esse estudo, contribuindo, deste modo, para a constituição de um *corpus* de conhecimento sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde e seu aporte no aprimoramento do sistema educativo, abrindo novos horizontes para estudos complementares no campo da Educação e Formação de Adultos.

Na busca de subsídios teóricos e de evidências empíricas que permitissem compreender e elucidar em que medida as concepções, trajetórias e práxis educativa nortearam a formação de educadores de adultos em Cabo Verde, fizemos a revisão da literatura científica relevante, procurando efetuar um levantamento, o mais exaustivo possível, dos trabalhos científicos relacionados com a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a formação de professores e educadores e a liderança educacional.

Do esforço de pesquisa empreendido sobre o “estado da arte” da investigação sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde, não se vislumbrou trabalhos científicos relevantes, não obstante a existência de alguma produção, de índole mais didática e de divulgação, todavia, com informações que contribuíram para o enriquecimento desta investigação. Porém, sobre a liderança, fizemos o levantamento e sistematização das referências bibliográficas utilizadas na unidade curricular Liderança, Cultura Organizacional e Gestão Escolar e nos dois Seminários Doutorais (discussão de dados e investigação doutoral) que culminou com um trabalho final intitulado “liderança e inovação institucional”, restaurado no 4º capítulo do Enquadramento Conceptual, no item sobre a “formação, desenvolvimento pessoal e profissional: a liderança dos educadores de adultos”.

Assim, na busca de compreensão das concepções, trajetórias e práxis que nortearam o curso de formação em exercício dos educadores de adultos implementado em Cabo Verde entre 1994 e 2000, foram tidos em devida conta, nomeadamente, os seguintes trabalhos:

- a. O Relatório do Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais de Alfabetização, realizado na ilha de São Vicente, de 4 a 12 de outubro de 1979, com a colaboração do Instituto de Ação Cultural (IDAC) dirigido por Paulo Freire e relatórios de seminários subsequentes;
- b. Os documentos normativos (Decretos e Portarias) e documentos orientadores indispensáveis para a compreensão do problema de investigação, centrado em três documentos principais: ① Projeto Formação em Exercício de Educadores de Adultos; ② Documento Orientador da Formação em Exercício de Educadores de Adultos: 2ª fase; ③ Manuais de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Integradas e de Educação de Adultos e respetivos Guias de Orientação. Os artigos publicados no Jornal Alfa – jornal de alfabetização, também foram objeto de análise.
- c. Os trabalhos científicos no campo de educação e formação de adultos em Cabo Verde, nomeadamente, teses, dissertações e publicações em revistas e anais.

2. Identificação do problema e formulação de questões de investigação

Com este estudo o autor pretende evidenciar a relevância da formação de professores, em especial dos educadores de adultos, apreender o que é que ainda perdura nas práticas educativas dos atores que participaram nos cursos de formação e pesquisar a sua contribuição na melhoria do sistema educativo caboverdiano². Ao investigar sobre as concepções e práxis educativa na formação de professores em Cabo Verde, o autor possibilita aos diversos atores a consciencialização sobre a política subjacente ao bom desempenho profissional dos professores, em especial dos educadores de adultos e sua contribuição para a melhoria do sistema educativo.

Do ponto de vista espacial e temporal, o estudo tem uma abrangência nacional e circunscreve-se num programa de formação de educadores implementado entre 1994 e 2000, com continuidade marcável, em distintas formas, que o próprio estudo se encarrega de revelar. Ao circunscrever a temporalidade no período referenciado, não significa que a abordagem contextual não situará o trabalho nos elementos históricos que o precedem e o sucedem, especialmente no tempo presente e as perspetivas situadas no marco da agenda educacional pós-2015.

A abordagem contextual do programa em análise poderá revelar a evolução extraordinária do programa, a partir de elementos como a Elaboração do «Livro Branco» sobre Educação e Formação de Adultos em 2006; o Desenho Curricular em 2008; o agraciamento do país com o Prémio Internacional da UNESCO 2010; a concessão do Diploma de Mérito Educativo atribuído pelo Governo de Cabo Verde em 2010; o programa como parte da abordagem de uma pesquisa histórica e memória liderada pelo Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); a oferta do Curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, em 2011, para Educadores e Gestores, em modalidade a distância, envolvendo 4 países parceiros (Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe).

No que se refere à abordagem analítica, o estudo fará o aprimoramento das recomendações das conferências mundiais que debateram e indicaram as grandes

2. “Não é por distração que escrevo ‘caboverdiana e caboverdiano’ sem hífen. É que esse hífen é um peso inútil que não tem fundamentação nem linguística, nem lógica, nem pragmática”. In Veiga, M. (2016). *A Palavra e o Verbo*, Praia: Acácia Editora (p.7).

diretrizes e políticas globais de educação de adultos, nomeadamente, a 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, (Paris 1985), Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien 1990) e 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo 1997). A 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém do Pará em 2009, servirá de exortação sobre as concepções e práxis educativa na formação de educadores de adultos. Entretanto, a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém do Pará, no Brasil, de 1 a 4 de dezembro de 2009, serve de exortação sobre as concepções e práxis educativa na formação de educadores de adultos e o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, de 19 a 22 de maio de 2015, estabelece a Agenda da Educação 2030, que sustentam os desafios e as possibilidades de investigação no campo da Educação de Adultos.

A formulação das questões de investigação emergiu no bojo do enquadramento do tema, definição e delimitação do objeto de estudo. Para Gil (2010), nem todo o problema é passível de tratamento científico, sendo um problema de natureza científica o envolvimento de variáveis testáveis, razões explicativas. Segundo o autor, são várias as condições para a formulação de problemas, entre as quais se pode destacar: condições de ordem prática em que a formulação e resposta do problema subsidiarão determinadas ações; condição de ordem intelectual, em que o pesquisador busca produzir conhecimento sobre determinado objeto com pouco estudo efetuado até então.

Na perspectiva de subsidiar referenciais para a elaboração das questões-problemas de pesquisa, Gil (2010) aponta importantes elementos a serem considerados nesse processo, a exemplo de que um problema deve ser formulado como perguntas; deve ser claro e preciso; deve ser suscetível de solução; deve ser delimitado a uma dimensão viável.

Baseado nesses elementos referenciais para a formulação do problema, o nosso estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

- a. Qual o *contexto histórico-político-social da educação* no período de implementação do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde?

- b. Quais as *concepções político-educacionais, teóricas e metodológicas* que fundamentaram a concepção e praxis educativa no período de implementação do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde?
- c. Quais os resultados do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos e suas repercussões nas políticas educativas em Cabo Verde?

3. Objetivos da investigação

Consoante as questões de investigação propostas, os objetivos do estudo podem ser assim enunciados:

- a. Compreender o contexto histórico-político-social da educação em Cabo Verde no período da implementação do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos.
- b. Analisar as concepções político-educacionais, teóricas e metodológicas que fundamentaram a praxis educativa em Cabo Verde no período de implementação do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos.
- c. Analisar as contribuições e os resultados do programa de formação de educadores em Cabo Verde e suas repercussões nas políticas educativas.
- d. Contribuir para a constituição de um *corpus* de conhecimento sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde.

4. Estrutura da investigação e da tese

Procurando respostas para as questões de investigação e objetivos propostos, a presente tese apresenta uma estrutura em que os oito capítulos, antecedidos da Introdução e precedidos da Conclusão, se distribuem por duas Partes, sendo a primeira, de Enquadramento Conceptual, com os quatro primeiros capítulos, e a segunda, referente aos Estudos Empíricos, com os restantes quatro capítulos.

A Introdução permite apreender os elementos do contexto e o objeto de estudo; a identificação do problema e a formulação de questões de investigação; os objetivos da investigação; a estrutura da investigação e da tese.

A primeira parte da tese, ou seja, o enquadramento conceptual, é constituída por quatro capítulos:

No primeiro capítulo abordamos a diversidade da conceptualização da educação, bem como sua evolução ao longo dos tempos e sua sistematização através de um quadro sobre as correntes pedagógicas do século XX.

No segundo capítulo desenvolvemos: Educação de Adultos, contextualização, concepções e legislação; Educação de Adultos no marco internacional do debate: contextualização histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia); Concepções de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia) e a Educação Para Todos (EPT); Educação de Adultos na atualidade: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Agenda da Educação Pós-2015.

No terceiro capítulo abordamos: Educação de Adultos em Cabo Verde: Contextualização histórica e interfaces com os marcos internacionais; Educação de Adultos e o pensamento de Paulo Freire na 1ª década pós-independência (1975-1985); Educação de Adultos no sistema educativo caboverdiano: alfabetização, pós-alfabetização, educação permanente e formação profissional.

O quarto capítulo corresponde ao tema central da investigação. Nesse capítulo desenvolvemos a Formação de Educadores de Adultos, destacando: Formação de educadores: abordagem conceptual e contextualização histórica; formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde: contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional; formação, desenvolvimento pessoal e profissional: a liderança de educadores de adultos em Cabo Verde.

A segunda parte da tese nos conduz ao estudo empírico, apresentado em quatro capítulos, como já referido:

O primeiro capítulo apresenta o estudo empírico, enaltecendo a opção pela abordagem qualitativa, essencialmente descritiva, evidenciando as etapas do estudo.

O segundo capítulo aborda os aspetos metodológicos com ênfase na investigação qualitativa em educação; os procedimentos para o inquérito e as entrevistas; a população e amostras dos inquiridos; Descreve os métodos e as técnicas de recolha e tratamento de dados realçando o facto de se tratar de uma investigação de carácter essencialmente descritiva que privilegia a abordagem qualitativa e que cruza os seus elementos numa perspetiva histórica, como forma de garantir a confiabilidade dos resultados da recolha de dados e da análise bibliográfica e documental.

O terceiro capítulo faz uma análise documental, com ênfase nos documentos da formação, descrevendo o processo formativo (como, quando, onde, com quem) e uma análise dos “ecos da formação na imprensa”, dando realce à existência e à função do Jornal Alfa e o seu papel no contexto dessa formação. Ilustramos essa análise documental com fotografias de ações de formação de educadores, excertos de manuais e recortes do Jornal Alfa.

O quarto capítulo da segunda parte apresenta a descrição e análise dos dados como respostas aos problemas da investigação formulados: Contexto histórico-político-social da educação no período de implementação do Programa, objeto de investigação; Concepções político-educacionais que fundamentaram a práxis educativa no Programa de Formação de Educadores de Adultos no país; Contribuição e impacto do Programa de Formação dos Educadores de Adultos nas Políticas Educativas em Cabo Verde.

A conclusão enaltece os objetivos alcançados, extrai, em termos sintéticos, as principais inferências e o contributo da investigação para a compreensão dos problemas formulados e indica as linhas para a continuidade e o aprofundamento da investigação no domínio da formação de educadores de adultos, em especial, em Cabo Verde, nos tempos atuais.

A bibliografia, atualizada no âmbito desta investigação, busca fornecer uma rica literatura em forma de obras, de artigos de revistas científicas, publicações periódicas, dissertações e teses, documentos e documentações normativos que fornecem uma abertura sobre a problemática da formação de professores e educadores de adultos e permitem melhor apreensão dos objetivos da investigação. Neste sentido, foram referenciadas algumas obras relevantes ligadas à educação formação de adultos que serviram de suporte de partida, na dissertação de Mestrado em 1992 e no programa de

doutoramento (1993-1997), nomeadamente, as obras de Guy le Boterf (1997; 1990, 1988, 1976), Jean-Marie Barbier (1987, 1986 e 1980) e Marcel Lesne (1984 e 1978).

Foram ainda referenciadas às teses de doutoramento no domínio da Formação de Professores e Formação de Educadores de Adultos: Mané (2014), Tavares (2014); Carvalho, M. P., (2011), Bezerra, E. da C., (2009), Espíndola (2008), Soares, E. (2006) e dissertações dos formadores que estiveram diretamente vinculados à formação dos educadores, objeto desta investigação, que, em certa medida, são consequências desse Programa: Marçal (2006), Moreira (2006), Teixeira (2006) e Tavares (2006).

A estrutura da tese contempla ainda, uma parte pré-textual: resumos em português, inglês e francês; os índices, geral, de quadros e gráficos; a lista de abreviaturas e uma parte pós-textual: guião dos inquiridos por questionários; guião de entrevistas; identificação dos inquiridos do nível local; identificação dos inquiridos do nível municipal; memória da formação de educadores objeto desta investigação, em forma de recortes, fotografias e artigos do Jornal Alfa – Jornal de Alfabetização, com realce para páginas com referência ao Programa, à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, às figuras de Paulo Freire e de Amílcar Cabral, a fim de melhor auxiliarem a interpretação dos resultados da investigação.

Parte I Enquadramento Conceptual

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

1. Educação: Conceito e breve historial

No presente trabalho de investigação, consideramos relevante, começar por situar a Educação de Adultos (EA), nosso núcleo central de debate, no contexto mais geral da problemática da educação. Outro elemento que nos merece destaque especial, neste capítulo, é a figura e a obra de Paulo Freire, tendo em atenção a atualidade do seu pensamento, o relevo que teve no desenvolvimento dos cenários educativos que analisamos e seu legado no campo educacional.

A discussão acerca do conceito de educação nos remete à complexidade inerente ao termo, não podendo ser realizada sem que se estabeleçam os devidos nexos com os diferentes tempos históricos atravessados pela humanidade e que conferem ao mesmo sentidos e significados distintos.

Se considerada de maneira ampla, a educação pode ser compreendida como uma prática social que possibilita aos sujeitos a partilha dos saberes, da cultura e dos valores de um determinado contexto de convivência comunitária, como afirma Brandão (2007). A reflexão trazida pelo autor nos permite verificar que cada espaço de socialização, como família, o trabalho, entre outros, se constitui como *locus* de formação dos sujeitos, tendo em vista que se organiza a partir de princípios considerados válidos para a sociedade em determinado momento histórico. Daí se compreende que o processo de construção da humanidade e da própria sociedade é fruto da intervenção humana, como aponta Freire (1980):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

(Freire, 1980: 43)

O movimento de (des) continuidade dos modelos de sociedade vigentes, apontado por Freire (1980) coloca em evidência uma importante característica do fenômeno educativo: seu caráter contraditório. É através desta contradição que os saberes historicamente construídos pela humanidade são criticados, negados, desconstruídos e reconstruídos, culminando com novos conhecimentos que promovem a (re) construção da cultura.

O movimento de construção e reconstrução social promovido pela educação através da atuação dos sujeitos nos permite compreender o pensamento de Freire (1980: 3) quando afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. As dimensões políticas e ideológicas, portanto, se fazem presentes em todos os processos educativos, quer sejam amplos, relacionados aos processos de socialização realizados na sociedade de modo geral, quer sejam restritos, relacionados à escola enquanto instituição criada com o objetivo de acomodar os sujeitos à sociedade e aos seus valores.

As primeiras experiências educativas, situadas nas sociedades primitivas, por exemplo, emergiram da necessidade de ampliação das capacidades naturais do homem diante dos desafios postos pela natureza, com vistas à autopreservação da espécie. Do exercício de interação com a natureza começaram a se desenvolver conhecimentos importantes para a preservação da humanidade, como: fixação da moradia, a convivência comunitária, a manipulação de diferentes materiais para a produção de instrumentos necessários à proteção e à alimentação, o desenvolvimento de sistemas de linguagem, armazenamento de alimentos, criação de animais e utilização dos mesmos para transporte e / ou alimentação, entre outros.

Ao logo da história, a educação é entendida como preparação para vida.

A educação andou sempre ligada à ideia de preparação para a vida, que se trate dos ritos de iniciação nas tribos primitivas ou das escolas dos escribas nas civilizações orientais, dos exercícios militares em Esparta ou das escolas abertas pelos Sofistas, Platão e Isócrates em Atenas, das escolas helenísticas ou da catequese cristã.

(Dias: 1983:14)

Podemos apontar este movimento de articulação entre vida, educação e trabalho como gênese do que Lukacs (1972) denomina de ontologia do ser social, em que o

homem transforma a natureza, passa a exercer poder sobre esta, de acordo com finalidades previamente estabelecidas, transformando-a em coisas úteis.

O crescimento do volume de conhecimentos acumulados e socializados pela humanidade, através das gerações, foi acompanhado da produção de novas necessidades e novos conhecimentos, numa espécie de ciclo. As novas necessidades, no entanto, foram gradativamente deixando de responder exclusivamente às demandas naturais e passando a responder demandas sociais. Esta distinção entre natureza e sociedade impulsionou o desenvolvimento do trabalho enquanto atividade teleológica que estabelece previamente finalidades para suas ações. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2007), ao apontar que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007: 154).

Assim, na gênese da educação na humanidade, esta se constituía uma prática social que visava a reprodução pelas novas gerações dos conhecimentos historicamente construídos pelas gerações passadas, sendo materializada sempre que havia entre as pessoas as intenções de ensinar e de aprender (Pérez, 2000). A educação, neste contexto, apresentava como marcas: a espontaneidade, em decorrência de processar-se de maneira não institucionalizada; e a integralidade, considerando que os processos de ensinar e aprender se realizavam partir das vivências cotidianas diversas, incorporando tudo o que era possível junto com a comunidade (Costa, 2014).

Com o passar do tempo, o acúmulo e a especialização dos conhecimentos fizeram com que as sociedades se tornassem mais complexas. Neste processo, a organização da cultura e a divisão do trabalho passam a se constituir como problemas a serem pensados e resolvidos a partir dos processos educativos. Assim, o saber começou a se dividir de forma diferenciada, de acordo com os diferentes tipos de atividades necessárias ao funcionamento da sociedade.

Importa, no entanto, chamar a atenção para o fato de que o caminhar dessa evolução, quando esbarrou na divisão da sociedade em classes, fez com que as diferenças dos processos formativos passassem a se constituir como elementos de natureza política e se transformassem em fatores de desigualdade, sobretudo a partir do processo de institucionalização da educação na escola. A formação colabora, dentro

deste contexto, com a transformação de uma classe em si em direção a uma classe para si, como aponta Ponce (1995):

A classe em si, apenas com existência econômica, se define pelo papel que desempenha no processo de produção; a classe para si, com existência econômica e psicológica, se define como uma classe que já adquiriu consciência do papel histórico que desempenha, isto é, como uma classe que sabe a que aspira. Para que a classe em si se converta em classe para si, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham amplíssima função.

(Ponce, 1995: 35)

A Revolução Francesa se constitui como marco histórico da luta pelo ensino universal, como estratégia para eliminação da desigualdade, tentando formar o educando a partir da consciência de classe, com vistas à participação em uma sociedade liberal e democrática. Neste cenário “os pedagogos revolucionários foram os primeiros políticos da educação” (Gadotti, 2001:89). No entanto, a desigualdade social se manteve, expressando-se na educação distinta para cada classe, de caráter dualista: aos dirigentes, foi dada a instrução para governar; aos trabalhadores, instrução para o trabalho. Tais perspectivas encontraram sistematização no pensamento pedagógico positivista.

O movimento iluminista foi palco de consolidação de duas forças antagônicas: “De um lado, o movimento popular e socialista; de outro, o movimento elitista burguês. Essas duas correntes opostas chegam ao século XIX³ sob os nomes de marxismo e de positivismo [...]” (Gadotti, 2001:107). A derrota dos ideais revolucionários do iluminismo foi lida por teóricos relacionados a estas correntes de forma distinta: para Marx, teórico vinculado à corrente marxista, a contradição presente na essência da revolução, ou seja, a defesa da liberdade e da igualdade sem a transformação do sistema econômico gerador de desigualdade, é que determinou o fracasso da mesma; já para Comte, representante do pensamento positivista, tal derrota decorreu da falta de bases de sustentação científicas.

3. Neste mesmo século, regista-se um conjunto de transformações que interferem de maneira significativa nos processos de produção, como o desenvolvimento do sistema fabril; ampliação da produtividade da agricultura, através da utilização de conhecimentos de natureza técnica e científica; utilização da eletricidade e do petróleo como novas fontes de energia; movimento migratório da população do campo para as cidades. De forma contraditória, o aumento da produtividade e dos lucros não implicaram na diminuição da desigualdade, pelo contrário, acentuou-a. Como forma de resistir aos processos de exploração instalados com a revolução industrial, surgiu uma nova classe – o proletariado – que se opunha à burguesia, seus valores e princípios.

O pensamento marxista formou-se a partir do movimento popular de luta pela democratização do acesso à escola, compreendendo ser uma falácia a promessa burguesa de garantia de educação para a classe trabalhadora. Os princípios da educação pública socialista foram formulados a partir do pensamento de Engels e Marx com a publicação do Manifesto Comunista (escrito entre 1847 e 1848). Nesta obra, é realizada a defesa da educação pública e gratuita para todas as crianças, tomando como base os seguintes princípios: 1º) da eliminação do trabalho delas na fábrica; 2º) da associação entre educação e produção material; 3º) da educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral abrangendo três aspetos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; 4º) da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, os estudos e o lazer. Importa destacar no contexto de formulação da concepção socialista de educação, duas referências importantes: uma diz respeito ao ponto de vista epistemológico, com a formulação do materialismo histórico dialético; outra diz respeito ao ponto de vista político, com a defesa de uma escola unitária para todos.

Para Comte, o positivismo representava a verdadeira ciência. Em sua visão todos os fenômenos, tanto naturais quanto humanos, deveriam ser submetidos a uma análise marcada pela neutralidade, livre de qualquer preconceito ou pressuposto de ordem ideológica⁴. A partir dessa perspectiva, foi formulada a sociologia, compreendida como física social, partindo de modelos da biologia, para explicar a organização da sociedade e a sociologia da educação, que tem Durkheim (1979 e 2011) como um de seus principais expoentes, desenvolvendo um método a partir do qual recomendava que os fatos fossem tratados de forma semelhante às coisas. Seu ponto de vista contrapunha-se ao de Rousseau, por considerar que o homem nascia egoísta e a sociedade, por meio da educação, poderia torná-lo solidário.

Com a efervescência do capitalismo industrial e as demandas por mão-de-obra qualificada, o Séc. XIX criou grandes expectativas e debates em torno da

4. Segundo sua compreensão, a humanidade teria atravessado três etapas consecutivas e que estas se relacionariam ao sistema educacional da seguinte forma: ao estado teológico – em que o homem explicaria a natureza por agentes sobrenaturais – corresponderia à infância, em que a aprendizagem não teria um caráter formal; ao estado metafísico – em que tudo é justificado por noções abstratas como a essência e substância – corresponderia a adolescência e a juventude, que marca a entrada no estudo sistemático das ciências; e ao estado positivo – onde se buscam leis científicas – corresponderia a fase madura, em que enlaçaria todas as aprendizagens na busca da solidariedade humana.

educação. Neste contexto, é evidenciada de maneira cada vez mais clara a dimensão política da educação, marcadamente dual e cumprindo com a finalidade de manutenção de privilégios pela burguesia industrial. De um lado, consolidou-se uma escola de elite, clássica e propedêutica; do outro a instrução elementar para classe trabalhadora. A luta pela universalização da escola pública e contínua e entra no Séc. XX cercada pelos mesmos desafios.

Crises de natureza política e económica se constituem como importantes marcos históricos no século XX, como: as duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945, respetivamente); a Revolução Russa (1917); a quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929); a rutura dos blocos comunistas (segunda metade do século XX), a revolução de maio em Paris (1968), dentre outros. Os desafios postos à humanidade por estes eventos fortaleceram a luta por uma sociedade mais humana, justa e democrática, tendo a universalização da educação pública, laica e gratuita como um compromisso global (Aranha, 1989; Luzuriaga, 2001).

O desenvolvimento técnico e científico passa a se desenvolver de forma acelerada e a administração da produção passa a ser pensada de forma científica, influenciando a escola. Neste contexto de busca por produtividade e modernização, têm início as discussões sobre questões curriculares. Assim como são formuladas correntes pedagógicas diversas, com influência da Psicologia e da Sociologia da Educação, retomando questões formuladas ao longo da história que permitem definir diferentes horizontes formativos para os sujeitos. Segundo Gadotti (2001), o quadro a seguir, busca sintetizar essas correntes pedagógicas:

Quadro 1 – Correntes pedagógicas do século XX

Corrente pedagógica	Teóricos e ideias
Escolanovismo	<p>Dewey defendia a escola ativa, propondo a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno, com estímulo à iniciativa, originalidade e cooperação, com vistas à convivência democrática, sem, no entanto, questionar a sociedade de classes;</p> <p>Montessori propunha despertar a atividade infantil por meio do estímulo, promovendo a autoeducação da criança. Seu método empregava materiais didáticos concretos destinados a desenvolver a atividade dos sentidos</p> <p>Claparède defendia que a educação deveria ter como eixo a ação e não a instrução. Assim, criou o método de educação funcional que visava desenvolver as aptidões individuais e encaminhá-las para um interesse comum</p>

	<p>dentro de um conceito democrático de vida social.</p> <p>Piaget sistematizou as fases de desenvolvimento psicogenético da criança, indicando que o papel da ação na escola é fundamental para articular o desenvolvimento e aprendizagem.</p>
Anti autoritarismo	<p>Freinet afirmava a existência de uma dependência entre escola e meio social, concluindo que não existe educação ideal, só uma educação de classes, optando pela classe trabalhadora.</p> <p>Rogers, considerado pai da não-diretividade, transpôs para a educação a sua concepção terapêutica de liberdade que favorecia o pleno desenvolvimento do indivíduo.</p>
Pedagogia crítica	<p>Bourdieu e Passeron discutem a relação entre sistema de ensino e sistema social, apontando que a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escola e depois profissional dos indivíduos.</p> <p>Baudelot e Establet apontavam que a escola é perpassada pela divisão da sociedade, sendo os fins da educação não só diferentes, mas opostos, denunciando a ilusão de unidade na escola.</p> <p>Giroux propôs uma visão radical da educação. A escola é analisada como um contexto de dominação e reprodução, mas que ao mesmo tempo permite aos oprimidos a resistência.</p>
Pensamento pedagógico Africano / Brasileiro	<p>Cabral, representante e defensor da cultura do povo africano, compreendeu a educação como movimento de libertação e expressão política organizada da cultura do povo em luta.</p> <p>Freire dedicou-se a educação popular, reconhecendo esta como um ato político. Atuou sobretudo no contexto da alfabetização de adultos, relacionando a leitura da palavra à leitura do mundo, numa perspectiva crítica e libertadora.</p>

Fonte: Gadotti, 2001

Como é possível visualizar a partir do quadro 1, várias são as referências para se pensar a educação no Séc. XX. Embora todas apresentem elementos distintos em suas fundamentações, o reconhecimento da educação como uma prática social vinculada ao contexto mais amplo se faz presente em todas.

A construção das subjetividades humanas e sua relação com as novas tecnologias, que se constituem como elementos de mediação dos valores e princípios da globalização neoliberal, como nova face do capitalismo, se constitui como desafio educacional no terceiro milênio. As contradições sociais se aprofundam num contexto de convivência entre o acelerado desenvolvimento técnico-científico da humanidade e o crescimento das desigualdades; entre o discurso de valorização da diversidade e o crescimento da intolerância religiosa e de gênero, entre outras; entre compromissos estabelecidos através de Conferências Mundiais que pautam compromissos com a educação, aliadas a um grande número de analfabetos em inúmeros países do mundo.

As reflexões realçadas neste capítulo nos permitem compreender a educação como um termo polissêmico, complexo e dinâmico que vem adquirindo sentidos e significados distintos ao longo da história da humanidade. Nessa construção, o ato de educar passa a tecer laços cada vez mais complexos entre o indivíduo e a sociedade, inseridos num cenário de tensões e contradições que se relacionam à luta de classes, definindo os desafios a serem enfrentados, os problemas a serem resolvidos e as novas configurações da educação em cada tempo histórico que se anuncia.

O caminhar histórico da educação nos apresenta desafios de natureza filosófica que põe em discussão a concepção de homem, assim como dos valores e princípios presentes na sociedade; desafios de natureza sociológica, que ajudam a pensar os limites e possibilidades da educação em uma sociedade dividida em classes; desafios de natureza epistemológica, que dizem respeito a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento; desafios de natureza política, que nos convidam a pensar a favor de quê e a favor de quem a educação é pensada. Esses e outros desafios têm posto em marcha a evolução da educação, que tem ampliado seu alcance, na tentativa que inúmeros educadores fazem de incluir dentro deste processo o maior número possível de pessoas.

A abrangência do conceito da educação não é acompanhada pelo conceito de Educação de Adultos, que é entendida, na maior parte dos países, como processo de escolarização de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar ou de concluir a escolaridade básica obrigatória, na infância ou na adolescência.

Em alguns países, como o caso de Cabo Verde, a Educação de Adultos é compreendida como um subsistema de educação extra-escolar, paralelo, equiparado e complementar ao subsistema de educação escolar. Porém, o conceito de Educação de Adultos se insere neste contexto e passaremos a apresentá-la no próximo capítulo.

2. Educação de Adultos: Contextualização, Concepções e Legislação

2.1 Educação de Adultos no contexto internacional do debate: contextualização histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos

Como foi mencionado no capítulo introdutório do enquadramento teórico acerca da educação e das diferentes configurações que esta adquire, sobretudo no século XX, é possível perceber que as importantes transformações ocorridas no que se concebe por educação se dão diante dos desafios postos em cada período. Com relação à Educação de Adultos (EA), visualizamos o mesmo processo.

Historicamente voltados para instrução das crianças e dos adolescentes, os sistemas educacionais que se estruturaram ao redor do mundo priorizaram, em grande medida, os processos formativos desses sujeitos, deixando de considerar a educação formal dos adultos da classe trabalhadora. Os limites relacionados a esses sistemas não se restringiram apenas ao alcance dos diferentes recortes etários das classes populares, dizendo respeito, também, à incapacidade da escola enquanto instituição que se ocupa da aprendizagem da convivência social, ao ponto de emergirem conflitos diversos, dentro dos quais se destacam as grandes guerras que se constituíram como retratos da degradação da vida civilizada (Vieira, 2007).

A sistematização das discussões e proposições sobre a Educação de Adultos fortaleceu-se no século XX, no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, por influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se ocupou da “difusão de conhecimento e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de cultura diversa” (Beisiegel, 1974: 81). Assim, foi instituída a Conferência Internacional de Educação de Adultos – (Confinteia) – que se tem ocupado desde a década de 1940 a pautar discussões sobre a EA, através do diálogo entre diferentes países, no sentido de contribuir com o processo de consolidação da educação de adultos enquanto políticas.

De acordo com Ireland & Spezia (2014):

Embora as atenções históricas tenham focado nas conferências internacionais promovidas desde 1949 pela UNESCO, faz-se necessário registrar como outros autores lembram (Knoll, 2009 e outros) que a primeira conferência mundial foi realizada vinte anos antes de Elsinore, em 1929, em Cambridge (Inglaterra), sob os auspícios da Associação Mundial de Educação de Adultos, fundada por Albert Mansbridge dez anos antes (1918). Mansbridge também criou a Associação Educacional de Trabalhadores (WEA na sigla em inglês) que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da educação de adultos na Grã-Bretanha e alhures depois da Primeira Guerra Mundial.

(Ireland & Spezia, 2014:32)

Até ao ano de 2017, referência de consolidação da presente investigação, já ocorreram 6 (seis) Conferências Internacionais de Educação de Adultos, tendo sido a primeira realizada no ano de 1949, em Elsinor, na Dinamarca e, a última, realizada no ano de 2009, em Belém do Pará, no Brasil. A importância das Conferências, enquanto fóruns de mobilização política, pode ser visualizada na participação crescente de delegados e países. De acordo com Ireland & Spezia (2014):

Na primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, 106 (cento e seis) delegados se reuniram representando 27 (vinte e sete) países. Na sexta, participaram 1.125 (mil cento e vinte cinco) delegados de 144 (cento e quarenta e quatro) países.

(Ireland & Spezia, 2014:9)

Na medida em que cada Conferência se realiza, são produzidos coletivamente documentos que permitem a visualização dos avanços e retrocessos da Educação de Adultos e se constituem como importantes marcos históricos e políticos, como afirma Vieira (2007):

[...] a análise de cada conferência permite conhecer os rumos, as tendências e os parâmetros das políticas oficiais traçadas em nível mundial em cada período. Também possibilita avaliar as contradições entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política educacional posta em prática em cada país. Embora as conferências internacionais sejam consideradas momentos formais e oficiais de discussão, permitem conhecer o panorama da educação no âmbito mundial, além de constituírem instância de elaboração de políticas educativas. Os documentos apresentados discutidos e aprovados tentam formular respostas à conjuntura internacional na qual o evento se insere ao mesmo tempo em que apresentam essa conjuntura aos países membros presentes no evento. Eles também exercem importante influência nas políticas oficiais dos países membros, além de servirem de “termômetro” para avaliar as distintas concepções, abordagens e temáticas da Educação de Adultos que predominaram em diferentes objetos.

(Vieira, 2007: 10)

A análise dos documentos produzidos, ao término de cada Confinteia, nos possibilita uma leitura dos limites e das possibilidades da EA no que diz respeito às continuidades, compreendida como pautas e propostas que em certa medida se

consolidam e se mantêm ao longo das Conferências; inflexões que se constituem como mudança de posição/orientação das propostas da EA na medida em que as Conferências se realizam; avanços que traduzem novas perspectivas em relação à EA, em relação àquelas apresentadas no histórico das Conferências e, por fim, retrocessos que se constituem como declínios ou recuos dos países participantes em relação às propostas acordadas no contexto das Conferências (Martins, 2009).

A análise dos contextos de realização das Confintea e o diálogo estabelecido entre os desafios postos à educação pela sociedade ajudam a compreender os processos acima referidos, que não se constroem em contextos neutros, mas perpassados por tensões e contradições que se relacionam com os diferentes projetos de homem e sociedade próprios de cada período. Como afirma Knoll (2014:15), as Conferências Internacionais promovidas pela UNESCO “foram se desenvolvendo refletindo, em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo”.

A UNESCO foi criada em novembro de 1947. De caráter intergovernamental, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos são promovidas pela UNESCO, com o objetivo de promover a Educação de Adultos enquanto política pública, realizar o balanço mundial do setor e estabelecer novas orientações e metas.

No que diz respeito à I Confintea, realizada em Elsinor na Dinamarca, em 1949, o contexto social, político, económico e cultural era marcado pelos reflexos da segunda grande guerra, que deixou como herança a países europeus e asiáticos, prejuízos em termos de infraestrutura e economias, deterioradas pela violência dos ataques. O processo de reconstrução das nações demandou a mobilização de mão-de-obra. Nesse momento se tornou evidente a falta de trabalhadores qualificados, tendo em conta o número de jovens e adultos que morreram durante a guerra, para realização desse empreendimento, uma vez que grande parcela da população jovem e adulta se encontrava fora do mercado, excluída pelo analfabetismo ao qual estava submetida ao redor do mundo. Este contexto motivou a intervenção da UNESCO e a realização da I Confintea, atribuindo à Educação de Adultos, de forma paralela à escola, o papel de colaborar com a educação cívica, com destaque para os direitos humanos e a paz,

objetivando “contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura” (Gadotti, 2011a: 41).

É importante destacar que durante a I Confinteia, elementos centrais para a Educação de Adultos, como a alfabetização e a profissionalização, não se encontraram contemplados de forma específica na agenda proposta. Outro destaque importante é a falta de definição do papel do Estado em relação a EA e, por consequência, a ausência de discussões acerca de reformas educacionais e curriculares. Os movimentos sociais e a perspectiva da cooperação técnica e intercâmbios internacionais⁵ passam, dentro deste contexto, a fortalecer de forma significativa a EA, conforme aponta Ireland & Spezia (2014: 34) ao abordar elementos presentes nos encaminhamentos finais desta Conferência:

Em termos práticos, para dar seguimento às recomendações da Conferência, os delegados propuseram o estabelecimento de um Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos que teria a função de assessorar a divisão de EA da UNESCO também na execução das recomendações dessa Conferência. O Comitê seria composto de representantes das principais agências engajadas na Educação de Adultos com o “devido reconhecimento das organizações voluntárias onde essas existam” (UNESCO, 1949: 33). A composição também levaria em conta a distribuição geográfica e os diversos estágios de desenvolvimento da EA.

(Ireland & Spezia, 2014: 34)

A constituição do Comitê Consultivo sobre a Educação de Adultos decorrente da I Confinteia e composto por pessoas de destaque envolvidas no campo convidadas pelo Diretor Geral, a partir de consultas aos Estados-membro da UNESCO e organizações não-governamentais, foi um elemento importante para a garantia da continuidade do processo de mobilização, tendo estado presente em quase todas as conferências posteriores.

A II Confinteia, foi realizada em Montreal, no Canadá, em 1960, tendo sido organizada através do Comitê Consultivo sobre a Educação de Adultos a partir da decisão tomada pelo mesmo em 1957, motivada pelo crescimento de número de Estados-membro da UNESCO e pelas transformações sociais e econômicas presentes no contexto mundial ao longo da década de 1950⁶. Foi estabelecido como título “A

5. Segundo Ireland & Spezia (2014: 34) “a preocupação com a cooperação e o intercâmbio internacionais se expressou na criação do Centro Regional de Educação Fundamental para América Latina (CREFAL), em Pátzcuaro, México, uma iniciativa da UNESCO e do Governo do México, inaugurado em maio de 1951, e do Instituto da UNESCO para a Educação, inaugurado em junho de 1951 em Hamburgo”.

6. De um modo geral, a década de 1950 foi marcada por avanços técnico-científicos, transformações econômicas, culturais e comportamentais, sobretudo com o início das transmissões de programação por

Educação de Adultos em um Mundo Mutável”. Sua concepção e organização se distinguiram da primeira em termos de cobertura geográfica, qualidade e quantidade dos participantes, grau de organização e realização de Conferências de apoio nos níveis regional e nacional.

O processo de mobilização, desde seu início, já traduzia uma maior participação e pluralidade de visões da Educação de Adultos do que a primeira versão da Conferência. Nos convites enviados aos Estados-membro participantes foi solicitada a realização de um trabalho prévio por comissões nacionais e por organizações não-governamentais que deveriam se ocupar de realizar uma avaliação das ações no campo da EA, considerando as diferentes formas de organização, fontes e formas de financiamento, assim como o papel que ocupa no contexto econômico e social (UNESCO, 1960).

A partir das contribuições sistematizadas por Estados-membro, em 35 (trinta e cinco) relatórios, e por organizações não-governamentais internacionais, em 17 (dezassete) relatórios, foi construído o documento preparatório para a realização da II Conferência, recebendo o mesmo título que seria adotado “Educação de Adultos num mundo de mudança”. Neste documento constavam as principais tendências mundiais, levantadas a partir de uma lista de quesitos, que compreendiam: 1) Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2) Educação cidadã (in civics); 3) Lazer e atividades culturais; 4) Museus e bibliotecas; 5) Universidades; 6) Responsabilidade para com a educação de adultos; 7) Urbanização e 8) Educação das mulheres. A fase preparatória, iniciada com a construção deste documento e complementada através de seminários regionais, se constituiu como um importante avanço em termos da real compreensão dos avanços e das dificuldades enfrentadas pela educação de adultos (Ireland & Spezia, 2014).

Na realização da II Confintea, importantes temas foram abordados, tais como: a mudança tecnológica e a educação profissional de adultos; a liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; a desunião moral no mundo; a *deseuropeização* do mundo e a obsolescência da guerra. A ampliação da compreensão da educação de adultos e sua relação com as questões de natureza democrática das quais o Estado não

TV houve uma grande mudança nos meios de comunicação. No que diz respeito à política internacional, o mundo foi cenário de conflitos entre os países dos blocos capitalista e socialista, na chamada guerra fria.

poderia se eximir foi um dos focos. O documento final produzido, denominado Declaração de Montreal, “[...] expôs em uma gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de adultos poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinore” (Knoll, 2014: 19).

Martins (2009) aponta como principais avanços da II Confinteia:

[...] a maior participação do Estado, aumentando os recursos destinados para a Educação de Adultos, a criação de um comitê permanente, que continuará mesmo após a realização das Confinteia, exercer um papel consultivo e a preocupação com a elevação do nível cultural das regiões e consequentemente das populações. Ressalta que a “UNESCO terá que realizar estágios/estudos seja na América Latina, Ásia, África, própria a levantar-se o nível cultural das regiões [...] 62”, outras concepções, como a recomendação a “UNESCO aumentar os créditos consignados para organizar a educação, em uma medida suficiente para garantir os recursos e pessoal necessário para auxiliar as atividades de organização de adultos [...] 63”, convida também a criar no âmbito “[...] um comitê permanente de composição determinada que será encarregado de prosseguir em um desenvolvimento de ação, exercendo após 1949, o papel de um órgão consultivo em relação a Educação de Adultos [...] 64”.

(Martins, 2009: 47)

Deste modo, registra-se um fortalecimento da chamada à ação, a ampliação das discussões e o favorecimento de um número maior de beneficiários, além da constituição de um diagnóstico que se configurou como importante referência para a posterior avaliação do nível de materialização dos compromissos estabelecidos pelos países signatários da Declaração de Montreal. Tamanha foi a mobilização e a implicação dos participantes que a II Confinteia já vislumbrava a realização do próximo evento, considerando a necessidade de sistematizar uma comparação das formas como a Educação de Adultos estavam a se realizar em todo o mundo.

A III Confinteia foi realizada em Tóquio, capital do Japão, de 25 de julho a 7 de agosto de 1972, graças à hospitalidade generosa do Governo de Japão e teve como tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”. Marcada por um caráter formal que a distinguiu das duas edições anteriores, esta Conferência adotou procedimentos mais estritos em relação ao processo de eleição dos delegados, ao processo de tomada de decisão e, ainda, de seu papel governamental. Os 400 (quatrocentos) delegados que participaram da Conferência representavam 83 (oitenta e três) países, com representação de ministros ou funcionários ministeriais, junto a professores universitários e representantes de 59 (cinquenta e nove) organizações de educação de adultos.

Conforme aconteceu na Conferência anterior, foi realizado um minucioso processo preparatório, com nomeação de grupos de trabalho pelos Estados-membro para a produção de relatórios⁷ abordando informações sobre status e abrangência da Educação de Adultos (EA), com posterior complementação através de questionário⁸ enviado pela UNESCO, abrangendo “a relação da EA com objetivos econômicos, sociais e políticos e com o sistema educacional, recursos financeiros, aspetos metodológicos e pessoal para a EA” (Ireland & Spezia, 2014: 38). A partir desse conjunto de levantamentos, foram produzidos os dois principais documentos norteadores da Conferência: “Um levantamento internacional retrospectivo de educação de adultos: Montreal 1960 a Tóquio 1972” e um “Documento de Referência”.

O cenário sócio-político-econômico internacional, no período correspondente ao intervalo entre a II e a III Confinteia, foi marcado por uma intensa transformação, na qual se intensificam os movimentos sociais – com destaque para o movimento estudantil e operário abordando temas como igualdade social e de gênero, liberdade sexual, pacifismo e anti autoritarismo. É registrada, ainda, uma mudança do papel da igreja que, através do Concílio Vaticano II (1962-1965), redefine seu posicionamento diante de questões sociais, passando a se comprometer com as lutas da população marginalizada e com a busca permanente da justiça e da liberdade (Tavares, 2011); e do Estado que, sob uma perspectiva desenvolvimentista, se responsabilizava por provocar mudanças estruturais na sociedade, sobretudo pela industrialização, urbanização e setores básicos da economia (Paiva, 2000).

Este contexto influencia de forma significativa na definição da temática do evento, colocando em pauta a discussão acerca da aprendizagem como um processo contínuo, aproximando-se da concepção de educação permanente em voga na década de 1970, marcando o surgimento do conceito de educação ao longo da vida nas Confinteia. Segundo Ireland & Spezia (2014: 39): “Além de frisar que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, também se frisa que nem a escola nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza”.

7. No total, foram produzidos e encaminhados 28 (vinte e oito) relatórios.

8. Foi registado o envio de respostas encaminhadas por 88 (oitenta e oito) Estados membros e um membro associado.

A percepção de Lima (2007), acerca da natureza holística do termo educação ao longo da vida, sinaliza a possibilidade de contribuição do mesmo para o processo de integração de variados modelos e processos de educação, contribuindo de forma efetiva com a ampliação de oportunidades em termos de educação e de consolidação da autonomia dos indivíduos e da coletividade, tendo como horizonte a intervenção no mundo, superando os processos de adaptação ou ajuste vividos pela humanidade ao longo de sua história.

No documento produzido ao final da Conferência, intitulado “Recomendações Sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, traduziu a forma como esse nível e/ou modalidade educacional se processava nos diferentes países, agregando às discussões as concepções de educação permanente e ao longo da vida, como educação básica, contribuindo de forma significativa para a discussão da política educacional de adultos, demandando dos Estados o empreendimento de reformas no ensino, considerando a perspectiva democrática das culturas e do interesse nacional.

A IV Confinteia, foi realizada em Paris, capital da França, em 1985, tendo como tema “O Desenvolvimento da Educação de Adultos: Aspectos e tendências”, que remetia à compreensão da Educação de Adultos como um direito e às discussões e encaminhamentos presentes na Conferência anterior. O evento contou com a participação de 841 (oitocentos e quarenta e um) delegados, 122 (cento e vinte e dois) Estados-membro e 59 (cinquenta e nove) Organizações Não Governamentais (ONG), fato que representa uma evolução em relação à Conferência realizada em Tóquio, tendo sido presidida pelo Ministro da Educação do Zimbábue, Dr. D. B. Mutumbuka, registrando a crescente importância da presença dos países em desenvolvimento⁹ nas Confinteia.

O processo prévio de mobilização e preparação para a realização da IV Confinteia foi mais extenso que aqueles realizados pelas Conferências anteriores, como aponta Ireland:

⁹ É possível visualizar a importância dada aos países em desenvolvimento a partir do próprio processo de mobilização para a realização da Conferência, em que foram registradas reuniões técnicas realizadas em várias regiões do mundo. Na África, foi realizada uma reunião sub-regional em Lomé (Togo), em julho de 1981, seguido por uma segunda realizada em Lusaca (Zâmbia), em 1982. Neste mesmo ano, registra-se a realização de seminários, oficinas e uma reunião consultiva em Amã (Jordânia). No ano de 1983, houve uma reunião consultiva, realizada pelo Escritório Regional da UNESCO para a Ásia e o Pacífico e para a América Latina e Caribe; e ainda uma Conferência Europeia sobre motivação para a educação de adultos, organizada pela UNESCO e pela comissão nacional alemã.

[...] comparada com as três edições anteriores, os preparativos, tanto em termos documentais como em termos de reuniões, foram, aparentemente, muito mais extensos e detalhados. Recursos para os preparativos da IV Conferência foram incluídos no programa e orçamento aprovados para 1981-83. Entre as ações, foi feito um convite aos Estados membros para fornecer informações sobre o desenvolvimento da educação de adultos à luz da Recomendação de Nairobi como base para um relatório sinótico. O Secretariado enviou uma carta em 29/03/1982 para todas as Comissões Nacionais acompanhada por um guia cujo objetivo era de estimular reflexão sobre as recentes tendências na EA, e mais especificamente nos cinco anos desde 1976, antes de apresentar dados e comentários. O guia e as perguntas que continha seguiram a mesma estrutura que a própria Recomendação. 76 (setenta e seis) respostas foram recebidas representando, de uma forma equilibrada, a distribuição geográfica dos países. Esses relatórios formaram a base para o documento preparado pelo Secretariado com o título – pouco sinótico: “Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972) Round-up of Replies to the Survey carried out by UNESCO among National Commissions with a view to Gathering Information on the Development of Adult Education”.

(Ireland, 2014: 41)

O conjunto de atividades realizadas para a preparação da IV Confinteia, como reuniões consultivas e técnicas em várias regiões, além da sistematização das consultas escritas envolvendo um grande número de organizações governamentais e não-governamentais, fez com que este processo tenha-se construído como percussor das próximas conferências, em decorrência de ter sinalizado para a necessidade de melhoria da sistemática de coleta de dados necessária a uma leitura mais ampla e objetiva das reais situações da educação de adultos nos diferentes países (UNESCO, 1985).

No período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, o contexto sociopolítico, econômico e cultural dos países ao redor do mundo evidenciava a reestruturação política do capital, com a instituição do Estado neoliberal, acompanhado das políticas de liberalização do comércio e de desregulamentação financeira. Os reflexos oriundos dessas políticas¹⁰ acentuam a desigualdade, enquanto reflexo da redução do papel do Estado (Peroni, 2003).

Considerando este contexto e as recomendações feitas pelas Conferências anteriores, o desenvolvimento da IV Confinteia evidencia a continuidade dos aspectos relacionados ao papel das universidades, das organizações governamentais e não-governamentais; à cooperação e intercâmbio internacionais, através da realização de estudos, pesquisas e avaliações acerca da Educação de Adultos, além da difusão de informações em relação ao trabalho desenvolvido pelos Estados-membro concernente às

10. As políticas neoliberais que emergiram nas décadas de 1970 e 1980 foram capitaneadas por países como Estados Unidos e Inglaterra que ditavam a economia mundial e levadas para outros países, como os americanos e asiáticos.

recomendações das Confintea; a concepção de educação permanente, a relação entre educação formal e não formal. Apesar de abordar, ainda, questões relacionadas aos trabalhadores migrantes e populações desfavorecidas e ameaçadas pela fome, agravadas pelo advento das políticas neoliberais, a Conferência não chegou a aprofundar essas discussões.

Nas palavras de Knoll (2014):

[...] é de se notar a pobreza da conferência. Nele se incluía, e aqui eu estaria de acordo, o *pathos* retórico que se encontra em documentos e discursos: a falta de eficiência atribuível principalmente à grande quantidade de participantes e à insistência em falar longamente; os mal dissimulados desacordos políticos (por exemplo, entre os representantes de Israel e dos Estados Árabes); a discussão em curso sobre a reforma da UNESCO e as estratégias para esquivar várias questões enganosas e o desenvolvimento de novas regras para as Conferências Internacionais análogas às de outras organizações internacionais e supranacionais, como aumentar a quantidade e a extensão das conferências regionais, utilizar um sistema de comitê de redação e limitar a quantidade de resoluções, que devem ter uma possibilidade real de ser implementadas.

(Knoll, 2014: 24)

Considerando a avaliação de Knoll (2014) pode-se considerar que a IV Confintea não foi estrategicamente exitosa por questões relacionadas a tensões internas e políticas associadas à reestruturação da UNESCO e conflitos entre Israel e Estados Árabes. Porém, é de lembrar que a IV Confintea foi realizada durante o período em que o primeiro Africano M'Bow foi Diretor-Geral da UNESCO, num período em que havia alguma controvérsia até mesmo no seio da UNESCO.

No entanto, a partir da compreensão de Ireland & Spezia (2014) identificamos que o mérito da mesma se relaciona com as contribuições do processo de mobilização amplo que precedeu a Conferência e colaborou com a sistematização, ainda que insuficiente, de dados sobre a educação de adultos no mundo; com a sistematização de discussões relativas a educação de adultos e sua relação com a educação permanente, reforçando a compreensão do conceito como um processo educativo mais abrangente que a simples instrução, que necessita relacionar-se às diferentes esferas da vida, garantindo a todos o direito de aprender.

A V Confintea foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, no período de 14 a 17 de julho de 1997, ao final de um importante ciclo de Conferências¹¹ realizadas

11. O Ciclo de Conferências realizadas na década de 1990 foi composto pelos seguintes eventos: Cúpula Mundial para a Infância (Nova York, 1990); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990); Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência Internacional sobre População

internacionalmente que visavam, através de um movimento de cooperação em escala mundial, promover o enfrentamento dos problemas vividos pela humanidade, agrupados em temáticas que se relacionam à paz, desenvolvimento e segurança humana. É importante mencionar dentro deste contexto a relevância da Conferência de Educação Para Todos (EPT), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que se constituiu como importante marco político para o estabelecimento de metas para a educação escolar de crianças, jovens e adultos, adotando o conceito de necessidades básicas de aprendizagem e uma ampla concepção de educação que não se restringe a faixas etárias específicas da infância e nem aos espaços escolares.

A crescente mobilização para participação e representação de países e organizações se encontra expressa no número de delegados que se fizeram presentes no evento, totalizando oficialmente 1.507 (mil quinhentos e sete) participantes assim distribuídos: 41 (quarenta e um) Ministros e 18 (dezoito) Vice-Ministros; 729 (setecentos e vinte e nove) representantes de 130 (cento e trinta) Estados-membro e 2 (dois) de Estados não membros; 2 (dois) membros associados; 1 (um) representante da Palestina; 14 (catorze) representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) e 21 (vinte um) representantes de organizações internacionais, 478 (quatrocentos e setenta e oito) representantes de ONG e 237 (duzentos e trinta e sete) Fundações.

Cabo Verde se fez representar na V Conferência Internacional da UNESCO com uma importante delegação chefiada pelo então Diretor Geral de Alfabetização e Educação de Adultos, conforme os ecos da imprensa em anexo.

Até então, talvez por questões relacionadas com o recente processo de independência e reorganização do Estado Nacional, o país não tenha participado nas Conferências anteriores. No mais, na condição de colônia até 1975, não teria podido participar na I, II e III Confinteas. A IV Confinteas (1985) que já foi realizada como país independente, a inscrição de Cabo Verde nesse circuito internacional ainda estava restrita, principalmente, no bloco dos países que apoiou a luta pela independência.

e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Conferência Global da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados, 1994); Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais (1994); Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995); 9º Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores (1995); 2ª Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) (Istambul, Turquia, 1996); Cúpula Mundial de Alimentos (Roma, Itália, 1996); 9ª Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento (IX UNCTAD, 1996).

A mobilização para a realização da V Confinteia, que teve como tema “*Educação de Pessoas Adultas: uma chave para o século XXI*”, seguiu as mesmas orientações das Conferências anteriores, com a realização de consulta aos Estados-membro para avaliação das ações voltadas à Educação de Adultos desenvolvidas desde a última edição do evento a partir de aplicação de um questionário formulado com o objetivo de coletar informações sobre eventos, mudanças recentes e as perspectivas para o desenvolvimento da educação de adultos, assim como sua contribuição para resolver as principais questões em pauta no Séc. XXI (UNESCO, 1997:1), associado à utilização de relatórios de atividades realizadas pela UNESCO no período compreendido entre 1985 e 1995.

Para a construção do documento preparatório para a V Confinteia, foram consideradas as tendências da Educação de Adultos identificadas nas respostas enviadas por 68 (sessenta e oito) Estados-membro e por 9 (nove) organizações não-governamentais. Dentre tais tendências é possível identificar as diferenças entre os países do norte e do sul no que diz respeito à conceptualização de Educação de Adultos; o crescimento das políticas orientadas pela concepção de educação ao longo da vida e de programas voltados à aquisição de habilidades numa perspectiva de educação geral; o processo de pós-alfabetização e desenvolvimento da educação para o trabalho - relacionados a países em desenvolvimento – e requalificação para o trabalho para inserção no mercado – relacionada a países industrializados e, por fim, os princípios da participação e da motivação, fruto de consenso entre Estados-membro e ONG de reconhecerem o adulto como sujeito de sua própria educação, sendo a comunidade local responsável pelo seu desenvolvimento (UNESCO, 1997: 2).

Ressaltamos que, de uma forma global, a participação dos países africanos e asiáticos não foi considerada suficiente para uma visualização da Educação de Adultos nestes contextos. Porém, Cabo Verde esteve representado no Ciclo de Conferências Mundiais, com destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) (Jomtien, 1990); Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Conferência Global da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Barbados, 1994); 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995).

Constata-se uma abertura de Cabo Verde ao processo de internacionalização, de vinculação às discussões mais globalizadas. A globalização é uma chave de análise nessa *démarche* do país e os contornos que assume internamente, como se pode verificar na 2ª parte da tese, no 3º capítulo sobre apresentação e interpretação dos resultados da investigação.

Metodologicamente, a Conferência se organizou a partir das seguintes atividades: discussões e plenárias; a adoção da “Declaração de Hamburgo” e da “Agenda para o Futuro”; 33 (trinta e três) sessões paralelas voltadas a troca de experiências sobre o presente e futuro de aprendizagem de adultos no mundo e mesas redondas e painéis públicos. Duas comissões discutiram a Declaração e a Agenda. Merece destaque, ainda, o caráter democrático e participativo do evento, que possibilitou a expressão das diferentes vozes dos participantes e ainda, a apresentação da proposta de continuidade da mobilização em torno da agenda para o futuro com a proposição da realização de balanço intermediário da V Confinteia no intervalo entre a realização desta e da sexta edição do evento¹².

A agenda para o futuro apresenta o vasto e complexo campo da aprendizagem de adultos, decorrente da concepção trabalhada ao longo da Conferência, apresentando temas, dos quais emergem metas específicas a serem perseguidas a partir da V Confinteia. São eles: Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI; a melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos; Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres; A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho; A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos; Os aspetos económicos da aprendizagem

¹² O balanço intermediário materializou-se em Bangkok no ano de 2004, evidenciando não terem havido avanços em relação à educação de adultos no intervalo de tempo avaliado. O relatório aponta: “[...] chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário [...] tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo” (UNESCO, 2004: 205).

de adultos; A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais (UNESCO, 1997).

De um modo geral a Conferência realizada em Hamburgo conduziu a Educação de Adultos ao Séc. XXI, que passaria a articular de forma cada vez mais intensa as ideias que relacionam produtividade e democracia como exigências à formação e ao desenvolvimento humano, subordinados aos interesses do mercado.

Destaque-se que a V Confinteia (1997), influenciou grandemente a Educação de Adultos em Cabo Verde e Formação de Educadores, objeto do presente estudo e através da “Declaração de Hamburg” e da “Agenda do Futuro” que serviram de suporte para os quatro pilares da Educação para o Século XXI, e subsidiou o novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos, conforme transcrito a seguir:

“Aprender a conhecer, o que implica aprender a aprender para poder aproveitar as possibilidades que a educação ao longo da vida oferece; Aprender a fazer, num quadro de experiências sociais diversas ou de trabalho, a fim de se adquirir uma qualificação profissional e uma competência que capacite o indivíduo a trabalhar em equipa e a enfrentar um número de situações; Aprender a ser, na perspectiva do desenvolvimento da própria personalidade em condições propícias a uma crescente capacidade de autonomia, de faculdade intelectual e de responsabilidade pessoal; Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e respeitando valores relacionados com o pluralismo de ideias, a compreensão, a paz e a solidariedade”.

(DGAEA, 2008: 42)

Embora não tendo realizado sessões preparatórias e relatórios preliminares, Cabo Verde se despertou na V Confinteia e, na sequência da sua participação, conforme recomendações sobre incremento de atividades de seguimento da Conferência, a Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos promoveu sessões de reflexão e debate sobre a “Agenda do Futuro” que resultaram em publicações de artigos diversos no Jornal Alfa, com realce para os artigos seguintes que podem ser conferidos nos ecos da formação de educadores de adultos na imprensa, no anexo 5:

- a. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Jornal Alfa, julho de 1997;
- b. Universalização básica da Educação de Adultos. Jornal Alfa, julho de 1997;
- c. Que professor para o século XXI? Jornal Alfa, março de 1998;
- d. Perspectivas da Educação de Adultos no século XXI. Jornal Alfa, outubro de 1999.

As perspectivas da Educação de Adultos para o Século XXI foi o tema de uma mesa redonda, promovida pela Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos, e que reuniu na Praia, nos dias 6 e 7 de setembro, especialistas nacionais e estrangeiros.

Realizado no âmbito das comemorações do Dia Internacional de Alfabetização foi uma oportunidade para os técnicos nacionais falarem da sua experiência e das perspectivas que se abrem neste domínio, no limiar de um novo século, e ao mesmo tempo inteirarem-se das experiências vividas em outros países no domínio da alfabetização e educação de adultos [...]. A Educação de Adultos e o processo de globalização foi o tema apresentado aos participantes pelo Diretor do Instituto de Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDÉA) [...]. Ensino a Distância no processo de Educação de Adultos, a cargo da representante da Fundação ECCA das ilhas Canárias.

(Jornal Alfa: outubro de 1999)

A Confintea V, conforme destacou Gadotti (2008), terá fornecido lições, que beneficiaram a Confintea VI e, inclusive a Agenda da Educação Pós-2015, entre as quais destacam-se:

- ✓ Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado;
- ✓ Reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- ✓ Assumir o caráter público da Educação de Adultos;
- ✓ Ter um enfoque intertranscultural e transversal;
- ✓ A importância da Educação de Adultos para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente;
- ✓ Reconhecer a importância da articulação de ações locais (não se isolar);
- ✓ Reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da Educação de Adultos;
- ✓ Criar uma agenda própria da Educação de Adultos reconceituar a Educação de Adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto;
- ✓ Fortalecer a sociedade civil;
- ✓ Integrar a Educação de Adultos como uma modalidade da educação básica;
- ✓ Resgatar a tradição de luta política da Educação de Adultos pela democracia e justiça social;
- ✓ Sistematizar e difundir experiências relevantes.

A VI Confintea foi realizada em Belém, no estado do Pará, no Brasil, no ano de 2009, tendo como tema central “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, contando com a participação de 1.125 (mil cento e vinte e cinco) participantes de 144 (cento e quarenta e quatro) países, incluindo

55 (cinquenta e cinco) Ministros e Vice-Ministros, 6 (seis) Embaixadores e delegados permanentes junto da UNESCO.

O processo de preparação da VI Conferência seguiu a perspectiva organizativa e mobilizadora adotada em Hamburgo, visando o levantamento participativo das tendências e dos desafios encontrados no campo da Educação de Adultos pelos Estados-membro, a partir dos seguintes passos: 1º) Envio de roteiros / questionários aos Estados-membro que se constituíram como orientação para a produção dos relatórios nacionais a serem elaborados de forma participativa, com indicação de uma possível validação em um encontro nacional, tendo sido registada a produção de relatórios por 154 (cento e cinquenta e quatro), dos 193 (cento e noventa e três) Estados-membro; 2º) Realização de Cinco Conferências Regionais Preparatórias¹³, com a finalidade de discutir e validar os relatórios regionais a partir dos relatórios nacionais, identificando questões chave e elaborando recomendações e estratégias relacionadas a Educação de Adultos; 3º) Produção de Relatório Global, a partir das contribuições presentes nos cinco relatórios regionais, articulado com estatística comparativa e dados de pesquisa (Ireland & Spezia, 2014).

Realizado 12 (doze) anos após a Confinteia V, Cabo Verde teve uma participação mais efetiva na Confinteia VI, por ter contribuído ativamente nas reuniões preparatórias realizadas em Bamaco, no Mali, em setembro de 2007 (Conferência Regional Africana sobre a Alfabetização); em Nairobi, no Quênia, em novembro de 2008 (Educação e Formação de Adultos: força motora do desenvolvimento em África); em Lyon, em França, em fevereiro de 2009 (Por uma alfabetização durável: prevenir e lutar contra o iletrismo). Chefiada pelo Secretário de Estado da Educação, essa participação de destaque de Cabo Verde na Confinteia VI, também, se deve, ao fato da Conferência ter sido realizada, pela primeira vez, no hemisfério sul, num país lusófono (Brasil), numa altura em que Cabo Verde mantinha a coordenação de Rede de Cooperação Sul-Sul dos Países de Língua Portuguesa no Campo da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos.

¹³ De acordo com a UNESCO (2009), a primeira conferência regional preparatória a ser realizada foi a da América Latina e o Caribe na Cidade do México (em setembro de 2008), seguida por Ásia e o Pacífico em Seul, Coreia do Sul (em outubro de 2008), África em Nairóbi, Quênia (novembro de 2008), Europa, América do Norte e Israel em Budapeste, Hungria (dezembro de 2008) e, por último, os Estados Árabes em Túnis, Tunísia (janeiro de 2009) (UNESCO, 2009).

Criada em 2006, a Rede de Cooperação Sul – Sul da CPLP no campo de Educação de Jovens e Adultos pouco a pouco se tem tornado num espaço de articulação intergovernamental cujo principal objetivo é apoiar as capacidades de cada país para atender as metas nacionais já estabelecidas e os compromissos internacionais consubstanciados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, na iniciativa Educação para Todos, na Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012 e no Marco de Ação de Belém, aprovado durante a Confinteá VI (Brasil, 2009) e, hoje, nos desafios da educação pós-2015 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Participam da Rede, que conta com o apoio da UNESCO, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Ao longo de seis anos (2006-2012), a Rede de Cooperação Sul-Sul realizou cinco oficinas técnicas: a primeira em Brasília, em 2006; a segunda em Salvador de Bahia, em 2008 (Brasil); a terceira na Cidade de Praia (Cabo Verde), em 2009; a quarta em Maputo (Moçambique), em 2010; a quinta em Luanda (Angola), em 2012.

(Varela, 2016:4-5)

Na VI Confinteá, Cabo Verde representou a África na Mesa de Trabalho sobre a apresentação e discussão do Relatório Global de Educação e Aprendizagem de Adultos e dirigiu a mesa de trabalho sobre o tema “Cooperação em rede e parcerias internacionais inovadoras em matéria de educação e aprendizagem de pessoas adultas”, tendo apresentado a experiência bem-sucedida de cooperação triangular, envolvendo Cabo Verde, Canárias e Guiné-Bissau¹⁴. Trata-se de um modelo de cooperação que busca substituir modelos verticais, impositivos ou paternalistas, por processos horizontais e instrumentos de intercâmbio, apoio e cooperação, a partir de necessidades, interesses, demandas e desejos dos países envolvidos, buscando soluções conjuntas para problemas compartilhados:

O Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010a) expressa as conquistas e os avanços conseguidos, deixando claro que os participantes da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos estiveram cientes dos desafios globais consubstanciados no que propugna uma visão holística da educação e aprendizagem ao longo da vida como imperativos para o alcance da equidade, inclusão social, redução da pobreza, construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

¹⁴ Cooperação em Rede e Parcerias Internacionais Inovadoras em Matéria de Educação e Aprendizagem de Pessoas Adultas, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confinteá/pdf/workshops/2-3/confinteávi_ws2-3_cooperacao-rede_pt.pdf [20 de dezembro de 2016]

A VI Confintea procurou, portanto, fortalecer a perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida, com vistas a harmonizar a aprendizagem e Educação de Adultos em relação a outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, assim como sua integração nas estratégias setoriais nacionais (UNESCO, 2009).

Passados 68 anos da realização da I Confintea, é possível avaliar o conjunto dos significados construídos ao longo das seis edições desse evento, assim como suas contribuições para o desenvolvimento da Educação de Adultos, sobretudo pela colaboração que o trabalho realizado pelos inúmeros envolvidos na construção de cada documento preparatório e final, assim como os agentes envolvidos no desenvolvimento de ações que buscam dar materialidade às metas e compromissos propostos em cada uma das edições deste evento simbolizam para o alargamento da compreensão da Educação de Adultos como um direito.

É necessário considerar, entre as reflexões tecidas mundialmente em relação a Educação de Adultos, o apontamento feito por Rummert & Alves (2010) que dizem respeito à relação existente entre qualificação e certificação quando apontam que:

[...] o discurso defensor do universalismo da educação básica para os jovens e adultos com baixa escolarização materializa-se em políticas de governo que, na maior parte das vezes, conferem o direito de acesso a certificações de escolaridade que legitimam simulacros de educação, enraizados numa lógica compensatória.

(Rummert & Alves, 2010: 517)

As contribuições se estendem da perspectiva retórica até a ação direcionadas, portanto, à mobilização da comunidade internacional em torno da necessidade de implantação, avaliação e implementação de políticas que se assentem na concepção de educação ao longo da vida, oportunizando aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, nos diferentes continentes, seu desenvolvimento pleno, nos mais diferentes aspetos de suas vidas.

2.2 Concepções de Educação de Adultos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos e a Educação Para Todos

As concepções de Educação de Adultos se veem, neste item, refletidas, problematizadas, repensadas e enriquecidas pela concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida, numa perspectiva de contribuir para o debate educacional contemporâneo.

A Educação de Adultos, por mais que não pareça, é uma concepção polissêmica. Engloba o conceito da educação que, pela sua natureza é complexo pois ora se refere à educação como resultado (pessoa educada capaz de resolver os seus problemas pessoais) ora no sentido mais restrito (pessoa que sabe ler e escrever). Mas também pode ser confundido com ensino, instrução, aprendizagem, etc. O conceito de adulto, sobretudo, adulto em formação, também, algumas vezes, é confundido com o conceito de criança em formação. Por isso, a pedagogia que é uma ciência aplicada ao ensino da criança é largamente confundida com a andragogia, ciência aplicada ao ensino do adulto. Segundo Martins (2009), a andragogia corresponde à ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. Os métodos e as técnicas em Educação de Adultos são um dos capítulos do Manual de Educação de Adultos (1996) do curso de formação de educadores de adultos, objeto desta investigação.

O trabalho de Educação de Adultos é possível à base não só de conhecimentos, técnicas e métodos apropriados, mas também e sobretudo de muita compreensão e atitudes pessoais específicas que se podem resumir no respeito [...] pela sua experiência de vida; pela sua sensibilidade e suscetibilidade; pelo seu ritmo [...] Dito de outra forma, há que tratar o adulto não como objeto, mas como sujeito de educação [...]. Os métodos e as técnicas em educação de adultos afastam-se do esquema escolar da sala de aula e adotam o de grupo de estudo, em formas de extrema variedade, mas que tendem a aproximar-se dos círculos de estudo ou de grupos de investigação dos temas geradoras nas experiências de educação problematizadora de Paulo Freire.

(DGEX, 1996:43)

“O conceito Educação de Adultos continuou sofrendo diferentes interpretações” (Gadotti, 2009:9). Se analisarmos as discussões presentes nas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos já realizadas, podemos visualizar o processo gradativo de ampliação das compreensões acerca do que se concebe como Educação de Adultos. Gadotti¹⁵ aponta uma síntese que colabora com esta compreensão:

15. Moacir Gadotti, A Confitea VI no contexto do Brasil e da América Latina: Uma oportunidade para a Educação Popular. <http://forumeja.org.br/to/node/82> [12 de março de 2017]

- Na I Confinteia, o entendimento da educação de adultos se associava a uma espécie de educação moral, voltada a processos formativos direcionados para a construção da paz no mundo, a ser realizada de forma paralela à escola;
- Na II Conferência, o conceito passa a se associar à continuação da educação formal, surgindo dois novos enfoques: a educação permanente e a educação de base ou comunitária;
- A III Conferência, emerge a compreensão da educação de adultos como suplência, visando a reintrodução dos jovens e adultos no sistema formal de educação, sobretudo os analfabetos;
- Na IV Conferência esteve presente uma pluralidade de conceitos, tão diversa que acabou por implodir o conceito de educação de adultos;
- A V Conferência trouxe o entendimento da educação de adultos como um direito de todos, com valorização de temas relacionados a diversidade cultural, cultura da paz, educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável.

Complementando o panorama produzido pelo autor, acrescentamos a visão presente na VI Confinteia, no Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010a: 6) que aponta textualmente que “aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal”.

Os diferentes conceitos apresentados são cercados de elementos presentes nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos, revelando sínteses possíveis construídas a partir de discussões que envolveram diferentes representantes de organizações governamentais e não-governamentais que atuam na educação de adultos. Tal fato precisa ser considerado no sentido de se constituir como alerta para as ambiguidades que se encontram presentes nos desdobramentos políticos de cada termo em forma de ações, considerando que até os mais bem-intencionados podem sofrer interferências contextuais que os distanciam de seus significados mais nobres.

Ainda de acordo com Gadotti (n.d.), os termos educação permanente e educação ao longo da vida, que se constituem como dois conceitos que vêm orientando as discussões acerca da educação de adultos nas Confinteia, são, por exemplo, expressões similares que partilham o mesmo significado, mas que vêm sofrendo alterações ao

longo da história que as distanciam em seus propósitos e fundamentos. Desse modo, tomaremos ambas como referências para refletir sobre as ambiguidades que emergem dos diferentes contextos.

Ao discutir a compreensão acerca do termo educação permanente, Lima (2010) aponta para fases distintas. Segundo o autor, a ideia se relacionou inicialmente à Educação de Adultos, dizendo respeito a uma formação profissional continuada. Em seguida, avançou para uma fase mais utópica, relacionada a uma profunda transformação dos sistemas educativos e finalmente, sob influência dos países desenvolvidos e dos organismos internacionais, passou a associar-se à ideia de educação para o desenvolvimento, a partir da adaptação dos indivíduos para o mercado de trabalho, considerando elementos como empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no contexto da dita sociedade do conhecimento.

Nas décadas de 1970 e 1980 o conceito de educação permanente se constituiu como objeto de teorização, de orientações normativas e de políticas sociais, influenciando de maneira significativa a realização da III Confinteia, considerada como contexto de desenvolvimento da concepção de Educação de Adultos que vem sendo utilizada como referência nas discussões e propostas que se constroem até os dias atuais, evidentemente com o registro de transformações que decorrem de cada período histórico.

Fortemente influenciada por movimentos sociais, estas décadas se constituem como um período de efervescência da participação popular no contexto das políticas sociais, tendo influenciado de forma significativa no estabelecimento da humanização, da igualdade e da democracia como aspectos fundamentais a serem buscados nos mais diferentes espaços. De acordo com Arroyo (2011):

Desde os anos 70, estamos destacando que novos sujeitos entram em cena. Apesar do fluxo e refluxo dos movimentos sociais, e apesar de não termos mais aqueles movimentos sociais da década de 1980, temos outras tramas sociais e sujeitos sociais que incomodam. [...]. Por aí avançamos na construção de projetos educativos. Educar é colaborar na construção de sujeitos sociais, culturais e políticos.

(Arroyo, 2011: 272)

Na medida em que as tramas sociais mudam, modificam-se também os sujeitos, as estratégias e as lutas em torno de projetos de homem e de sociedade. A influência das transformações ocorridas no cenário global, sobretudo no que diz respeito à emergência da perspectiva neoliberal, como nova forma de expressão do capitalismo, chega ao

espaço das políticas públicas e da ação do Estado. Deste modo, a concepção de educação permanente que teve sua idade de ouro até os anos de 1970, passará a partir deste período e até o final do Sec. XX por uma degradação de seus ideais, em nome de uma aprendizagem ao longo da vida que, entre tantas interpretações, destaca a subordinação da educação à racionalidade da economia dominante (Canário, 2013).

A transformação do termo educação permanente e a utilização do termo educação ao longo da vida estão situados no contexto da década de 1990, sobretudo após a realização da Conferência de Educação para Todos. A educação como chave para o desenvolvimento, que norteia a Declaração Mundial de EPT, passou a se constituir a partir deste período, como grande referencial para a formulação de políticas educacionais, dentro das quais está situada, de forma cada vez mais presente, a Educação de Adultos. As duas últimas edições das Confinteas dialogam de maneira próxima com os desafios postos pela perspectiva da EPT. Na V Confinteas, a educação é apontada como chave para o Século XXI, como consequência e condição do exercício da cidadania. A Declaração de Hamburgo aponta que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas”, pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural, em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas.

(UNESCO, 1997: 19)

A forma ampla como a Educação de Adultos é apresentada configura um avanço em relação à compreensão reducionista da mesma como instrução. No entanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para o contexto histórico no qual esta concepção se insere, pois na medida em que são cada vez mais exigentes as demandas por qualificação para a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho, mais desafiadores são os processos de efetivação da educação como um direito, conforme anuncia o balanço intermediário da V Confinteas, realizado em Bangkok no ano de 2004, conforme referido anteriormente.

Na VI Confinteas encontramos duas denominações aparentemente iguais, mas distintas em suas significações: educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da

vida. A primeira surge apenas uma vez no Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010 a), documento produzido por ocasião desta Conferência, nos seguintes termos:

O esforço que a Confintea VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos.

(UNESCO, 2010a:3)

Já a segunda se repete dez vezes. A primeira, que melhor resume a ideia que expressa aponta para a aprendizagem ao longo da vida como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010a: 4).

Acerca das duas nomenclaturas utilizadas, Lima (2016) aponta que o “conceito de aprendizagem ao longo da vida foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respetivos Estados-membro como categoria dominante” (Lima, 2016: 16). Tal fato se relaciona de maneira direta à emergência do Estado orientado pela perspectiva neoliberal, que torna mínima a sua atuação no campo da garantia dos direitos, responsabilizando os indivíduos pelo seu processo de inclusão, sobretudo ajustando-se às necessidades ditadas pela economia mundial em relação ao mercado de trabalho.

No que diz respeito à educação ao longo da vida, o “conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis” (Lima, 2016: 17). Segundo o autor, a ideia de aprendizagem ao longo da vida e os elementos que dela derivam, como empregabilidade, inovação, flexibilidade e empreendedorismo, entre outros, passaram a se fixar em torno das virtudes da sociedade contemporânea relacionadas ao lucro e a competição.

É necessário lembrar que a Educação de Adultos, pela sua natureza, se relaciona com situações limite às quais as populações geralmente invisibilizadas ou subalternizadas no contexto das políticas sociais são expostas. Nesse sentido, é necessário resgatar a dimensão humanizadora que se encontra nas raízes históricas dos termos educação permanente e educação ao longo da vida para não negar o compromisso político da Educação de Adultos com a emancipação, tampouco permitir

que esta perca suas características peculiares e se renda à homogeneização de processos educativos voltados assemelhando-os ao ensino regular de crianças e adolescentes, conforme Arroyo (2007).

Diante do exposto, faz-se necessário o movimento permanente de problematização dos conceitos que fundamentam as políticas de educação de adultos, no sentido de manter os coletivos de sujeitos sociais que militam nesta área alertas na luta pela manutenção dos princípios e valores democráticos que a caracterizam.

Lima (2016) realizou este alerta em texto publicado no documento “Coletânea de Textos – Confinteia Brasil + 6”, apontando que:

Após lançar as agendas de ODM e EPT no início do milênio, a maioria dos governos tendeu a priorizar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio em detrimento das metas da EPT. A educação de adultos ficou notadamente ausente da agenda dos ODM. Aqueles governos que investiram em educação para todos tenderam a priorizar educação para todas as crianças e, novamente, marginalizar a educação voltada para a população adulta. No período em que essas duas agendas vêm orientando as decisões políticas de governos nacionais, houve uma tendência de sério subfinanciamento para a aprendizagem e educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. O processo de Confinteia testemunhou essa falta de prioridade, conforme documentado nos dois relatórios GRALE. Os Relatórios de Monitoramento Global também fornecem mais evidência para substanciar essa compreensão.

(Lima, 2016: 18)

Grande tem sido o esforço realizado pelo coletivo de agentes políticos que constituem o público participante das Confinteia, no sentido de analisar criticamente o contexto político contemporâneo, desvelando as novas e sutis formas de discriminação de desrespeito aos direitos sociais, avançando para a compreensão da Educação de Adultos como um direito humano, retomando a concepção de educação ao longo da vida, numa perspectiva emancipatória, assumindo a educação popular como um referencial importante para o alcance desse propósito.

Para Pontual (2016):

Afirmar a Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas.

(Pontual, 2016:70)

A Educação Popular surge, portanto, como possibilidade de construção amorosa de uma educação mais humana e mais comprometida com a valorização da diversidade

e com as identidades dos sujeitos das práticas educativas, através do diálogo. Dentro deste referencial educativo a concepção de educação ao longo da vida pode readquirir, tanto no campo teórico como no campo das práticas um reencontro com seu sentido original, que permanece extremamente relevante no contexto da sociedade contemporânea.

No Fórum Global de Educação realizado em Dakar em 2000, os governos de 164 (cento e sessenta e quatro) países, adotaram as metas de Educação para Todos (EPT) e comprometeram em defender uma concepção holística da educação que engloba desde os primeiros anos de vida até a idade adulta. Essa concepção fora construída na V Confinteia realizada em Hamburgo em 1997 sob a égide da educação e aprendizagem ao longo da vida. Trata-se, no essencial, de um conceito muito útil para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, económico e social, assim como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça.

No essencial, “alcançar a educação primária universal” e “assegurar que a igualdade entre os géneros” constituem os objetivos do desenvolvimento do milénio no cumprimento das metas do plano EPT (UNESCO, 2006). A essas metas se juntam a redução em cinquenta por cento nos níveis de alfabetização de adultos até o ano 2015 e o desafio da melhoria da qualidade de ensino e dos resultados de aprendizagem.

Segundo a UNESCO (2014), os esforços para o cumprimento dos objetivos e das metas da EPT têm sido lentos.

A baixa priorização por parte dos formuladores de políticas e, conseqüentemente, a alocação inadequada de recursos resultaram em limitações na oferta de oportunidades de alfabetização para adultos. Em alguns países, os números absolutos de jovens e adultos analfabetos têm aumentado. Isso se deve em parte, naturalmente, ao crescimento da população, mas também à evasão escolar e à má qualidade da escola. A qualidade e a relevância da oferta de alfabetização para todos os grupos etários são de suma importância para a política de educação. O desafio da alfabetização deve ser abordado de forma sistemática e através da lente da aprendizagem ao longo da vida.

(UNESCO, 2014:9)

No caso do continente africano, especialmente, África Subsaariana, região onde Cabo Verde está inserido, o programa Educação para Todos desenvolveu-se num contexto de grandes desafios, nomeadamente, a expansão da pandemia do VIH/Sida, a pobreza, os conflitos civis e instabilidade política em alguns países da sub-região com maior incidência em Libéria, Costa de Marfim, Guiné Bissau e Guiné Conacri, e o consequente empobrecimento da sub-região, pondo em risco o cumprimento dos objetivos da EPT em 2015. Todavia, registaram-se algumas oportunidades, tais como a anulação da dívida do G8, a impulsão dada aos programas de luta contra a pobreza e os objetivos do desenvolvimento do milénio com forte engajamento da comunidade internacional (Varela, 2007).

O relatório de monitorização do Plano EPT (UNESCO, 2006) demonstra que em todas as áreas o progresso realizado ao longo de cinco anos foi constante, mas insuficiente para alcançar as metas de Educação para Todos ou mesmo para a sua aproximação em certos casos. Todas as evidências apontam para a necessidade contínua de uma concentração política intensa, tanto em África Subsaariana como no sul e oeste de Ásia, nos estados Árabes e, de uma forma geral, nos países menos desenvolvidos de outras regiões. Assim, são vitais para a aceleração do ritmo de crescimento da educação o desenvolvimento de estratégias nacionais focalizadas nas questões de género, na formação de professores, na saúde e nos grupos em situação de maior desvantagem.

O acesso à educação primária continua a ser um obstáculo, para muitos dos países, particularmente, os da África Subsaariana. Para se atingir uma educação primária de qualidade, a UNESCO recomenda ações mais corajosas em relação ao acesso e aos professores. O progresso em direção à universalização da educação primária tem sido vagaroso. Em alguns países, incluindo os da Africa Subsaariana as taxas de matrícula estão a subir rapidamente e as diferenças entre géneros estão paulatinamente extintas. Todavia, o acesso à educação primária continua a ser um problema. As taxas de ingresso medem o acesso à primeira série da educação primária. Elevadas taxas brutas de ingresso podem significar também que crianças acima da idade oficial de ingresso estão matriculadas no ensino primário refletindo obstáculos na matrícula na idade certa, como custos altos ou insuficiência de escolas. Por exemplo, 40% dos países da África Subsaariana têm taxa bruta de ingresso abaixo de 95% o que significa que até mesmo o acesso a escolas primárias continua a ser um problema

especialmente para crianças pobres em áreas rurais e para meninas. A registrar o facto de alguns desses países, como Senegal, Guiné e Níger, terem registado aumentos de 30% ou mais entre 1988 e 2002. Todavia, há uma grande discrepância entre a taxa bruta e a taxa líquida de matrícula, o que indica que as crianças matriculadas não progridem de uma série para outra em ritmo regular. Isto significa também que os recursos poderiam ser utilizados de forma mais eficiente. Em Burkina-Faso, Mali e Níger, onde a taxa bruta de matrícula se situa bem abaixo de 100% e taxas líquidas de 50% ou menos, essa discrepância é evidente. Apesar do crescimento relativo das taxas de matrícula, em 2002, nesses três países da África Ocidental, muitas crianças em idade de frequência à escola primária não estavam matriculadas.

Tanto a Agenda Educação para Todos (EPT) como os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) vinham clamando pelo alcance da igualdade do número de matrículas de meninos e meninas nos níveis primário e secundário e da igualdade de género em todos os níveis educativos até 2015. Em vários países subdesenvolvidos, particularmente da África Subsaariana disparidades significativas impediram o acesso igualitário das meninas às escolas. Alguns países da sub-região, todavia, registaram progressos consideráveis no acesso das meninas no nível primário. De notar que quando o acesso não é limitado pela falta de recursos, as meninas participam mais do que os meninos, especialmente nos níveis mais avançados do ensino secundário, e seu desempenho é melhor. As disparidades em favor dos meninos são amplas e são encontradas quase exclusivamente em países de baixa renda. Por outro lado, as disparidades de género que favorecem os homens são muito evidentes na maioria dos países de África Subsaariana (Varela, 2007).

Estratégias integradas concentradas em ações dentro da escola, na comunidade e a nível social mais amplo têm impacto em países onde as meninas têm acesso limitado à escola e abandonam a escolarização prematuramente. Como forma de aumentar a participação das meninas a UNESCO (2006) sugeriu alguns meios tendentes a reduzir essas disparidades, como recrutamento de professoras, educação gratuita, escolas mais perto de casa com saneamento básico e sanitários separados, proteção contra violência sexual e apoio comunitário à educação de meninas são elementos essenciais de uma estratégia para o alcance de um maior nível de igualdade entre os géneros. Por outro lado, ao assegurar que os professores, os currícula e os materiais didáticos não reforcem

os estereótipos, mas sim criam modelos positivos para meninas, é possível influenciar essa participação.

O relatório sobre o monitoramento global de Educação para Todos (UNESCO, 2006), não faz nenhuma alusão a Cabo Verde, eventualmente, por insuficiência de dados. Porém, Cabo Verde é seguramente um dos raros países africanos a concretizar os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e os Objetivos de Educação para Todos. Como já foi referido, a sua experiência de Educação e Formação de Adultos tem tido um papel de destaque nos encontros regionais e internacionais (VI Confinteia), pelo facto de possuir um subsistema de educação extra-escolar, paralelo e complementar ao subsistema escolar, com níveis de equivalências e de passarelas no básico e secundário, com animadores integrados no estatuto do pessoal docente, organização curricular, articulação entre a educação e formação profissional na perspectiva de atividades geradoras de rendimento, formação a distância e uma modalidade autêntica de financiamento.

No domínio da Educação e Formação de Adultos, Cabo Verde se situa no pelotão da frente dos países mais prestigiados do continente, ao lado das Maurícias e das Seicheles. A sua graduação, em 2008, para o grupo dos Países de Rendimento Médio e a parceria especial com a União Europeia, seguramente, têm como base os ganhos alcançados no domínio da educação e, particularmente, da Educação de Adultos, “consubstanciando-se no reconhecimento político pela comunidade internacional do sucesso que Cabo Verde alcançara na implementação da sua estratégia de desenvolvimento” (Pais, 2012:53).

Com relação à graduação de Cabo Verde a País de Rendimento Médio, no âmbito dos 40 anos da independência em 2015, considerou-se que essa graduação evidência a aposta do país no desenvolvimento humano e que os grandes desafios que se colocam ao país têm que ver com uma outra etapa do desenvolvimento, que é a qualidade do que se conseguiu na educação, na saúde, na agricultura e igualdade de direito de oportunidade para todos.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos e a Educação para Todos terão influenciado sobremaneira as concepções da Educação de Adultos. Como afirmamos anteriormente, são os contextos que acabam por definir reais sentidos e significados para a Educação de Adultos e seu compromisso emancipatório. É nesse

sentido que passaremos a apresentar nos próximos capítulos a Educação de Adultos na atualidade e no contexto de Cabo Verde que, a partir de seu engajamento nas reflexões internacionais tem conseguido materializar a Educação de Adultos como uma estratégia de desenvolvimento das pessoas e, por consequência, do próprio país.

2.3 Educação de Adultos na atualidade: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Agenda da Educação 2030

A Educação de Adultos na atualidade está fundamentada na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, saída da Confinteia (Hamburgo, 1997), que teve como tema “*A Educação das Pessoas Adultas. Uma chave para o século XXI*”, realizada através de um amplo movimento de cooperação em escala mundial para o enfrentamento dos problemas vividos pela humanidade, agrupados em temáticas que se relacionam à paz, desenvolvimento e segurança humana e, que como atrás realçado, dá sequência a um importante ciclo de conferências mundiais realizadas durante a década de 90, com os destaque para a Conferência sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990); Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995).

Na Confinteia V, em Hamburgo, o conceito de educação de jovens e adultos, ganha uma nova abrangência. A Agenda para o Futuro da Aprendizagem de Adultos incorporou uma lista de dez temas prioritários para a próxima década que incluíram: a contribuição da educação de adultos, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, para a democracia, para as relações de gênero, para as transformações no mundo do trabalho, em relação ao ambiente, à saúde e à população, para a cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação, para os direitos e aspirações dos diferentes grupos (pessoas idosas, migrantes, ciganos, nômadas, refugiados, deficientes, privados de liberdade, entre outros), e para a promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

(Diniz, Scocuglia & Prestes, 2010:62)

A “Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro”, enaltece que a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas adultas desenvolvem as suas habilidades, enriquecem o seu conhecimento e aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A definição proposta pela Confinteia V e estabelecida na Declaração de Hamburgo compreende tanto a educação formal e contínua, como a aprendizagem não formal e todo o espectro de aprendizagens informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural em que são reconhecidas abordagens baseadas na teoria e abordagens baseadas na prática, passando a ser encarada, simultaneamente, como uma consequência da cidadania ativa e uma condição para a plena integração na sociedade. Os representantes de governos e

organizações participantes da V Confintea decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, dinamicamente, concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida.

Segundo Gadotti (2009), Paulo Freire havia sido convidado, pela UNESCO, para participar na V Confintea. Infelizmente ele viria a falecer dois meses antes. Em homenagem a Paulo Freire, a V Confintea apreciou a proclamação da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2002-2012), como forma de incentivar a elaboração e implementação de políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados, contribuíram para o cumprimento, em certa medida, do 4º Objetivo de Desenvolvimento do Milênio: “melhorar em 50% níveis de alfabetização dos adultos, até 2015”. Portanto, não foi mero acaso, a realização da VI Confintea, no hemisfério sul, no país de Paulo Freire.

O conceito de “Education Permanente” (Educação Permanente) desenvolvido em França (Berger, 1986) foi renovado e ampliado na Confintea V dando lugar ao de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto ideia mestra e fator integrador de todas as políticas educativas, numa visão holística da educação, consubstanciada em seguida no *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, em que se propôs, através de um contínuo de aprendizagem ao longo da vida:

Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens, na família, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na construção de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto do “berço à sepultura”. Um ensino básico de elevada qualidade para todos, a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental. O ensino básico, seguido de educação e formação profissional iniciais, deverá dotar todos os jovens das novas competências básicas exigidas numa economia baseada no conhecimento.

(Comissão Europeia: 2000, 12)

Com relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), visto anteriormente, foram estabelecidos 17 (dezassete) objetivos e 169 (cento e sessenta e nove) metas, envolvendo temáticas diversificadas, como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero,

redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, e meios de implementação.

O 4º Objetivos de Desenvolvimento Sustentável visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e estabelece, até 2030, o cumprimento das seguintes metas:

- i. Garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- ii. Garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário;
- iii. Assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade;
- iv. Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo
- v. Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;
- vi. Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;
- vii. Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável
- viii. Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;
- ix. Substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;
- x. Substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

(ONU: 2016:4-5)

Conforme realçado anteriormente, no contexto desta investigação, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estão alicerçados na Agenda de Transformação do País que visa elevar Cabo Verde para o patamar de país moderno, competitivo com coesão social, qualidade de vida para os cidadãos e qualidade ambiental, no horizonte 2030, conforme as conclusões do II Fórum de Transformação de Cabo Verde, realizado na Cidade da Praia, de 14 e 16 de maio de 2014. De realçar que esse Fórum evidenciou a necessidade de construção de um sistema de ensino de alta qualidade que encoraje a criatividade, inovação e o empreendedorismo e realça que o desafio com que se confronta o país não é a quantidade ou do acesso à educação, mas sim o da qualidade que passa necessariamente pelo aprimoramento da formação de professores com vista a elevar a qualidade de educação a todos os níveis desde o primário ao profissional, o secundário e universitário.

A Agenda da Educação 2030 consubstancia-se na Declaração de Incheon, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, intitulada “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos: Marco de Ação da Educação 2030”, resultante do Fórum Mundial de Educação 2015, organizada pela UNESCO, em Incheon, na Coreia do Sul, de 19 a 22 de maio de 2015.

De realçar que mais de 1.600 (mil e seiscentos) participantes de 160 (cento e sessenta) países, incluindo mais de 120 (cento e vinte) ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030.

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela

é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

(UNESCO, 2016: iii)

A Agenda da Educação Pós-2015 denominada Marco de Ação da Educação 2030, delineia uma ampla visão e fundamenta que a educação está no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável e é essencial para o cumprimento de todos os ODS. O Marco de Ação da Educação 2030 descreve o objetivo global da educação (ODS 4), as sete metas associadas e sugere mecanismos para a sua implementação, bem como estrutura de coordenação, de governança, monitoramento, acompanhamento e revisão, destacando a questão recorrente que tem a ver com formas de garantir que a Educação 2030 seja adequadamente financiada. Neste particular, sugere mecanismos de parcerias necessárias para efetivar a Agenda da Educação Pós-2015 nos níveis nacional, regional e global.

Conforme vimos anteriormente, a Educação de Adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas situações sociais, económicas, ambientais, culturais e políticas. Neste sentido, entendemos que é fundamental o papel da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Sustentável (ODS) e da Agenda da Educação 2030.

3. Educação de Adultos em Cabo Verde: Contextualização Histórica e interfaces com os marcos internacionais.

O presente estudo busca evidenciar a repercussão do programa de Educação e Formação de Adultos em Cabo Verde, implementado com o objetivo de democratizar o ensino, aumentar o nível escolar e melhorar a participação da população no processo do desenvolvimento social, político e educativo.

Durante a época da colonização, o ensino em Cabo Verde esteve virado para as crianças mais privilegiadas, ficando a grande maioria da população fora do sistema educativo, e os adultos não tinham acesso ao ensino escolar formal. A reivindicação pela educação teve um papel relevante nos finais do século IX e início do século XX, através da luta ideológica, comprovada pelas revoltas dos Engenhos (1822), de Achada Falcão (1841) e de Ribeirão Manuel (1910). A educação não formal teve um papel preponderante no “processo de libertação (Carvalho, 2006) que culminou com a independência em 1975, cuja taxa de analfabetismo se situava nos 61,3% (Varela & Menezes, 2006). Prevalencia a imagem social da escola, “um templo de luz”, do magistério, “um verdadeiro sacerdócio” e do professor primário, “um apóstolo do bem” (Carvalho, 2007).

Com a independência a sociedade cabo-verdiana passa por grandes transformações de ordem política, económica, social e cultural. Uma das prioridades estabelecidas pelo governo de então foi a educação, fundada nos ideais de Amílcar Cabral. A Declaração da Proclamação da Independência de Cabo Verde realça que a mesma foi concebida “segundo as linhas de ação constitutiva e da pedagogia política do nosso imortal guia Amílcar Cabral” (Silva, 2010:401).

A Educação de Adultos começou por fazer parte do sistema educativo, com a criação de um departamento governamental de educação extraescolar que, pouco a pouco, ganha autonomia, tornando-se num subsistema de educação extraescolar. Na verdade, fazia-se sentir a necessidade urgente de aumentar a participação da população na luta contra o subdesenvolvimento e uma das formas mais eficazes era e continua a ser, a melhoria das capacidades educativas da população cabo-verdiana. É assim que a Educação de Adultos definem a sua identidade, tomando a forma de campanhas

sucessivas a nível nacional que visavam diminuir, rapidamente, a taxa de analfabetismo, então bastante elevada.

Para contextualizar historicamente a Educação de Adultos em Cabo Verde e sua interface com os marcos internacionais, convém realçar que Cabo Verde é um dos raros países que desenvolveu uma política de educação e formação de adultos original, com uma continuidade notável, um subsistema de educação extraescolar, paralelo e equivalente ao subsistema de educação escolar, com um currículo e um programa específico, uma carreira de educadores integrada na carreira do pessoal docente, um sistema de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pelos adultos por via formal, não formal ou informal.

O conceito de alfabetização, de educação não formal e de Educação de Adultos integram uma visão holística e integrada de educação e formação geral do adulto, como fundamento de uma aprendizagem ao longo da vida e contribuição para a realização do direito à educação para todos, conforme estabelecido no artigo 8º do Anteprojeto de Decreto-Lei (2009) que regula a Educação e Formação de Adultos, transcrito a seguir:

1. A educação geral de adultos pode abarcar tanto o ensino básico como o ensino secundário do subsistema escolar.
2. O **ensino geral de adultos** corresponde a vertente da **educação extra-escolar** que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo subsistema escolar.
3. Através da modalidade especial de ensino, presencial ou a distância, é assegurada uma nova oportunidade de acesso à escolaridade, aos indivíduos que para todos os efeitos são considerados adultos, nomeadamente os que abandonaram precocemente o sistema educativo e aqueles que a procuram por razões de desenvolvimento pessoal, social ou profissional.
4. O **ensino geral** de adultos organiza-se de forma autónoma no que respeita, de entre vários aspetos, a condições de acesso, currículos, programas e avaliação, visando adaptar-se aos diferentes grupos, às suas experiências pessoais, profissionais e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.
5. O ensino geral de adultos caracteriza-se por unidade capitalizável, orientando-se pela flexibilidade, adaptabilidade dos ritmos de aprendizagem e disponibilidade aos conhecimentos e às experiências de vida dos jovens e adultos.

(Ministério da Educação e Desporto, 2009: 6)

O sistema educativo caboverdiano compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e a educação extraescolar complementada com atividades de animação cultural e do desporto escolar numa perspetiva de integração (LBSE, 1990). O subsistema de educação extraescolar compreende atividades de educação geral de adultos, da aprendizagem e formação profissional. A educação extraescolar

desenvolve-se em dois níveis complementares, pela sua natureza: a educação básica de adultos que engloba a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente na perspectiva de elevação do nível cultural; a aprendizagem e as ações de formação profissional, numa perspectiva de capacitação dos jovens e adultos para o exercício de uma profissão.

A Educação e Formação de Adultos (EFA) é entendida, neste sentido, por um conjunto de instituições, processos e recursos orientados para facilitar a aprendizagem formal, não formal e informal dos adultos, graças aos quais as pessoas que o meio social envolvente considera adultas desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, as suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atenderem as suas próprias necessidades e as da sociedade; ou seja, a educação ao longo da vida, a educação formal, não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e os baseados na prática (UNESCO, 2009).

O conceito de EFA em Cabo Verde é dinâmico e evolutivo, indo para além da aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e da mobilização social, e fundamenta-se na proposta político-pedagógica de Paulo Freire, que sedimentou o programa durante a 1ª década da pós-independência (1975-1985), através da sua intervenção na definição de política e formação dos agentes educativos. Por isso, ao longo do estudo, utiliza-se com sentido idêntico terminologias como Alfabetização, Alfabetização e Educação de Adultos, Educação de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Formação de Adultos, Educação Básica de Adultos ou mesmo Educação e Formação Geral de Adultos. De igual modo, alfabetizador, animador, pode ser utilizado como sinónimo de educador ou mesmo de professor. Todas essas terminologias encontram fundamentação nas obras de Paulo Freire e nos documentos normativos de Cabo Verde sobre esta problemática e prática.

Segundo o Programa do Governo para a VII Legislatura, 2006-2011, aprovado pela Resolução nº 16/2006 de 22 de maio, BO nº 14/06, I Série, 22 de maio de 2006:

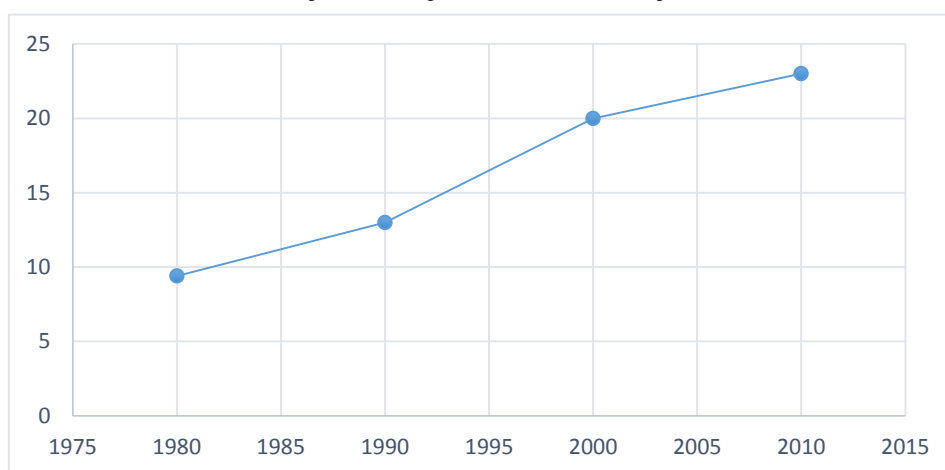
A educação básica de adultos abrange a alfabetização, com incidência maior na faixa etária dos 15 aos 49 anos, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural. A aprendizagem e ações de formação profissional serão organizadas na perspectiva de capacitação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão e de luta contra a pobreza e exclusão social.

(PG, 2006)

Cabo Verde, um país desprovido de recursos tradicionais e fustigado pelas condições climáticas adversas, muito cedo despertou para a necessidade de conceber uma visão estratégica de desenvolvimento que potenciase a viabilização económica do país. Perante as condições adversas, o país considerou essencial o aproveitamento de certos fatores para o desenvolvimento do país, nomeadamente: a valorização dos recursos humanos, o esforço no sentido de travar o processo de desertificação ecológica e humana, a captação de recursos externos para o financiamento de uma política integrada de educação e formação de capital, o aproveitamento da posição geoestratégica do país (Pais, 2012).

A valorização dos recursos humanos foi uma das apostas do Estado que assume a educação como uma função do poder público. Sem desprimor para a valiosa contribuição da sociedade civil, nomeadamente, na mobilização social, a educação é entendida como política pública. Basta notar que o orçamento da educação passou sucessivamente de 9.4% em 1980 (4.1% do PIB), para 13% em 1990 (5.1% do PIB), 20% em 2000 e 23% em 2010 (9% do PIB) e que 8.5% desse orçamento é acordado ao programa nacional de educação e formação de adultos, conforme sintetizado no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Evolução do orçamento da educação de 1980 a 2010



Fonte: 30 Ans d'Alphabétisation au Cap Vert: Bilan du Programme (Varela & Menezes: 2006)

Tendo por base o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010b), apropriamos o conceito de “benefícios do alfabetismo” para melhor apreciar o programa Educação de Adultos em Cabo Verde do ponto de vista qualitativo.

Os benefícios humanos, culturais, sociais e económicos são difíceis de medir, mas é possível identificar e precisar alguns benefícios associados ao programa (Varela, 2006):

- a. Os benefícios humanos ligados à autoconfiança, à autoestima e à autonomia pessoal dos alfabetizados. Em Cabo Verde, pode-se distinguir uma participação política acentuada da população e a história recente da democratização do país, com sucessivas alternâncias, é a evidência disso.
- b. Os benefícios culturais permitiram pôr em evidência questões ligadas às atitudes e reflexão crítica, preconizada por Paulo Freire e o engajamento dos alfabetizados nos programas de desenvolvimento comunitário, são provas bastante.
- c. Os benefícios sociais estão relacionados com diferentes domínios do programa de alfabetização e mostram que a população, sobretudo as mulheres, que participam nas diferentes atividades, têm melhor conhecimento das questões de saúde, educação e gestão da economia doméstica. A dimensão género, a todos os níveis, é uma mais-valia do programa de alfabetização e educação de adultos.
- d. Os benefícios económicos estão relacionados com as vantagens que a educação de adultos confere aos indivíduos e às famílias. O estudo sobre o impacto dos programas de formação profissional de base implementados em Cabo Verde permite verificar ganhos reais aos beneficiários.

Neste sentido, vale realçar que o programa EFA foi recompensado com o Prémio Internacional da Alfabetização da UNESCO 2010 Rei *Sejong*, pela sua pertinência e sua flexibilidade, prioridade acordada às mulheres e seu impacto considerável na vida das pessoas¹⁶.

Com relação à contextualização histórica da Educação de Adultos e interfaces com os marcos internacionais, convém registar que Cabo Verde acolheu a reunião sub-regional de seguimento da VI Confinteia em África (Praia, 5 a 8 de dezembro de 2012) sob o lema “aumentar a participação de jovens e adultos educação e

16. Los ganadores de los premios internacionales de alfabetización de la UNESCO 2010 <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-prizes/2010/> [20 de dezembro de 2016]

aprendizagem”. Essa reunião de peritos avaliou os progressos na implementação do Quadro de Ação de Belém (UNESCO, 2010a) na região da África, com base na análise e no intercâmbio de experiências de sucesso das políticas e práticas de ensino e aprendizagem para os jovens e adultos.

A experiência positiva de Cabo Verde, objeto do Prémio Internacional 2010, foi apresentada, tendo como suporte um estudo (Varela & Andrade, 2011) e vídeo-documentário recomendados pelo Grupo de Trabalho sobre Educação Não Formal da Associação para o Desenvolvimento e Educação em África, devido à sua abordagem integrada que cria um vínculo entre educação, formação e emprego e a participação ativa dos departamentos governamentais que tutelam os sectores da educação, da juventude e do emprego. A apresentação do vídeo-documentário “Direito à educação, uma visão holística: a resposta de Cabo Verde”, na abertura da Conferência, evidenciou que Cabo Verde reunia as condições necessárias para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e das metas da Educação para Todos, no domínio da educação e da alfabetização de adultos.

3.1 Educação de Adultos e o pensamento de Paulo Freire na 1.^a década pós-independência (1975-1985)

A Educação de Adultos em Cabo Verde e o pensamento de Paulo Freire na 1.^a década pós-independência encontram fundamentos, especialmente, na obra “Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes” (Romão & Gadotti, 2012), essencialmente, uma releitura de “Carta à Guiné-Bissau”, através da convergência que estabelece entre esses dois educadores, na vigorosa luta contra todas as formas de submissão, em defesa da auto conscientização, portanto, da “descolonização das mentes”, da luta pela dignidade humana e da conquista da autonomia pelos próprios oprimidos.

Amílcar Cabral (1924-1973), “humanista, revolucionário, pedagogo e educador da revolução”, (Romão & Gadotti, 2012:82), pai da nação caboverdiana, demonstrou durante o processo de libertação que a luta pela independência deveria ser acompanhada pela alfabetização. Na dedicatória da majestosa obra *Cartas à Guiné-Bissau*, Paulo Freire (1978) enaltece: “Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo”.

Amílcar Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra e que esta se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação constante, a paciente impaciência com que invariavelmente se deu à formação política e ideológica dos militantes, qualquer que fosse o nível e o setor de sua ação. Daí a atenção especial dedicada ao trabalho de educação nas zonas libertadas e também o carinho com que, antes de ir à frente de combate, visitava as crianças das escolinhas e compartilha com elas de seus jogos e brinquedos e a quem costumava chamar de “flores de nossa revolução”.

(Freire, 1978:19)

Romão & Gadotti (2012:14) chama a atenção para a necessidade do aprofundamento do legado de Paulo Freire e a de Amílcar Cabral e sustentam que “não é difícil perceber as convergências que se podem estabelecer entre eles” e ilustram dois exemplos dessa convergência: “a precedência da prática sobre a teoria; a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão do conhecimento válido e legítimo (Romão & Gadotti, 2012:32).

Na década de 70, não podendo desenvolver o seu pensamento político pedagógico no Brasil, enquanto membro do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, onde estava exilado, Paulo Freire,

assessorou alguns países da África, recém-libertadas da colonização europeia nos finais dos anos 60, cooperando na implementação dos seus sistemas educativos pós-independência, com destaque para Tanzânia e Zâmbia.

Esse reencontro com a África serviu de fonte de inspiração para o aprimoramento do seu pensamento político-pedagógico e o “desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento” (Romão & Gadotti, 2012:55). Entretanto, a influência de Paulo Freire em África foi mais impactante em Cabo Verde e na Guiné-Bissau que estavam unidos pelas ideias da luta pela independência protagonizada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado em 19 de setembro de 1956, sendo Amílcar Cabral o expoente máximo. O Partido Africano da Independência/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde PAIGC Cabo Verde e Guiné-Bissau procurou preservar essa união até ao golpe militar orquestrado, por Nino Vieira, em 1980, tendo o ramo caboverdiano convertido em Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), fundada em 20 de janeiro de 1981, de ideologia social-democrática, com afiliação na Internacional Socialista.

Sobre as suas experiências em África, Paulo Freire destaca na obra *Cartas à Guiné-Bissau* (Freire, 1978), o encontro com a teoria e a prática de Amílcar Cabral.

O trabalho de Paulo Freire na África foi decisivo para a sua trajetória, não só por reencontrar-se com sua própria história e por empreender novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas, principalmente, pelo encontro com a teoria e a prática desse extraordinário pensador e revolucionário que foi Amílcar Cabral (1924-1973) por quem Paulo Freire nutria enorme apreço. Em suas obras ele faz frequentes referências ao pensamento de Amílcar Cabral. A África, berço da humanidade, foi para Paulo Freire uma grande escola.

(Romão & Gadotti, 2012: 57)

Paulo Freire esteve em Cabo Verde, em 1977 e 1979, dirigindo a equipa do Instituto de Ação Cultura (IDAC), integrada pela Elsa Freire e pelo Miguel Darcy de Oliveira, que cooperou com Cabo Verde até meados dos anos 80.

O Relatório do Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais de Alfabetização, realizado em São Vicente, de 4 a 12 de outubro de 1979 (Cabo Verde, 1979), é uma das referências onde encontramos evidências sobre a influência do pensamento de Paulo Freire em Cabo Verde no período pós-independência, pelo número de participantes nacionais na época, 56 (cinquenta e seis), participantes da

Guiné-Bissau, 5 (cinco) e participantes internacionais, 5 (cinco), mas sobretudo, pela pertinência e atualidade dos temas desenvolvidos, com realce para o tema de abertura do seminário, “Alfabetização inserida na perspectiva global do desenvolvimento”, abordado pelo então Primeiro Secretário do PAIGC na ilha de São Vicente, Professor Doutor Corsino Tolentino e a “Exposição de Paulo Freire sobre as Tarefas dos Coordenadores de Alfabetização”.

A comunicação do Doutor Corsino Tolentino mostra a visão que Cabo Verde tinha da alfabetização nessa altura e sua convergência com o pensamento de Pulo Freire.

“A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto e das suas diversas combinações e usos para exprimirmos aquilo que pensamos em cada momento, para podermos comunicar com alguém, para além desse mecanismo que é fundamental é essa tomada de consciência. Mas não uma tomada de consciência indiferente. Uma tomada de consciência para podermos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade”.

(Cabo Verde, 1979:13)

Na comunicação de abertura, Corsino Tolentino realça ainda a concepção que Cabo Verde tinha sobre as perspectivas do desenvolvimento do país.

Nós devemos considerar os apoios vindos de outros sectores, de outras latitudes, apenas como uma colaboração, apenas como um estímulo, e devemos partir sempre do princípio de que a tarefa é nossa. Porque a alfabetização é um problema fundamentalmente político. É preciso que as pessoas saibam ler e escrever; é preciso que um trabalhador numa empresa saiba ler a origem, a organização, a existência, o fim da empresa em que trabalha. É preciso que ele saiba interpretar esta situação.

(Cabo Verde, 1979:19)

Nesse Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais de Alfabetização, realizado em São Vicente, Paulo Freire traçou as diretrizes sobre a figura do coordenador de alfabetização e sustentou o conceito de “Círculo de Cultura”¹⁷. No contexto dos países lusófonos, Cabo Verde ainda utiliza esse conceito, amplamente disseminado quer nos documentos normativos, quer legislativos. Durante esse seminário de formação de coordenadores regionais de alfabetização, Paulo Freire fez uma

17. A ideia original dos Círculos de Cultura foi criada por Paulo Freire para substituir a escola, cuja denominação, pela força de sua tradição, é considerada passiva e autoritária. Os Círculos de Cultura envolvem um novo conceito de educação, especialmente, na relação entre o educador e o educando. Sua preocupação principal é de levar os participantes a tomar consciência das distinções entre o mundo e a natureza e este da cultura enquanto resultado do esforço criativo e recreativo do homem (Freire, 1980).

exposição sobre as tarefas do coordenador que continua atual, como já tivemos oportunidade de explicitar noutros documentos (Varela, 2009).

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, apoiando nas reflexões de Amílcar Cabral, terá influenciado sobremaneira as concepções de Educação de Adultos em Cabo Verde na 1ª década pós-independência.

Como António Gramsci, Amílcar Cabral sublinhou o papel da educação e da cultura na transformação social e política, a importância da dimensão pedagógica, numa época em que o chamado “campo progressista” e até boa parte dos movimentos revolucionários socialistas, atribuíam pouco valor à educação no processo revolucionário. Transpondo essa temática para os dias de hoje, podemos dizer que, mesmo entre os intelectuais progressistas, ainda, muitas vezes, não se tem valorizado o papel da educação na transformação social, reservando-lhe apenas um “papel subalterno” [...].

O pensamento de António Gramsci, Amílcar Cabral e Paulo Freire, no que se refere ao papel da educação e da cultura na transformação social, não tem sido ainda devidamente reconhecido na praxis política de muitos governos progressistas de hoje.

(Romão & Gadotti, 2012: 87-88)

Segundo Romão & Gadotti (2012), imensurável número de educadores tem encontrado nas ideias e atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar a sua práxis. O pensamento de Paulo Freire destaca a necessidade e a importância da formação política e ideológica.

Os trabalhos de Paulo Freire e de sua equipe na África não eram estritamente de alfabetização de adultos, não beneficiavam apenas os alfabetizandos e não se limitavam ao estritamente pedagógico. Eles eram mais abrangentes e incidiam sobre uma boa parte da sociedade, envolvendo o governo como um todo e não só o Ministério da Educação [...].

A clareza política que ele reconhecia em Amílcar Cabral era a mesma que ele próprio tinha em relação à situação das ex-colónias na África.

(Romão & Gadotti, 2012:95-96)

Na sua exposição no Seminário de Formação dos Coordenadores Regionais Paulo Freire destaca que “coordenador em primeiro lugar, faz-nos lembrar o verbo coordenar e leva-nos a um verbo mais simples que é ordenar”, para demonstrar que “coordenar, na medida em que é ordenar, é dar ordem, ordenar alguma coisa, é planificar, é possibilitar criar e recriar no esforço do ordenamento, é ordenar algo com alguém”.

Neste sentido, realça que “ordenar envolve autoridade e liberdade e coordenar sugere que a relação entre autoridade e liberdade se dê em termos harmoniosos e

respeitosos”. Uma autoridade respeitando as liberdades e a liberdade reconhecendo o papel da autoridade, visto que o coordenador se relaciona com o alfabetizador enquanto autoridade e o alfabetizador com o coordenador enquanto liberdade, do mesmo modo que o Departamento de Educação se relaciona com o coordenador enquanto autoridade e o coordenador enquanto liberdade.

Ao analisar esses dois níveis de relação, autoridade e liberdade, abstração do real, verificamos que a origem da palavra coordenar “relewa a preposição com preposição de companhia”. Assim, “coordenar implica ordenar algo com alguém e não para alguém, não a despeito de alguém, não contra alguém”. Na realidade, toda coordenação implica um trabalho contra um outro tipo de interesse: “a coordenação sugere harmonia entre a autoridade e a liberdade”.

A harmonia entre a autoridade do coordenador e a liberdade do alfabetizador (liberdade de falar, dizer, participar, criticar, sugerir, etc. rompe se essas liberdades do alfabetizador são abafadas pela autoridade do coordenador que passa a exercer só a sua liberdade (de criar, falar, contribuir, criticar, sugerir). O mesmo acontece se o alfabetizador negar essas liberdades aos alfabetizandos e se o Departamento da Educação também as negar ao coordenador; e se o Ministério as negarem ao Departamento; e se o Primeiro-Ministro negar essas liberdades aos Ministros, rompe-se a harmonia entre a autoridade e a liberdade, sem a qual não há nem democracia, nem desenvolvimento.

Um coordenador que fica em casa e depois inventa um relatório e manda ao Departamento não assume a responsabilidade. O seu trabalho está precisamente nessa convivência com alfabetizadores e com seus alfabetizandos. Daí a necessidade de visitas ao círculo de cultura. Mas essas são visitas de coordenação de ação e não coordenação do alfabetizador. O coordenador que coordena os alfabetizadores tem uma assunção autoritária da coordenação. A tarefa do coordenador não é coordenar os alfabetizadores, é coordenar a própria ação dos alfabetizadores e mais ainda é coordenar a própria Educação de Adultos, ação que envolve os alfabetizadores, os alfabetizandos e a comunidade em que se insere. Então o coordenador deve ser muito mais um artista na tarefa de retirar as esquinas, de limar as arestas do problema, de superar as dificuldades, de antecipar a solução de certos problemas, sem abafar a criatividade do alfabetizador.

(Cabo Verde, 1979:19)

Paulo Freire sustenta ainda que “as visitas aos círculos de cultura são visitas de camarada”, logo devem ser encaradas como visitas de quem chega também para aprender, visto que não é possível apenas ensinar aos alfabetizandos. Neste sentido, as

visitas de orientação pedagógica deveriam ser de alguém que visita um círculo de cultura para ajudar e não apenas para tomar nota das dificuldades do educador. Sustenta que “é preciso é que o coordenador veja muito mais os aspetos positivos do trabalho do camarada alfabetizador do que os negativos”, não querendo com isso dizer que esqueça os aspetos negativos, mas que também leve em consideração os aspetos positivos, como forma de encorajar o alfabetizador a superar as insuficiências. Uma outra tarefa importante que decorre de si mesma é a de realização de encontros normais, regulares, sistemáticos entre diferentes alfabetizadores para a avaliação das atividades de todos: “sugeria que em certos momentos, inclusive, equipas de alfabetizandos fossem convidados a fazer parte desses seminários de avaliação”, concluindo que “os alfabetizandos são a razão de ser dos círculos de cultura”.

Cabo Verde adotou o conceito amplo de alfabetização como “ação cultural” de Paulo Freire que defende que o analfabetismo é consequência da negação de um direito e que o alfabetizando precisa saber que ele não é analfabeto por culpa própria.

Em Cabo Verde, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire teve um impacto notável. A partir de Genebra, o Instituto de Ação Cultural (IDAC) influenciou o financiamento do programa de alfabetização e educação de adultos em Cabo Verde através do Conselho Mundial das Igrejas e, seguramente, terá estimulado o Governo Federal Suíço a financiar o programa de alfabetização que vigorou de 1979/80 a 1999/2000.

Depois da atuação do IDAC nos finais dos anos 70 até meados dos anos 80, procurou-se imortalizar o legado freiriano em Cabo Verde. Assim, em 1997, foi celebrado um convénio entre a Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos e o Núcleo de Trabalhos Comunitários da Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na altura ligada ao Instituto Paulo Freire (IPF), tendo vários educadores que integraram o programa de Formação de Educação de Adultos, objeto do presente estudo, realizado intercâmbios pedagógicos no Brasil, com realce para o desenvolvimento do Programa de Educação Interdisciplinar.

Essa cooperação com o Instituto Paulo Freire, fomentada no período da implementação do curso de Formação de Educadores de Adultos, resultou, em 2006, em quatro dissertação de mestrado no campo de Educação de Adultos e, em 2014, numa tese de doutoramento sobre formação de professores e trabalho docente em Cabo Verde,

ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (Tavares, 2014). Tratou-se de uma cooperação autêntica que promoveu a troca de experiências de modo horizontal formando uma rede que supera a visão tradicional de cooperação, baseada em políticas assistencialistas.

Em Cabo Verde, a referência a Paulo Freire é marcante, das escolas de formação de professores às universidades, passando pelos seminários e encontros de capacitação dos agentes educativos. Na obra conjunta com o caboverdiano Donaldo Macedo, Paulo Freire, destaca: “A ideia de alfabetização emancipatória sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às suas próprias histórias, a experiência e à cultura de seu meio ambiente imediato” (Freire & Macedo, 1990:29).

A partir de meados dos anos 90, o *Jornal Alfa – Jornal da Alfabetização* – consagrou algumas edições dedicadas a Paulo Freire, sobretudo por ocasião da celebração do Dia Internacional da Alfabetização. Um desses números relata uma entrevista de Paulo Freire sobre a Alfabetização em Cabo Verde, conforme excerto a seguir:

Conheci Cabo Verde em seguida à independência. Foi momento importante e significativo. Conheci a história da luta. Sentia solidário com a luta desse povo. Conhecia parte da obra de Amílcar Cabral. Meu primeiro encontro com África foi um reencontro. Eu me sentia imensamente africano [...]. Não é fácil ensinar uma língua a um povo que não pensa nessa língua, que não sonha nessa língua, que não tem raiva nessa língua, que não ama nessa língua. É essa, para mim, exatamente, a questão da língua portuguesa [...]. É o que consta hoje, do ponto de vista político, do projeto nacional de Cabo Verde.

Se me perguntar se um dia gostaria de voltar às ilhas de Cabo Verde [...] claro de que eu gostaria. Eu sinto saudades da paisagem lunar da ilha do Sal. A sensação de alegria e satisfação quando cheguei a Cabo Verde, as conversas que eu tinha com os companheiros Caboverdianos, as dúvidas deles, as suas certezas, isso tudo para minha vida foi muito importante, fundamental mesmo.

(Jornal Alfa, setembro de 2003)

Paulo Freire foi o educador que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Hoje, o combate ao analfabetismo, rumo à educação para a formação da cidadania planetária, é uma realidade, graças aos ideais do pedagogo Paulo Freire. Os educadores Caboverdianos beberam e continuam bebendo na sua fonte, procurando reinventá-lo continuamente.

Os artigos publicados no Jornal Alfa revelam a influência do pensamento de Paulo Freire na formação dos educadores de adultos em Cabo Verde.

O pensamento de Freire se inscreve na paisagem da política educacional cabo-verdiana e, simbolicamente, lhe é consagrada (8 de setembro de 2000), a rua em que se situa o edifício da Direção Geral de Educação e Formação de Adultos, uma das principais zonas de concentração de instituições socioeducativas do país.

Evocando Paulo Freire, no ato central das comemorações da Jornada Internacional da Alfabetização – 2008, o Primeiro-Ministro de Cabo Verde, professor José Maria Neves, que na sua juventude foi alfabetizador voluntário, fez uma exposição entusiasta sobre o papel da alfabetização. “Efetivamente alfabetizar é libertar! Só quem é alfabetizado, pode dizer convictamente que é uma pessoa livre”. Livre, porque, do ponto de vista político está mais bem preparada para descodificar as mensagens dos vários atores políticos e poder fazer escolhas mais conscientes. Como resultado, com uma sociedade mais alfabetizada, estará a se contribuir para uma melhor Democracia. Livre do ponto de vista económico e financeiro porque a pessoa alfabetizada está em melhores condições de poder conseguir um emprego digno ou ainda produzir o seu próprio emprego/empresa e conseguir maiores rendimentos para si e sua família. “Só tendo mais pessoas formadas e capacitadas poderemos ter mais acesso a emprego e rendimento” (Varela, 2009:185).

Se Cabral foi para Freire a expressão da teoria articulada à prática revolucionária em ato, Freire foi para Cabo Verde, no pós-independência, a possibilidade de uma prática educacional reflexivamente monitorada, portanto teoricamente assistida¹⁸.

Neste sentido, destaca-se a realização, em Cabo Verde, em 2010, no período de 12 (data de nascimento de Amílcar Cabral) e 19 de setembro (data de nascimento de Paulo Freire), do VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, cujo tema central foi “Paulo Freire e Amílcar Cabral: por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária”.

A importância do Fórum Paulo Freire reside no fato de tratar-se do maior encontro internacional de pensadores e praticantes de experiências educacionais que partem ou cruzam a metodologia proposta pela obra, que no século XX, de forma mais

18. DGEFA e UNICV (2010). Caderno de Programação do VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Praia: Cabo Verde.

acabada, articulou educação e emancipação. De entre as comunicações, destaca-se a do professor Moacir Gadotti, Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, intitulado “Paulo Freire na África: Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a praxis política de Amílcar Cabral”, retomada na obra Paulo Freire e Amílcar Cabral (Romão & Gadotti, 2012). Gadotti argumenta a radicalização do pensamento de Freire e enaltece que “Amílcar Cabral seria, ao mesmo tempo, um revolucionário e um pedagogo da revolução” (Romão & Gadotti, 2012:84). Na mesma linha, se pode apreender a comunicação do professor Afonso Celso Scocuglia, então Diretor da Cátedra UNESCO para Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Paraíba (Brasil), intitulada: “A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire”.

O encontro, primeiro em África, contou com personalidades de dezenas de instituições que compartilham, debatem e reinventam a concepção político-pedagógica de Paulo Freire, nomeadamente, Instituto Paulo Freire, Brasil; Cátedra UNESCO para Educação de Jovens e Adultos, Universidade Federal da Paraíba, Brasil; Universidade de Cabo Verde; Instituto para Desenvolvimento e Educação de Adultos, Genebra, Suíça; Instituto Paulo Freire, Universidade da Califórnia, Estados Unidos; Instituto Paulo Freire de Portugal; Universidade Las Palmas de Gran Canárias, Espanha; Instituto Paulo Freire, Espanha.

O encontro culminou com a criação formal do Instituto Paulo Freire de Cabo Verde (IPF-CV) sob a coordenação do autor deste estudo e a “Carta da Praia” que originou a obra “Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes” (Romão & Gadotti: 2012:119-121). O IPF-CV integra a *Universitas* Paulo Freire (UniFreire), uma instituição constituída por uma rede de pessoas e instituições freirianas de diversos países, nomeadamente, Cátedras e Institutos Paulo Freire, grupos de estudos, centros e núcleos de pesquisa, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire, donde a pertinência deste capítulo nesta tese.

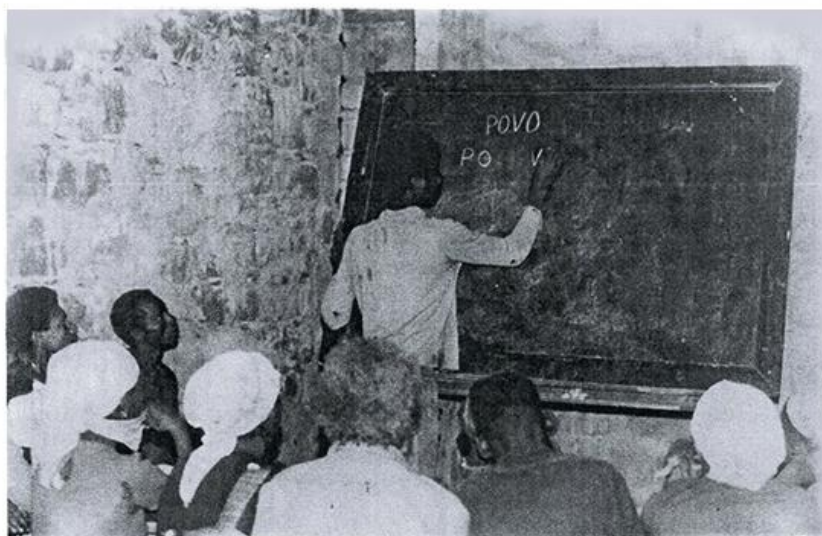
3.2. Educação de Adultos no sistema educativo caboverdiano: alfabetização, pós-alfabetização, educação permanente e formação profissional

A Educação de Adultos, enquanto subsistema de educação extraescolar, integrado no sistema educativo começou, verdadeiramente, após a independência, em 1975, com o processo de democratização do ensino e da luta contra o analfabetismo. Entretanto, no sentido amplo, desde os primórdios do povoamento das ilhas a partir de 1462, a ação educativa da Igreja Católica, revestida de múltiplas formas junto das famílias e comunidades, foi realizada, particularmente, através das escolas católicas.

A elevação de Cabo Verde a bispado em 1533 deveu-se à ideia de se fundar um estabelecimento de ensino secundário para a instrução do Clero. A carta Régia de 12 de Janeiro de 1570 determinava a criação de um Seminário na Vila da Ribeira Grande de Santiago que efetivamente, 40 anos depois é que, por Decreto Lei de 3 de Setembro de 1866 se ergueu na ilha de São Nicolau o Seminário Liceu com o objetivo de formar eclesiásticos para a evangelização do arquipélago de Cabo Verde. Os missionários que eram enviados para as paróquias respetivas tinham a missão de, a par da doutrina cristã, ministrar a instrução escolar. Portanto, a ação educativa do Seminário-Liceu de São Nicolau “criado pelo Decreto-Lei de 3 de setembro de 1866 e extinto pela Lei n.º 701, de 13 de junho de 1917” (Neves, 2008) foi importante para a elevação do nível cultural dos caboverdianos.

Tendo em conta o âmbito deste estudo, dispensamos uma análise dos discursos reivindicativos pela educação em Cabo Verde ocorridos durante a 1ª república portuguesa (Carvalho: 2006). Assim, no campo mais restrito, a Educação de Adultos iniciou oficialmente em meados dos anos 60, com a publicação do Boletim Oficial nº 5, de 29 de janeiro de 1966: “Sob a proposta da Repartição Provincial dos Serviços da Educação [...], artigo 155º, [...]. É autorizado o funcionamento no ano lectivo de 1965/1966 dos [...] cursos de Educação de Adultos” (Teixeira, 2006:34)

A orientação política sobre a alfabetização e educação de adultos surgiu durante a luta pela independência protagonizada por Amílcar Cabral, para quem a educação era a principal arma da libertação, conforme um dos textos do primeiro Manual de Alfabetização, Leitura e Escrita, 1ª Fase, citando Amílcar Cabral.



ALFABETIZAR

No quadro da nossa acção, devemos levantar bem alto a bandeira contra o analfabetismo na nossa terra. Devemos reforçar cada dia a aprendizagem.

Criar cursos para ensinar a ler e a escrever aos adultos. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso Partido "todos os que sabem ensinam aos que não sabem."

AMÍLCAR CABRAL

Figura 1 – Manual de Alfabetização, 1977

A decisão de “instruir” a população vem da primeira Constituição da República (1980) que reconhece que “o estado considera a liquidação do analfabetismo tarefa fundamental” (art.º 15º, nº 2). A partir dessa decisão foi necessário desenvolver um novo conceito de educação e de implementar progressivamente um novo sistema educativo.

Além da ideia de que a educação deve propiciar uma formação integral, “deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitem ao cidadão inserir-se na comunidade para o seu incessante progresso” (art.º 15º, nº 1).

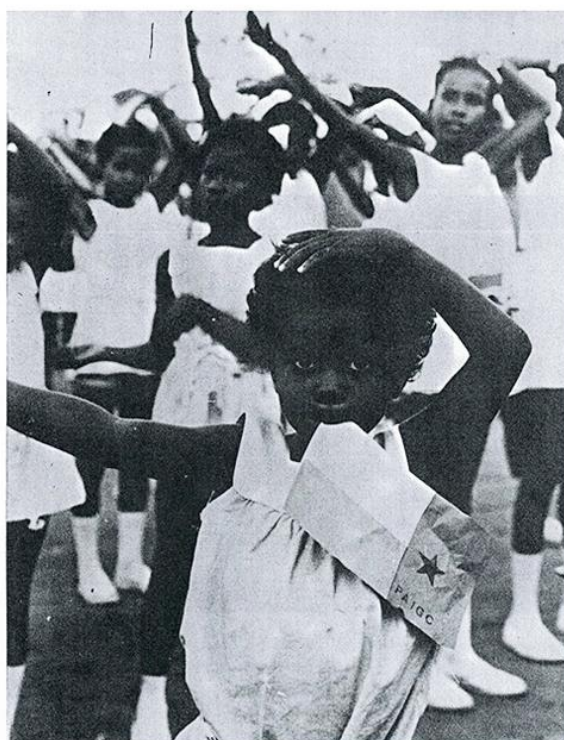
A Constituição da República, os discursos políticos e os programas do governo atribuíram enorme prioridade ao programa de Alfabetização e Educação de Adultos. Uma das primeiras medidas tomadas pelo Ministério de Educação foi a criação de um sistema de educação extraescolar, paralelo ao sistema escolar, através da criação, em 1976, de um Departamento de Educação Extraescolar, com os seguintes objetivos:

- a. Analisar os problemas relativos ao analfabetismo e submeter propostas ao governo, através de uma Comissão Nacional de Alfabetização;
- b. Preparar e experimentar o material pedagógico para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo;
- c. Formar jovens e adultos a fim de permitir a cada pessoa de ser um cidadão consciente, produtivo e útil na sociedade.

Deste modo, a educação tem sido, desde a independência de Cabo Verde, uma permanente aposta estratégica, constituindo a prioridade das prioridades. A reconstrução do país, saído de uma condição de colónia, despido de recursos tradicionais, exigiu, como sendo um imperativo nacional e de sobrevivência da própria população, na sua maioria analfabeta, um forte investimento no Sector da Educação, a todos os níveis, mas muito particularmente a nível da alfabetização e educação de adultos.

O desenvolvimento do subsistema de Educação de Adultos, em articulação com o sistema de ensino e de formação, constitui um dos eixos estratégicos dos sucessivos Governos, numa ampla e permanente concertação com os parceiros sociais, com vista à salvaguarda da coerência entre as políticas de educação, formação e emprego e a mobilização do esforço nacional na valorização do capital humano, na orientação do sistema de educação e formação para áreas prioritárias do desenvolvimento e na promoção de uma política global de inclusão e solidariedade social.

Coordenado pela equipa do Instituto de Ação Cultural (IDAC), em 1977, com base nas propostas pedagógicas de Paulo Freire, o primeiro Manual de Alfabetização, além de palavras geradoras como povo, luta, unidade, escola, disciplina, trabalho, cooperativa, etc., continha excertos de textos apelativos dos líderes de então.



RECONSTRUÇÃO NACIONAL

Temos que realizar a união nacional da nossa terra e pô-la inteiramente ao serviço da luta, ao serviço do nosso povo debaixo da bandeira do nosso Partido.

Temos que construir um Estado novo na nossa terra baseado na liberdade do nosso povo, na democracia, no trabalho para o progresso. Temos que construir a consciência nacional do nosso povo, desenvolver cada dia mais a consciência nacional política da população, temos que construir todos os meios políticos, organizações políticas necessárias para defender aquela conquista da nossa libertação nacional.

AMÍLCAR CABRAL

Figura 2 – Manual de Alfabetização, 1977

Desde a independência do país, foi sustentada a ideia segundo a qual, conhecidas as suas carências de recursos naturais, o desenvolvimento de Cabo Verde só seria possível através de uma forte aposta na qualificação dos seus recursos humanos para que o país pudesse diminuir significativamente a sua dependência do exterior e melhorar a competitividade da sua economia a nível internacional, tanto por via do aumento de produtividade das suas unidades económicas, como pela melhoria da qualidade dos bens produzidos e dos serviços prestados. Para a materialização de tal

desiderato, como se viu anteriormente, foi necessário o incremento do programa coerente e eficaz de Educação de Adultos, como se pode verificar no Manual da 2ª fase de Alfabetização texto a seguir.



Figura 3 – Manual de Alfabetização. Leitura e Escrita – 2ª Fase, 1991

A Constituição da República de 1992 amplia a visão da educação e estabelece que “o estado promoverá uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos” (art.º 74º, nº 1). O Plano Curricular estipula os seguintes objetivos e pressupostos para cada área disciplinar, conforme o art.º 3º, da Portaria nº 34/96 de 30 de setembro, a seguir:

- a. Área de Língua Portuguesa privilegia a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação e suporte de aquisição de conhecimentos em todos os domínios disciplinares;
- b. Área de Matemática visa o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, da capacidade de resolução de problemas básicos ligados à vida prática e profissional dos alfabetizandos;
- c. Área das Ciências Integradas engloba conhecimentos ligados às ciências sociais e humanas e ciências da natureza, dando uma visão integrada do homem no meio físico e social, visando permitir ao adulto o desenvolvimento de capacidade de intervenção na comunidade;
- d. Área das Línguas Estrangeiras, optativa, sem exame final, que engloba as disciplinas do Francês e do Inglês e baseia-se fundamentalmente na comunicação instrumental;
- e. Área da Formação Profissional Básica engloba um conjunto de atividades geradoras de rendimento que permite aos alfabetizandos a aquisição de um saber-fazer e eventualmente inserirem-se social e economicamente no mundo de trabalho.

(DGEX, 1994)

Em Cabo Verde, a concepção freiriana da alfabetização foi compreendida como início de uma cultura letrada que deve chegar até ao nível superior, como qualquer língua. “A alfabetização é multifacetada, complexa. Reduzi-la ao letramento é o mesmo que mutilar o processo educativo. A alfabetização é um projeto político para a construção de um projeto do mundo, de uma nação” (Gadotti, 2009:21).

Segundo a concepção político-pedagógica de Paulo Freire a alfabetização não se limita à aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo, mas sim, uma ação abrangente, libertadora, portanto, socialmente útil. O Plano Curricular da Educação de Adultos aprovado pela Portaria nº 34/96 de 30 de setembro, passou a articular a Formação Académica com a Formação Profissional e estabelece um duplo reconhecimento consubstanciada numa certificação académica e certificação profissional, antecedendo o estipulado no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida elaborado pelo Conselho Económico Europeu, em Lisboa, em 2000, que parte do pressuposto em como “a melhor escola é a escola da vida” (CEE, 2000).

Nesta medida, o Plano Curricular de 1996 foi elaborado em conformidade com o conceito da alfabetização saída da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que entendeu que a alfabetização seria uma primeira etapa da educação básica e não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, das necessidades básicas de aprendizagem.

Não há uma só alfabetização. Existem várias alfabetizações – digital, cívica, ecológica... - para uma vida social e individual plena. Há conhecimentos sensíveis, técnicos, simbólicos. A alfabetização é um sistema complexo com

textos, contextos que não se pode reduzir “ao básico”. O direito à educação não termina no básico. A alfabetização não é um fenómeno estático. Ela deve ser integral e sistémica; deve ser uma bio-alfabetização, uma alfabetização permanente. Se existem muitas alfabetizações, não podemos estar livres de nos alfabetizar sempre, ao longo de toda a vida.

(Gadotti, 2009:22).

A articulação entre a formação académica e a formação profissional é a grande inovação do programa de Educação de Adultos em Cabo Verde, proposta na Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro que define os princípios, fundamentais da organização do sistema educativo (artigo 50º, números 1 e 2) e retomada com maior abrangência pelo Decreto-Lei nº 2/2010 de 7 de maio que revê as Bases do Sistema Educativo (artigo 54º, números 1, 2 e 3), concordando com Ciavatta & Tiriba (2011:41): “O currículo de educação de jovens e adultos, seja no ensino médio regular, seja na modalidade EJA supõe uma formação integrada a partir da questão do trabalho de seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais”.

Nesta medida, um estudo longitudinal sobre o impacto de cursos de formação socioprofissional levados a cabo pela então Direção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA), entre 1992 e 2000, abrangendo uma mostra de 2.255 (dois mil duzentos e cinquenta e cinco) formados selecionados num universo de 4.153 (quatro mil cento e cinquenta e três) jovens e adultos, mostra que existe uma forte correlação entre a educação, a formação profissional e o emprego e a premência na articulação entre os subsistemas de educação e de formação.

Concordando com Catherine Stercq (1994) sobre a perspectiva de “alphabétisation et insertion socio-professionnelle”¹⁹ (alfabetização e inserção socioprofissional), os cursos de capacitação e formação profissional desenvolvidos situam-se no quadro de implantação de uma política ativa de educação de base de adultos orientada para a implementação de microrealizações com cariz profissionalizante, e pela integração do formando no mundo do trabalho, através do emprego e do autoemprego. Como é evidente, a educação e a formação profissional em si não conferem o emprego, mas abrem múltiplas possibilidades para o ingresso no mundo do trabalho.

19. Prefaciado por Paul Bélenger, então Diretor do Instituto da UNESCO para a Educação, esta obra ganhou o prémio do concurso internacional da investigação em alfabetização.

Na perspectiva de Ciavatta & Tiriba (2011), a relação entre a educação e a formação profissional é uma estratégia imprescindível que pressupõe parcerias eficazes entre diferentes instituições, nomeadamente as instituições centrais e municipais ligadas ao emprego e a formação profissional, as organizações não-governamentais, sindicais e empresariais. Pretendeu-se que esses cursos de formação profissional sejam ações socialmente úteis e atraentes e sejam um meio de aquisição e de utilização de novas competências pelos formandos no seio da sua comunidade.

Assim, essa formação profissional de base leva em conta as potencialidades das localidades, o interesse dos formandos bem como as necessidades do desenvolvimento da própria comunidade. A formação profissional é entendida como sendo um processo de aquisição de conhecimentos técnicos visando um saber-fazer capaz de permitir ao indivíduo exercer uma atividade no quadro de uma unidade socioeconómica. A concepção de microprojecto, na ótica da DGAEA, é compreendida como uma microrealização na área de formação profissional que visa formar jovens e adultos, numa perspetiva de educação permanente, com o fim último da sua integração na vida social e económica a nível da localidade onde os formandos vivem. Assim, a finalidade de uma ação de formação profissional não está unicamente centrada nas questões de ordem económica, mas na formação integral do jovem e do adulto que participa nas atividades de educação extraescolar.

Desse estudo, ficou apurado que do universo dos 2.255 (dois mil duzentos e cinquenta e cinco) formandos inquiridos, 1.814 (mil oitocentos e catorze) são do sexo feminino e 441 (quatrocentos e quarenta e um) são do sexo masculino, o que representa, respetivamente, 80.4% e 19.6% do total inquirido. De acordo com os dados apurados a maior parte dos formandos inquiridos, ou seja 71,5%, encontra-se na faixa etária dos 15 aos 35 anos o que vai de encontro da política de formação e capacitação profissional dos jovens definido pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. A análise dos dados mostra, ainda, que em todas as faixas etárias há mais mulheres que homens, sendo a diferença mais do que o dobro em todas as faixas etárias, excetuando na faixa dos 16 a 20 anos. Constata-se também que a área com a maior percentagem de participantes é a de artes domésticas, que inclui, corte e costura, rendas e bordados, culinária e outras atividades afins. As restantes áreas com um percentual relativamente baixo são, artesanato, carpintaria e marcenaria, mecânico auto, bate chapa e pintura,

cabeleireiro e construção civil, pedreiro, canalização e eletricidade. Com um percentual ainda mais baixo temos a sapataria, avicultura e suinicultura, eletrônica e panificação.

Em relação às expectativas criadas aos formandos, com a implementação desses cursos, 38.8% pretendiam encontrar uma forma de ganhar dinheiro; 24.5% desejavam satisfazer as suas necessidades sem recorrer a ajuda de um profissional de área; 18.8% gostariam de encontrar um emprego seguro e mais bem remunerado e 14.3% já possuíam os conhecimentos básicos da profissão e pretendiam aprofundá-los.

O estudo de impacto concluiu ainda, que os beneficiários dos cursos de formação profissional organizados pela DGAEA são na sua maioria, mulheres e com idades situadas na faixa dos 15-35 anos e que quer a formação académica como a componente profissional foram, satisfatoriamente, cumpridas já que 84,9% concluíram a 3ª fase da educação básica dos adultos antes de terminarem os cursos. A maioria dos formandos (57,6%) relaciona os cursos de formação profissional com a possibilidade de conseguir um emprego e ganhar dinheiro. A grande maioria (74%) diz estar satisfeito com o resultado da formação e (75%) são de opinião que a formação recebida teve impacto na vida profissional deles. A insatisfação de alguns prende-se com o nível de formação (insuficientes na perspetiva deles) bem como na frustração de não conseguir um emprego mesmo estando formados. As relações humanas, a competência e disponibilidade dos formadores nas ações de formação foram quase que unanimemente reconhecidas como sendo excelentes o que aconselha a continuação da aposta nesses formadores. Há mais possibilidade de se conseguir um emprego tendo terminado a formação (74%).

O estudo recomendou que os cursos de formação profissional para jovens e adultos devem continuar a ser elaborados de forma participativa, com base em diagnósticos da situação socioeconómica e dada preferência aos jovens e adultos inscritos nos círculos de cultura, fortalecendo a articulação entre a formação académica e a formação profissional e integrá-los nas ações de luta contra a pobreza e exclusão social, na linha do que defendem Diniz, Scocuglia & Prestes:

Como problemática fundamental está o reconhecimento de que a capacitação técnica não tem privilegiado as camadas populares e uma educação para o desenvolvimento deveria contemplar as questões do mundo do trabalho como especificidade e razão central. Deste prisma, entre outras, merecem destaque as discussões sobre: 1) o mercado de trabalho e a educação de jovens e adultos; 2) os múltiplos entrelaçamentos entre as modificações no mundo de trabalho, as novas tecnologias, a produção e a EJA – como formação das

competências e das atitudes para a inclusão produtiva no mercado de trabalho; 3) o processo de exclusão; 4) a desigualdade social e a exclusão: a formação básica deve estar articulada ao trabalho e à aprendizagem permanente, considerando a sociedade do conhecimento, da convivência democrática e a empregabilidade nos processos de EJA e 5) as concepções de EJA no mundo de trabalho e a educação significativa e com sentido ao longo da vida para todos. Em suma a educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho revela-se como caminho determinante para articular as exigências de desenvolvimento econômico e da equidade social”.

(Diniz, Scocuglia & Prestes, 2010:22)

As reflexões sobre a pertinência social da educação têm enfatizado a dimensão particular do trabalho no campo da Educação de Adultos, ou seja, a melhoria das condições de vida da população e a perspectiva de inclusão produtiva no mercado de trabalho. Neste sentido, Diniz, Scocuglia & Prestes (2010), enaltecem o trabalho como princípio educativo, reforçando que a educação de jovens e adultos, vinculada ao trabalho, revela-se como caminho determinante para articular as exigências de desenvolvimento econômico e da qualidade social.

4. Formação de Educadores de Adultos

4.1. Alguns pressupostos indispensáveis: educar, ensinar e aprender

Neste capítulo, para melhor compreendermos a formação de educadores de adultos, sua contextualização e o seu percurso histórico no bojo da política educativa cabo-verdiana, partindo do pressuposto que a formação está associada à história da educação, entendemos oportuno uma visão articulada sobre educar, ensinar e aprender.

Antes de entrarmos no cerne do aprender, valeria a pena indagar algumas questões relacionadas com a polissemia entre ensinar e educador, ou ensino e educação. A Filosofia permite uma análise de como o pensamento filosófico influenciou o que atualmente constituem as Ciências da Educação.

A filosofia da educação é uma interrogação sobre as finalidades e o sentido da educação, ajudando a compreender o que é educar. Neste sentido, Morin & Brunet (1992) nos ajuda a interrogar se “existe diferença entre fazer o ensino e consagrar-se à educação”?²⁰ e interrogar as diferenças entre: receber um ensino e receber uma educação; um professor [ensinante] e um educador. Nesta mesma linha, pode-se interrogar: O Ministério da Educação poderia ser denominado Ministério do Ensino? A Direção Geral de Educação Extra-Escola poderia ser denominada Direção Geral de Ensino Extra-Escola? Poderíamos substituir expressões correntes “ensino da didática, ensino da história ou ensino da língua” pela “educação da didática, da história, educação da língua”? A etimologia permite compreender a palavra e seu sentido e relativizar a sua utilização.

Tendo em vista que a educação já foi suficientemente tratada no 1º capítulo do enquadramento conceptual, vamos privilegiar a dimensão ensino e aprendizagem, enquanto tarefas constitutivas da educação e uma bordagem numa lógica de processo interativo.

Na abordagem deste capítulo, entendemos pertinente, privilegiar duas obras de referência na formação de educadores de adultos em Cabo Verde: “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à “prática educativa” (Freire, 2008) e “Comunidade de aprendizagem e educação ao longo da vida” (Brennand, E., [et al.], 2012).

20. Tradução livre do autor. No original “*Y a-t-il une différence entre faire de l’enseignement et se consacrer à l’éducation ?*”. Morin & Brunet (1992:15)

Segundo Barbosa (2012:449), citando Assmann (2001), “a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem”. Barbosa (2012) enaltece os seres humanos, desde o nascimento, como todos os seres vivos, são estimulados à necessidade de aprender e que aprendemos sobre sabores, cheiros, texturas, sons, cores, nomes, estruturas, funcionamentos, utilidades, linguagens, aparências, essências, sentidos, possibilidades de combinações; aprendemos a ser, a conviver com costumes de determinados lugares, a lidar com pessoas, a compreender e a labutar com os fenômenos naturais e com os decorrentes da ação humana. Portanto, a nossa aprendizagem advém de várias influências.

Como diz Freire (2008: 23), “não há docência sem discência [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Aprender, do ponto de vista gramatical, é verbo transitivo-relativo, que carece de objeto e um objeto indireto, para que tenha significado. Neste sentido, aprendemos alguma coisa – o conhecimento – com alguém – em relação com o outro.

O postulado de Paulo Freire sobre os saberes necessários à prática educativa coloca-nos numa situação de busca incessante de novas formas de ensinar e de aprender. O aprender é um ato que se dá em interação, resulta de experiências emocional-corporais, imersas em contextos socioculturais de indivíduos, se articula ao ato de conhecer (do latim *cognoscere*). A aprendizagem é um ato fluido, se confunde com a existência do próprio ser, inicia-se no nascimento e acompanha o tipo de vida de cada pessoa. Ela não é um dado pronto, liga-se à história de cada pessoa, diz do percurso de vida de quem aprende, influência na definição de identidades, demarca habilidades e aptidões.

A aprendizagem é também um processo, tanto consequência quanto causa, que decorre de influências do mundo sobre o sujeito e das ações do sujeito neste mundo; é individual e traz ligações com o ambiente de vida de cada um. É o que impulsiona o indivíduo a seguir agindo no sentido de constituir-se sujeito.

Barbosa (2012) fundamenta a aprendizagem recorrendo a alguns autores:

Fonseca (1998) destaca que a aprendizagem é um ato que se dá para todas as pessoas. Nos seres humanos, ela não se atém somente a marcas biológicas, não se processa no vazio, mas se dá como sintonizada em contextos históricos (Vigotsky, 1998); resulta de interações entre uma subjetividade e uma objetividade em progressiva constituição (Piaget, 1983). Aprender é ato reflexivo-somatório que envolve associações e raciocínios; é habilidade que

prescinde de condições biológicas, mas se liga, tanto quanto, a necessidades desenvolvidas, fruto de demandas trazidas pela necessidade de resolução de problemas e pelo ambiente cultural e de relações sociais da pessoa. Para Fonseca, a inteligência (ou a capacidade de aprender dos humanos) não pode ser fossilizada nem pode ser apta a medições definitivas.

(Barbosa, 2012:450)

Seguindo esse raciocínio, fica sem sentido a ideia que determina a infância como a fase de excelência para se aprender. Nas sociedades humanas, as cobranças sociais postas a uma criança diferem das estabelecidas a um adulto, exigindo-se, a cada etapa da vida, aprendizagens distintas para o convívio social; por isso, não há por que se privilegiar para a aprendizagem uma fase da vida em detrimento de outras. A idade (tempo de vida) e as experiências de vida (vivências) não são empecilhos ao ato de aprender. Há coisas que somente o adulto é capaz de compreender, pois é preciso ter tido o tempo de viver para poder assimilá-las. Por tudo isso, podemos afirmar que aprendemos a vida inteira, o que aprendemos faz a nossa educação.

O ato de aprender, como marca própria dos seres vivos e por ocorrer para todas as pessoas, independentemente de origem geográfica, classe social, cor, sexo, etnia ou idade, de imediato, poderia ser encarada como fenômeno natural, reconhecido por qualquer um e respeitado pelas leis que regulam a educação de todos os países. Mas, em geral, não é isso o que acontece. De um modo geral, as pessoas, pela sua educação, são levadas a acreditar em verdades, princípios e valores, e algumas, mesmo diante do óbvio, desacreditam de si, duvidam da sua capacidade de aprender, mesmo que a demonstrem nas ações que conduzem sua própria vida.

Aprender é uma atividade social que exige conectividade, diálogo e escuta permanente. Por isso, encontramos em Paulo Freire a ideia-mestra de “ensinar e aprender” como atividade colaborativa, de construção de conhecimentos, a partir do sonho.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias e ideais.

(Freire, 2008:69)

Para Gadotti (2011), a aprendizagem é um processo individual, significativo para o projeto de vida da pessoa e aprendemos melhor quando colocamos emoção naquilo que aprendemos e o ensinante coloca alegria naquilo que ensina.

Nós, educadores, precisamos ter clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para entendermos melhor o ato de ensinar. Não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender.

O que é aprender? Aprender não é acumular conhecimentos. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história. *O importante é aprender a pensar* (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender.

(Gadotti, 2011a: 61)

Tal como Gadotti, Cortella, também, discípulo de Freire, na grandiosa obra “Educação, Escola e Docência: novos tempos novas atitudes” aborda a humildade pedagógica associada à competência coletiva, enaltecendo que só é um bom ensinante que for um bom aprendente e que a humildade pedagógica é um paradigma especial que todo educador ou educadora precisa observar.

A principal característica da humildade pedagógica é a noção de que alguém sabe coisas, mas não as sabe todas, e que outro as sabe. Sabe outras, mas também não sabe tudo. Só a possibilidade de estruturar uma conexão entre as pessoas pode gerar, de fato, um conhecimento que seja coletivamente significativo. A humildade pedagógica é, portanto, a qualidade essencial de alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser educado pode também educar.

Cortella, 2014:40

Nos finais do século XX, vários autores abordaram a competência associada à “profissionalização” (Le Boterf, 1997). Mário Sérgio Cortella realça a necessidade de se aprofundar o debate sobre a “competência coletiva e humildade pedagógica”, nesta nova conjuntura, rompendo a ideia antiga de que a competência é uma qualidade individual que esgota quando começa a competência do outro. Num mundo de velocidade, de mudanças de processos rápidos, a competência individual deve estar atrelada ao conjunto dos indivíduos. “Num grupo, numa escola, numa instituição, se você perde competência, eu perco. Se você aumenta a sua competência, eu aumento a minha também” (Cortella, 2014:41).

Inspirado em *Pedagogia da Autonomia*, última obra de Paulo Freire, cuja 1ª edição foi lançada três semanas antes de falecer, em 1997, Moacir Gadotti, Presidente Honorário do Instituto Paulo Freire ²¹, escreveu a obra: *A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender, com sentido para aprofundar a ideia em como “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria”* (Gadotti, 2011a:12) e que, neste sentido, cabe a essencialidade da componente estética da formação do educador. Aprender e ensinar com sentido na visão desses autores é aprender e ensinar com um sonho na mente, com ética e estética, com alegria e esperança.

Freire realça que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 2008:72). Retomando a ideia da esperança, Gadotti (2011a:106) exalta que a esperança encontra sentido na própria profissão de professor, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade mais humana.

Como condição para a “transformação progressista da sociedade”, Fernandes (2001:36) realça algumas qualidades que Paulo Freire considera indispensáveis para os educadores: “coerência, a humildade, a tolerância, a competência, o rigor, a paixão, o respeito pelos saberes e pelas diferenças culturais dos/das educandos/as e o comprometimento com a história como possibilidade-esperança”.

21. Escrevi este pequeno livro inspirado na *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, onde ele trabalhou principalmente a ética e a estética do ser professor: o que ele deve saber para ser professor, como ele deve ser para ser professor. Paulo Freire sonhava com uma sociedade, um mundo onde coubessem todos. A educação pode dar um passo na direção deste outro mundo possível se ensinar as pessoas com um novo paradigma do conhecimento, com uma visão do mundo onde todas as **formas de conhecimento** tenham lugar, se dotar os seres humanos de **generosidade epistemológica**, um pluralismo de ideias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimento da humanidade (Gadotti, 2011a:113).

4.2. Formação de adultos: abordagem conceptual e contextualização histórica

Para conceituar e contextualizar historicamente a formação de educadores de adultos, o nosso referencial teórico se constitui por meio de alguns debates, análises e reflexões sobre os processos e as práticas de produção de conhecimentos e saberes nesse campo, partindo do pressuposto de que a concepção, a trajetória e a práxis educativa é que dão sentido político-institucional à formação de educadores.

Contextualizar historicamente a formação de adultos e abordar o seu conceito, permite compreender, as concepções, trajetórias e práxis educativas, fornecendo contribuições pertinentes para esse entendimento. No contexto global, como refere Arroyo (2006) a literatura não apresenta parâmetros harmonizados a cerca da educação e formação de adultos e a formação de educadores acontece, praticamente, à margem das atividades da formação de professores, na maior parte dos casos, sem a devida institucionalização.

No contexto deste estudo, focalizamos nas concepções, trajetórias e práxis educativa que nortearam a formação de educadores de adultos em Cabo Verde, partindo da “alfabetização” de adultos, embora não haja consenso global sobre a sua definição e o seu conceito, segundo a UNESCO (2014), tenha evoluído ao longo do tempo e uma das razões para a existência de diferentes significados é o contexto linguístico e cultural em que o termo é usado.

Em Cabo Verde, a abordagem concetual da alfabetização está associada ao pensamento de Paulo Freire, conforme visto anteriormente. Para a UNESCO (2014) as discussões académicas identificaram cinco abordagens no campo da alfabetização:

- a. alfabetização como habilidades, especialmente a habilidade de ler, escrever e calcular, às vezes chamadas de habilidades cognitivas ou conjunto de processos cognitivos;
- b. alfabetização aplicada, praticada e situada ou como tarefas que exigem a palavra escrita, como a alfabetização funcional, familiar e laboral;
- c. alfabetização como um conjunto de práticas sociais e culturais inseridas em contextos socioeconômicos, políticos, culturais e linguísticos específicos, incluindo escolas, família e contextos da comunidade
- d. alfabetização como capacidades, refletidas na capacidade da pessoa de usar as habilidades para alcançar seus objetivos e seus objetivos de comunicação; e
- e. alfabetização como uma ferramenta para a reflexão crítica e ação para a mudança social, também conhecido como alfabetização crítica ou transformadora.

(UNESCO, 2014:9)

Na maior parte dos casos, a alfabetização de adultos é geralmente entendida como a capacidade de ler e escrever (UNESCO, 2014). A concepção da alfabetização na perspectiva de Paulo Freire é “emancipadora” e “entendida como ato político e ato de conhecimento” (Romão & Gadotti, 2012:56).

O importante, de fato, na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulta a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das letras”. E quanto mais “neutras” fizera estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas.

Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler a estória alienante.

(Freire, 1980:22)

Conforme vimos anteriormente, Cabo Verde teve uma visão de alfabetização convergência com o pensamento de Paulo Freire. “A alfabetização, mais do que esses mecanismos de aprendizagem dum alfabeto” [...] é a “tomada de consciência para podemos capacitar, para podermos ser eficientes na transformação dessa realidade” (Cabo Verde, 1979:13). A perspectiva de “educação extra-escolar” (DEEE, 1976; DEEE, 1982; DGEX, 1987) e de “educação e formação de adultos (DGEFA, 2008), revela a concepção de “alfabetização” em Cabo Verde. Paulo Freire terá contribuído para a construção da concepção dialética da educação que visa e edificação do homem, enquanto sujeito e agente do processo histórico comprometido com o projeto de construção de uma nova realidade (Varela, 2008a:19).

De acordo com o Programa do Governo para a VI Legislatura 2001-2006:

O Ensino Básico de Adultos será, antes de mais, um contributo para a universalização da educação de base, articulando os conteúdos da aprendizagem escolar como a formação profissional e com a animação comunitária.

A elevação durável do nível cultural e escolar da população adulta passa pela aposta na pós-alfabetização e na formação profissional potenciadora da inserção dos alfabetizados na vida social e económica [...].

O desenvolvimento do país exige a elevação do nível da literacia da população, pelo que se deve prosseguir com as atividades de educação de adultos, não obstante os constrangimentos financeiros previsíveis.

(Programa do Governo, 2001:110)

Para melhor compreensão dos fundamentos da formação de educadores, indagamos sobre a abrangência da educação de adultos no contexto atual, à luz das

recomendações internacionais (UNESCO, 2010): ajudar a combater a pobreza e a atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; contribuir para a universalização da educação básica de qualidade; fortalecer a economia formal e informal, em particular a agricultura familiar, por meio do investimento nas habilidades básicas; aumentar a autonomia e autoestima das pessoas e sua capacidade de questionar e saber mais; desenvolver o potencial pleno da inteligência humana: direito de aprender a ser, a evoluir e a conviver.

Do nosso ponto de vista, é esta abordagem conceptual e contextualização histórica de educação de adultos que abrange todas as atividades educacionais e de treinamento para adultos, de alfabetização ao desenvolvimento profissional contínua de médicos e engenheiros, incluindo formação para o trabalho, aquisição de línguas, educação ambiental e de saúde e extensão rural, numa perspetiva de aprendizagem ativa ao longo da vida, que deveria nortear a formação de educadores.

A proposta curricular do curso de formação dos educadores em Cabo Verde, conforme analisado no capítulo a seguir, e na linha do que defende Gadotti (2002a), partiu do pressuposto de que a formação de educadores está diretamente relacionada com o enfoque, a perspetiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e das suas funções atuais.

Assim, entende Moacir Gadotti (2011a):

A formação continuada de professores deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

(Gadotti, 2011a: 17)

Na obra “desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, Nóvoa (2007), enaltece a relevância da formação e alerta para o fato de professores disporem, na maior parte das vezes, de muita teoria, de livros, de teses, de autores, mas de não saberem como aquilo tudo se transforma em prática coerente e, por este facto, defende a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas, na linha do que propugna Freire (2007), na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*:

Não há docência sem discência, as duas explicam-se e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do

outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...].

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2007:23).

O programa de formação de Educadores de Adultos, objeto deste estudo, teve como um dos principais objetivos, “melhorar a capacidade de desempenho dos animadores através de uma formação essencialmente prática e dirigida” (DGEX, 1994:5).

A arquitetura curricular do programa de formação de educadores contempla uma estrutura de formação científica e de especialização em educação de adultos enquanto dimensão estruturante da formação e identidade profissional do Educador de Adultos

Concebida como elemento flexível, articuladora da teoria e prática, observada a pertinência de tal relação na formação profissional, o domínio de especialização em educação de adultos é a componente constitutiva da natureza dessa formação

O conceito de práxis tem centralidade na conceptualização da componente curricular de formação específica em Educação de Adultos, que se traduz inclusive na nomenclatura das suas áreas curriculares e articula com a prática pedagógica, em forma de estágio, que permite “aplicar na prática, os conhecimentos adquiridos do desenrolar das atividades” (DGEX, 1994:12).

Ao assumir a dimensão praxiológica como referência basilar no percurso formativo, especialmente no domínio da prática pedagógica, o programa rompe com uma tradição histórica de que o estágio se configura como a parte prática dos cursos de formação inicial de professores, não dissociando com isso, a “prática da teoria que a fundamenta” (Ribeiro, 1990:21).

A prática pedagógica, neste sentido, “implica mudança no fazer docente do professor, construção de competência originária da prática e de sua teorização, em que o movimento dialético ação-reflexão-ação se faz presente na ação didática do professor” (Sousa, 2014:224).

Na obra “Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática”, Ghedin, Almeida & Leite (2008), seguindo a concepção de Paulo Freire, asseguram que

“pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser”.

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina.

Com isso estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor. Nisso estamos querendo dizer que a formação inicial e contínua não pode ignorar esses processos, pois são realidades complexas que fundamentam a aprendizagem profissional dos docentes. De maneira mais aprofundada, é possível afirmar que fazer essa separação no processo de formação já se constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante.

(Ghedin, Almeida & Leite, 2008:14)

A contraposição entre teoria e prática impõe uma visão reducionista ao processo formativo, especialmente no caso de formação de professores e educadores. Assumir a dimensão da práxis na educação é indispensável em processos formativos comprometidos com a constituição/autonomia do sujeito e emancipação humana, situado no espaço-tempo histórico e social em que as práticas socioculturais e educativas são tecidas e vivenciadas. Freire (1980) na sua obra *Educação como Prática da Liberdade* já problematizava posturas ingênuas que em nada instigavam reflexão, crítica, a capacidade indagadora e criativa.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007) afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

(Freire, 2007:38-39)

Segundo o documento orientador “Prática e Reflexão Educativa: conceptualização, estruturação e gestão” (IUE, 2016), Vázquez (1990), em sua clássica obra *Filosofia da Práxis*, conceitua que a práxis é mais que prática, articula a unidade com a teoria. Para o autor a práxis é teórico-prática, é atividade social transformadora.

A discussão sobre a prática permite compreender aquilo que o educador é marca profundamente a sua trajetória. “Ao discutir a prática estamos estabelecendo um olhar compreensivo sobre o que estamos fazendo na medida em que vamos definindo o que estamos sendo” (Ghedin, Almeida & Leite, 2008:14).

Neste sentido, concordamos com Pimenta & Lima (2012) quando afirmam:

[...] introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

(Pimenta & Lima, 2012:45)

Na formação profissional de educadores de adultos, é importante dimensão epistemológica da prática. Tardif (2002) aborda a discussão da epistemologia da prática profissional e a conceitua como [...] *estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* [...]. O autor faz instigante resgate sobre a questão epistemológica desde as teorias filosóficas metafísicas do conhecimento do século XIX, passando pela ascensão do positivismo, o pensamento empirista anglo-saxão e alemão, o ideário do lado francófono e europeu continental, as ruturas com estudo estrito da lógica científica para incorporar, em suas preocupações, a história, a psicologia, a sociologia e a antropologia das ciências, além de pensamentos mais radicais que vão questionar profundamente a autonomia das ciências e da racionalidade científica, relacionando-a à questão do poder. Constata o autor que desde a década de 1960 pode se testemunhar um esfacelamento do campo tradicional das epistemologias e sua abertura.

Referenciado nesses aportes e possibilidades de abertura, Tardif & Lessard (2014) propõe uma definição na perspectiva de [...] construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Com isso o autor define que [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Tardif & Lessard, 2014:10).

Schön (2000) argumenta a epistemologia da prática como um modelo explicativo de formação para o trabalho profissional e que é na reflexão emergente no contexto dos problemas concretos no cotidiano dos professores que se produz uma base epistemológica, situando o profissional como um sujeito epistémico.

Na epistemologia da prática, a atitude investigativa, a curiosidade intelectual e problematização da experiência são indispensáveis, rompendo com isso com uma tradição de imitação de modelos ou tecnocracia pedagógica, em favor de um processo de reflexividade crítica, de (re) criação e inventividade de novos saberes e sentidos.

Ainda referindo à Pedagogia da Autonomia, Freire (2007) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...]. Fala-se hoje, com insistência, no professor-investigador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

(Freire, 2007:29)

O *conhecimento científico* e o *conhecimento pedagógico* indispensáveis ao exercício da profissão foram reconhecidos como domínios fundamentais e componentes integrados do programa de formação de educadores objeto deste estudo, enquanto vetores programáticos que se reforçam mutuamente, concordando com Ribeiro (1989:21) em como “a formação geral e científica define-se no contexto da formação profissional do professor e esta não se concretiza sem aquela”.

O *conhecimento científico* se traduziu na arquitetura curricular do programa de formação em exercício dos educadores de adultos por meio da componente formação geral que inclui a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências Integradas. O *conhecimento pedagógico* foi traduzido na arquitetura curricular do programa de formação em exercício dos educadores de adultos através de uma componente de formação específica em Educação de Adultos indispensável para o exercício da profissão, conforme detalhado mais à frente.

Assim, do ponto de vista de abordagem conceptual, encontramos no Caderno de Orientações Básicas” (DGEX, 1994), princípios pedagógicos e metodológicos relevantes, que nortearam o programa de formação de educadores, nomeadamente: a inserção do animador no contexto do círculo de cultura e da comunidade; a

individualização e a autoformação; a investigação-ação; a integração entre a teoria e a prática; a educação a distância e a mediação pedagógica.

As atividades de formação, sejam sessões presenciais ou de autoestudo, deram ênfase à necessidade de apreensão, por parte do formador, dos contextos educacionais diferenciados e respetiva análise multifacetada. Uma dimensão importante na Formação de Adultos são as atitudes desejáveis:

Atitudes pessoais, no âmbito do saber-ser, designadamente: abertura à comunidade e valorização de si e de outros; receptividade e inovação pedagógica; tolerância, coerência entre valores, ideias e atitudes em relação aos outros e a si; empatia e cooperação;

Atitudes profissionais, no âmbito do saber e saber-fazer, nomeadamente: o sentido crítico; a flexibilidade; a atitude científica; a autonomia e a responsabilização profissional; a deontologia profissional.

(DGEX, 1994:10)

Na sua tese de doutoramento sobre Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde, Tavares (2014), enaltece que os desafios da crise identitária na concepção e na prática da atividade profissional, realça dois aspetos que considera fundamentais serem repensados e estudados no campo da formação de professores e educadores. Por um lado, os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo e, por outro, a educação e formação ao longo da vida, que podem reorientar no aprimoramento da dimensão do trabalho do professor.

É impactante considerar que há professores que têm genuinamente vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça repletos de teorias, de questões ligadas aos fundamentos da docência, no entanto, não sabem como transformar esse arcabouço teórico em práticas, em práticas coerentes e consistentes. Reforça-se mais uma vez a importância da formação continuada centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

A formação continuada é também aquela que permite com que o professor se encontre, consiga estabelecer analogias, dialogar, interagir, fazendo articular conhecimentos e saberes apreendidos na formação inicial com os considerados no processo de formação continuada; dessa forma possibilita-se ao professor identificar suas fragilidades e necessidades, ao mesmo tempo, mobilizar suportes teórico-práticos para aperfeiçoar a sua ação educativa na sala de aula e em outros ambientes de educação e formação.

(Tavares, 2014:95)

No capítulo a seguir justificamos de forma mais circunstanciada essa abordagem através da sua contextualização histórica no bojo da política mais global de formação de professores e educadores.

4.3. Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde: contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional

Conforme referido no capítulo anterior, no contexto desta investigação, Educador de Adultos, fundamenta-se nas propostas político-pedagógicas de Paulo Freire e é sinónimo de professor, no sentido restrito. No contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional, Educador de Adultos é sinónimo de alfabetizador, dos anos 70 e 80 e de animador em Educação de Adultos, a partir dos anos 90, conforme o Decreto-Lei nº 65/94, de 28 de novembro, que cria o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos e o Decreto Legislativo nº 2 de 2004 que aprova o Estatuto do Pessoal Docente.

O Decreto-Lei nº 65/94, de 28 de novembro, BO nº 39, de 28 de novembro de 1994, cria o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos com a seguinte fundamentação:

A opção pela Educação Básica de Adultos na perspetiva de educação permanente e em ordem a preparar cidadãos nos planos, cívico, cultural e profissional, capazes de intervir no processo de desenvolvimento do país, exige a adoção de medidas adequadas quer no plano da formação e aperfeiçoamento profissionais dos educadores de adultos quer no plano institucional.

A formação em exercício deverá ser acompanhada de medidas institucionais e legais suscetíveis de diminuir os riscos de saída de pessoal formado, nomeadamente, a adoção do Estatuto de Educadores de Adultos no âmbito do qual se consagram novos princípios de ingresso e progressão, de valorização na carreira, de acordo com a formação e o nível de desempenho e os compromissos assumidos.

Afigura-se, assim, que como consequência natural da implementação deste curso e das medidas de acompanhamento preconizadas se obterá uma maior estabilidade e de nível de desempenho dos educadores, indispensáveis à prossecução do objetivo da melhoria da qualidade e pertinência da educação de adultos.

(BO nº 39, de 28 de novembro de 1994)

O *conhecimento científico* se traduziu na arquitetura curricular do Programa de Formação em Exercício de Educadores de Adultos por meio de uma componente formação geral que inclui a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências Integradas e o *conhecimento pedagógico* e uma componente de formação específica em Educação de Adultos indispensável para o exercício da profissão, concordando com Flores, Carvalho & Silva (2016:20) em como a “articulação e integração entre a formação em relação aos

conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica que faz com que os professores se diferenciam dos especialistas das áreas científicas”.

A componente formação específica em Educação de Adultos integra as seguintes temáticas:

- A educação formal e não formal;
- Os princípios básicos da educação de adultos;
- O formador de adultos; a introdução ao diagnóstico comunitário;
- Os métodos e as técnicas em educação de adultos;
- A elaboração e utilização de materiais pedagógicos;
- A avaliação.

(BO nº 39, de 28 de novembro de 1994)

A Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro, que cria a 2ª fase do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos, objeto desta investigação, estabelece no artigo 2º (objetivos):

1. Elevar o perfil dos animadores, quanto ao desempenho profissional, adequando a sua formação em exercício às exigências do novo plano curricular de Educação Básica de Adultos.
2. Possibilitar aos animadores que concluírem a 1ª fase do Curso de formação em exercício a sua progressão na carreira do animador em educação de adultos, integrado no Estatuto do Pessoal Docente.

(BO nº 50, I Série, de 31 de dezembro de 1997)

Uma análise cuidada do contexto histórico e dos marcos no bojo da política educativa nacional nos leva a definir cinco etapas da formação de Educadores de Adultos no contexto pós-independência:

i. 1ª Etapa: 1975 a 1985 – Educador voluntário

Historicamente, Amílcar Cabral, principal líder da luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, reconheceu a educação e a formação de quadros nacionais como imperativo para a concretização de uma sociedade assente no ideário de liberdade e justiça social, mote das lutas de libertação na época (Cabral, 1974).

A preocupação de Amílcar Cabral com a formação política e ideológica traduziu-se na sua especial atenção à educação nas zonas libertadas do jugo colonial na Guiné-Bissau, anterior à libertação de Cabo Verde. Em sua clássica obra *Cartas à Guiné*

Bissau, Freire (1978), argumenta sobre a importância de transformação do sistema educacional da herança colonial como um processo de descolonização das mentes ou como referia Amílcar Cabral de “reafricanização das mentalidades”. Freire (1978:81) afirma que “... Muito antes de ter sido considerado como “Pai da Nacionalidade”, Cabral se fez “Filho do Povo”, com ele aprendendo e a ele ensinando, na prática revolucionária”.

Assassinado antes das independências, Amílcar Cabral, no entanto, se orgulhava da luta travada nos países irmanados pelos ideários de liberdade – Cabo Verde e Guiné Bissau – e em seu discurso em outubro de 1972 na Assembleia Geral das Nações Unidas, líder do PAIGC proclamava: “Estamos orgulhosos, sim, da consciência nacional das nossas populações, da unidade do povo forjada na luta, do desabrochar simultâneo das culturas dos diversos grupos étnicos, das escolas, dos (...) milhares de adultos alfabetizados (...)” (Freire (1978:151).

De 1975 a 1985 “o país, ainda complementemente vidado para a luta de reconstrução nacional, reformula, de forma gradual, o seu sistema de ensino e lança as bases para o que viria a ser a estruturação de um novo Sistema Educativo, consubstanciado numa nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro), com objetivos de política claros e orientadores de toda a ação formativa, objeto desta investigação.

Conforme realça o documento Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios, “A Educação em Cabo Verde não teria conseguido somar progressivos ganhos [...] se a aposta estratégica não tivesse como eixo prioritário a formação de professores” (ME, 2010:5). Os dados do documento “Cabo Verde e a educação: ganhos e desafios” indicam que em 1975, o país dispunha de um efetivo de 1274 (mil duzentos e setenta e quatro) professores, sendo 90 (noventa), ou seja, 7,2% habilitados com o curso do Magistério Primário e 73 (setenta e três), correspondente a 5,9% habilitados com o curso de Habilitação de Professores de Posto Escolar.

Com a independência, em 1975, a Educação, enquanto aposta estratégica, constituiu-se na principal aposta do país. A prioridade estratégica da educação na pós-independência é abordada por De Pina (2009). Para a autora, tal prioridade se configura num contexto em que, considerando os dados de 1979, o índice de analfabetismo da

população de 275.613 de caboverdianos atingia o patamar de 63% e apenas 19% do corpo docente dispunha de formação adequada para o exercício da docência no país.

Ciente da sua opção política, após a independência, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo, no domínio da Educação de Adultos, foi a criação, em 1976, do Departamento de Educação Extraescolar, com o objetivo de analisar os problemas relativos ao analfabetismo e submeter propostas ao governo, através de uma Comissão Nacional de Alfabetização; preparar e experimentar o material pedagógico para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo; formar jovens e adultos a fim de permitir a cada pessoa de ser um cidadão consciente, produtivo e útil na sociedade.

É neste contexto que emerge a primeira equipa de alfabetizadores, constituído, essencialmente, por estudantes, militantes do partido, das organizações sociais e de massa, nomeadamente, a Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC-CV), a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OM-CV) e as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) que, de forma voluntária, iniciaram o processo de alfabetização de massa nas zonas de residência, nos serviços, nas frentes de alta intensidade de mão-de-obra e nas empresas públicos.

Considerando que os alfabetizadores eram voluntários, foi criada uma equipa, a nível central, sob a supervisão da Comissão Nacional de Alfabetização, para assegurar a elaboração dos primeiros manuais de alfabetização e a formação dos alfabetizadores. Havia uma clara preocupação com o engajamento coletivo na reconstrução nacional do país no período pós-independência em ambos os países irmãos. Freire (1978:139) afirmara que “... No esforço fantástico em que estamos todos engajados na Guiné-Bissau e Cabo Verde, o problema que se nos coloca não é o de sermos individualmente excelentes especialistas, mas o de aprender a realizar, em equipe, o viável, cada vez mais corretamente”.

Foram desencadeados esforços que culminaram com a realização do primeiro Seminário de Formação de Coordenadores, em 1977, com apoio de Paulo Freire, através do Instituto de Ação Cultural, com sede em Genebra e do segundo Seminário em 1979, altura em que a Suíça decidiu financiar o programa de apoio à alfabetização de adultos em Cabo Verde, permitindo uma gratificação aos alfabetizadores, através de um contrato de prestação de serviço. Como afirmara Freire (1978), havia um interesse

crescente na Europa sobretudo relacionado à Guiné Bissau e Cabo Verde na pós-independência.

A abordagem, assente numa alfabetização de massa, começou a revelar algumas ineficiências. No fim do decénio (1985), uma avaliação externa, recomendada pela Cooperação Suíça, permitiu verificar insuficiências profundas no domínio da formação dos educadores. Essa avaliação externa ficou marcada através do título dado ao Relatório: “A banana é uma fruta”. Não houve rutura declarada, mas um grande avanço se anunciou, em termos de política nacional de Educação de Adultos, conforme se pode verificar na etapa seguinte.

ii. 2ª Etapa: 1985 a 1995 – Educador contratualizado

O contexto dessa segunda etapa é importante de ser situado, posto ser marcado pelo processo de globalização que afetou o mundo em escala global, principalmente nesse período e com profundas repercussões ainda nos dias atuais, como é abordado mais aprofundadamente na segunda parte da presente Tese.

- a. O 2º Plano Nacional de Desenvolvimento que estabeleceu objetivos precisos no domínio da educação, incluindo a educação de base de adultos;
- b. A reorganização do Ministério da Educação e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro);
- c. O reforço da Cooperação com a Suíça, através do Programa de Apoio à Alfabetização e Educação de Adultos em Cabo Verde, que vigorou de 1979 a 1999.

Esses três fatores vão influenciar a formação de educadores e promover mudanças na política educativa nacional, ao longo desse período, a saber:

- a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Educação Extra-Escolar (DEEE), criada em 1982, é elevada à categoria de Direção Geral Educação Extra-Escolar (DGEX), organismo central, encarregue de coordenar, promover e apoiar as atividades de alfabetização e pós-alfabetização, na perspetiva de universalização da educação de base e da formação de jovens e adultos para vida ativa.

- b. A LBSE (1990) estabelece a Educação de Adultos como uma componente do sistema, subsistema de educação extra-escolar. A Educação Básica de Adultos (EBA) é estruturada em três fases articulando com a educação formal e a formação profissional. Programas específicos foram elaborados e certificados e o diploma de EBA é equiparado ao diploma do 6º ano de escolaridade. A aplicação dos programas é flexível, segundo os interesses específicos do público-alvo, as matérias de formação profissional e as capacidades locais.
- c. A abordagem educativa inspirada na proposta político-pedagógica de Paulo Freire é adaptada à realidade caboverdiana e às necessidades dos grupos-alvo, salvaguardando o princípio da mobilização e do desenvolvimento da participação dos aprendentes. Estudos sobre alfabetização bilingue (crioulo e português) foram realizados e experimentados ao longo desse período. Com o apoio de linguistas uma grafia da língua crioula foi definida e uma primeira gramática elaborada. Os quadros nacionais receberam uma formação específica e os animadores foram formados para implementarem essa experiência de alfabetização bilingue.
- d. A equipa móvel de formação criada em 1987, com o objetivo principal de harmonizar e fortalecer a formação contínua de educadores, a nível nacional. À essa equipa de formadores foi incumbida a missão de promover a formação de educadores de adultos e assegurar o acompanhamento e apoio pedagógico aos orientadores pedagógicos, em todos os municípios do país, conforme a figura a seguir.



Figura 4 – Formação de Orientadores Pedagógicos, Praia, 1988

- e. A formação de educadores foi intensificada em forma de seminários periódicos organizados pela equipa central, com apoio do coordenador dos centros concelhios; formação, a nível local, com o apoio da equipa móvel de formação e do apoio pedagógico; formação em exercício, financiado pela Cooperação Suíça, de âmbito nacional, em colaboração com o Instituto Pedagógico e em paralelo com a formação em exercício de professores, com vista à **profissionalização dos animadores em educação de adultos**.

Nesse contexto, foram instituídos os conceitos de tutor, da formação a distância, da mediação e do estágio supervisionado, enquanto cerne da prática pedagógica²².

A nível das políticas e das práticas, verifica-se que houve, em certa medida, alguma rutura, pois a lógica do processo não era mais influenciada pelos ideários da libertação e reconstrução nacional, mas sim pela “abertura” ao mundo, influência da globalização e do neoliberalismo.

22. O estágio, como elemento constitutivo da Prática Pedagógica, representa a experimentação sustentada e reflectida das competências gerais e específicas do professor ou educador, ultrapassando a dimensão linear da aplicação de conhecimentos para se afirmar numa experiência formativa, mobilizadora de saberes adquiridos ao longo da formação nas diferentes áreas curriculares para resolver os problemas associados à docência [...]. Deverá proporcionar ao formando o exercício de regência nos contextos da sala de aula e outros espaços pedagógicos, propiciando oportunidades de construção de saberes, não só através da relação entre a teoria e a prática, mas também pela reflexão-acção-reflexão que viabiliza (IUE, 2016:5).

Esta etapa foi marcante e determinante para a formação contínua de Educadores de Adultos em Cabo Verde por ter contribuído para a afirmação de um novo conceito de alfabetização, decorrente da proposta político-pedagógico de Paulo Freire, conforme visto, na 1ª Parte da tese, no capítulo 3.1. “Educação de Adultos e o pensamento de Paulo Freire na 1ª década pós-independência”.

Importa ainda registrar que é durante essa segunda etapa que ocorrem um dos grandes marcos internacionais na educação em escala global: a Conferência de Educação Para Todos (EPT) em 1990, já referida desde a Introdução da presente Tese e que as suas Recomendações têm repercussão na política de educação de Adultos em Cabo Verde. Tais repercussões devem ser compreendidas ainda no cenário de transformações mais profundas que o país passa na década de 90 não apenas da busca de aprofundamento do distanciamento da excludente herança colonial, como também pelo multipartidarismo que é instaurado no país.

iii. 3ª Etapa: 1995 a 2005 – Educador profissionalizado

Todo trabalho desenvolvido ao longo da década precedente serviu de base para estabelecer um novo quadro institucional e uma gama de atividades inovadoras. Do ponto de vista institucional uma nova alteração na orgânica, com a DGEX, criada em 1987, a ser denominação da Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA). Entretanto, os Centros Concelhios de Educação de Adultos perderam alguma autonomia com a integração nas estruturas municipais de educação.

No que respeita aos educadores, houve uma integração na estrutura do pessoal docente, com o mesmo reconhecimento social e profissional. As atividades de educação de adultos integram o Plano Estratégico de Educação e Formação assim como o Plano Nacional de Educação para Todos. Isto confirma a importância acordada ao programa de alfabetização e educação de base de adultos.

No domínio das atividades inovadoras, sublinha-se: a formação contínua dos educadores, em modalidade a distância, utilizando a rádio educativa como um dos suportes; o ensino recorrente até o 1º ciclo do ensino secundário (8º ano); a certificação dos cursos de formação profissional de acordo com o quadro do Regime Jurídico da Formação Profissional; a experimentação da abordagem educativa Pedagogia do Texto descrita no capítulo seguinte.

A 2ª fase do curso de formação em exercício de educadores de adultos, implementado ao abrigo da Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro, objeto desta investigação, é o marco central, da formação de educadores no bojo da política educativa em Cabo Verde.



Figura 5 – Formação da equipa central de formadores, Praia, 1994

De natureza essencialmente prática e profissionalizante, essa formação, visa capacitar os animadores em educação de adultos para o em exercício da função docente na educação básica de adultos. A formação foi assegurada, a nível central, pela DGEX, em colaboração com o Instituto Pedagógico (IP), a nível municipal pelos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos, em colaboração com as Delegações da Educação.

Para dar consistência à essa formação de educadores que atuam no vasto campo de educação e formação de adultos, conforme anteriormente referido, foi elaborado um novo Plano Curricular do Ensino Básico de Adultos, aprovado pela Portaria Nº 34/96, de 30 de setembro, que conforme o art.º 2º, integra as seguintes áreas disciplinares:

- a. Língua Portuguesa;
- b. Matemática;
- c. Ciências Integradas;
- d. Línguas Estrangeiras;
- e. Formação Profissional Básica.

Tendo em conta as especificidades da educação de adultos, esse novo Plano Curricular, privilegiou a abordagem interdisciplinar assente no desenvolvimento pessoal

e social do adulto nomeadamente no desenvolvimento do saber, do saber-ser e saber-fazer, assumindo a vertente profissionalizante um relevo, relativamente à vertente académica, em articulação com o Sistema de Avaliação dos Formandos da Educação Básica de Adultos regimentado pela Portaria nº 38/98 de 23 de agosto.

Um dos objetivos do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos, objeto desta investigação, além de adequar a formação dos educadores às novas exigências do da educação básica, era «possibilitar, através da adequada certificação, o ingresso na carreira de educador de adultos, com o mesmo estatuto remuneratório que os professores do ensino básico, conforme o quadro: 2, a seguir.

Quadro 2 – Professores profissionalizados ao abrigo dos estatutos

Nível	Cargo	Referência
Educação Pré-Escolar	Educador de infância adjunto	7
	Educador de infância	8
	Educador de infância de primeira	9
	Educador de infância principal	10
Ensino Básico	Professor de ensino básico	6
	Professor de ensino básico de primeira	7
	Professor de ensino básico principal	8
	Professor de ensino básico superior	9
Educação Básica de Adultos	Animador em educação de adultos	6
	Animador em educação de adultos e primeira	7
	Animador em educação de adulto principal	8
	Animador em educação de adulto superior	9
Ensino Secundário	Professor de ensino secundário adjunto, Mestre de oficina qualificado, Animador de Educação Física e Desportiva e Animador de Educação Artística	7
	Professor de ensino secundário	8
	Professor de ensino secundário de primeira	9
	Professor de ensino secundário principal	10

Fonte: Decreto-Legislativo nº 2/2004. Artigo 38º, nº 2, do Estatuto do Pessoal Docente.

Embora a contribuição e o impacto da 2ª fase do curso de formação em exercício de educadores de adultos sejam tratados mais a fundo na componente empírica deste estudo, destacam-se, de forma sumária, a participação dos educadores de adultos em algumas ações de formação contínua, nomeadamente:

- a. Intercâmbio pedagógico, em Cabo Verde e no Brasil, com os formadores do Instituto Paulo Freire. Esses intercâmbios permitiram a perenização do legado de Paulo Freire, tendo culminado com o VII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Cabo Verde, em 2010, conforme visto anteriormente.
- b. Ações de Formação, em Cabo Verde e na Suíça, sobre a abordagem educativa Pedagogia do Texto. Essa formação resultou num projeto de experimentação dessa abordagem e de formação avançada dos educadores, tendo propiciado quatro mestrados em educação de adultos e um doutoramento na Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelos formadores da Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos que estiveram envolvidos no programa objeto desta investigação, com realce para a Dissertação de Octávio Lopes Teixeira que enaltece a contribuição dessa formação na melhoria de qualidade da Educação de Adultos em particular e de todo o ensino básico em geral ²³.
- c. Cursos da Universidade Aberta: no ano letivo 2000/2001, a DGAEA instituiu cursos da Universidade Aberta nas áreas de Educação e Gestão destinada à população adulta caboverdiana que por motivos profissionais ou familiares, apesar da vontade, não puderam se inscrever em cursos em modalidade presencial. De entre 308 (trezentos e oito) estudantes selecionados, naquela ocasião, alguns são educadores que beneficiaram do Programa em estudo. Em 2007, 16 (dezassex) concluíram a licenciatura e em julho de 2008, estavam inscritos 408 (quatrocentos e oito) estudantes das ilhas do Fogo, Maio, Sal, Santiago, S. Nicolau, S. Vicente e Santo Antão, sendo que 35 (trinta e cinco) estavam em condições de concluir a licenciatura.
- d. Cursos no âmbito do projeto “Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o Desenvolvimento Económico de Cabo Verde” (2001 - 2005), implementados em colaboração com a Radio ECCA Fundação Canária, retomados na etapa seguinte.

23. “Um particular agradecimento à DGAEA, na pessoa dos Directores Gerais, Florenço Mendes Varela e António Carlos Lopes da Silva, que não só autorizaram, como também apoiaram incondicionalmente esta formação, reconhecendo que se trata de um estudo avançado que poderá vir a contribuir para a melhoria de qualidade da Educação Básica de Adultos em particular e de todo o ensino básico em geral” (Teixeira, 2006:7).

iv. 4ª Etapa: 2005 a 2015 – Educador para uma sociedade aprendente

Tal como a segunda etapa da formação dos educadores de adultos (1985-1995), no início do século XXI, fase das novas ambições, quatro fatores concorrem para a emergência de uma nova visão da formação de Educadores de Adultos:

- a. O novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos (2008);
- b. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (2010);
- c. O Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016);
- d. A Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio.

Esses fatores vão influenciar a viragem na formação de educadores e promover novas mudanças na política educativa nacional, a saber:

- a. A nível central, no Ministério da Educação, a Direção da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA), criada em 1998, é transformada na Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (DGEFA), organismo central, encarregue de coordenar, promover e apoiar as atividades de educação e formação de adultos, numa perspetiva de **educação ao longo da vida**, colaborar com outros organismos e entidades na realização de ações de promoção cultural e de **qualificação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão**, conforme o artigo 26º do Decreto-Lei nº 46/2009, de 23 de novembro, que aprova a nova orgânica do Ministério de Educação e Ensino Superior (BO nº 44, I série, de 23 de novembro de 2009).
- b. O novo Desenho Curricular (DGAEA, 2008) tem as seguintes características: único (para o nível básico, secundário e profissional), aberto, flexível, modular, presencial e a distância, baseado em competências e áreas curriculares: **Conhecimento** (natureza e tecnologia), **Comunicação** (língua e literatura), **Cidadania** (ética e sociedade) e **Trabalho** (formação para o emprego).
- c. Os cursos implementados no âmbito do projeto “Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o desenvolvimento económico de Cabo Verde e o respetivo Desenho Curricular” (2006 a 2011), implementados em colaboração com a Radio ECCA, Fundação Canária.

De realçar a certificação do uso, nome, marca e imagem do “Sistema ECCA de Formação a Distância” (2007) para implementação de ações formativas em Cabo Verde nas seguintes áreas: Formação Geral (Básica e Secundária); Formação Profissional e Ocupacional; Formação de professores; Formação ligada à família, género, idiomas, migração, meio ambiente, ócio e tempo livre, participação comunitária, saúde, cidadania, pessoas desfavorecidas, etc.

Assim, além de cursos de formação sócio profissional em modalidade a distância para população jovem e adulta, nomeadamente: manipulação de alimentos; inglês turístico; inglês para venda e atendimento ao público; francês turístico, francês para venda e atendimento ao cliente; espanhol nível 1; espanhol nível 2; informática básica; Word 2000; Word 2003 iniciação; Word 2003 avançado; Excel; rececionista; qualidade no atendimento ao cliente; animação de tempo livre; guia turístico; educação ambiental; estratégia de luta contra exclusão social; alcoolismo; escola da família 1; escola da família 2; educação na circulação rodoviária; beneficiando cerca de 25.000 (vinte e cinco mil) participantes, foram implementados cursos específicos para capacitar os educadores sobre o novo desenho curricular: convivência na escola; desenho curricular baseado em competências; ensino baseada em competências; avaliação de competência.

Ainda, no âmbito do novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos, foram implementados, a título experimental, cursos para jovens e adultos do 3º ciclo da Educação Básica (ensino recorrente), nomeadamente: como comunico (língua portuguesa); convivendo com os números (matemática); viajando pelas ilhas de Cabo Verde (história e geografia).

- d. A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010) elimina o grau médio de ensino e estabelece que a formação científica e pedagógica dos docentes deve ser realizada pela instituição que tinha a responsabilidade de formar estes docentes e que ora foi reconfigurada como instituto universitário, assegurando simultaneamente o nível final de licenciatura e a creditação de formação anteriormente obtida (Portaria nº 34/2012 de 19 de julho).

- e. O Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) fixa de entre os objetivos estratégico “capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de desenvolvimento económico”. Para o efeito, é necessária uma sociedade de conhecimento, com uma força laboral *empoderada*, habilidades e competências do século 21. Como uma das ações programáticas do eixo da Capacitação dos Recursos Humanos e desenvolvimento de uma Sociedade do Conhecimento, o Programa do Governo estimula a formação em exercício dos professores e a aprendizagem ao longo da vida.
- f. A formação de educadores passa a ser de nível superior, especializada, realizada pelas instituições de ensino superior, em conformidade com a nova LBSE e o novo Currículo de Educação e Formação Geral de Adultos. Nesta etapa, passou-se do regime de monodocência para a especialização numa determinada área curricular e reforço da formação específica no domínio da Educação de Adultos, com destaque para os cursos de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos em nível de Extensão para 100 (cem) educadores e de Pós-Graduação *lato sensu* para 50 (cinquenta) educadores, implementado pela Universidade Federal de Paraíba, em conformidade com a Resolução N° 94/2011 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e de Complemento de Licenciatura em Educação Básica, implementados pelo Instituto Universitário de Educação, ao abrigo da Portaria n° 34/2012, de 19 de julho.
- g. O curso de Pós-Graduação foi destinado a professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam no campo da Educação de Adultos e contemplou ações de ensino, pesquisa, comunicação e formação contínua, entre outras. Foi implementado na modalidade a distância com apoio de atividades presenciais, no período de março de 2011 a setembro de 2013, com a seguinte estrutura curricular:
 - i. Módulo I – Novas configurações para a Educação de Jovens e Adultos na África e no Brasil (120 horas): Introdução à Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos e Mundo de Trabalho; Educação de Jovens e Adultos, Cultura Escolar e Prática Docente; Ensino de Matemática em Educação de Jovens e Adultos;

- ii. Módulo II – Novas configurações para a Educação de Jovens e Adultos na África e no Brasil (90 horas): Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Direitos Humanos; Gestão e Desenvolvimento de Projetos em Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Social e Trabalho em Rede;
- iii. Módulo III – Perspetivas teórico-metodológicas para aprendizagem ao longo da vida (180 horas): Seminário Avançado I: Perspetivas nacionais e internacionais sobre educação e aprendizagem ao longo da vida; Seminário Avançado II: Educação de Jovens e Adultos, aprendizagens e sociedade de informação e do conhecimento; Metodologia de Pesquisa; Monografia (trabalho de fim do curso).

Implementado em 16 (dezassex) dos 22 (vinte e dois) municípios e em 5 (cinco) das 9 (nove) ilhas habitadas, em Cabo Verde, os resultados dessa Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos teve resultados extraordinários. Dos 50 (cinquenta) educadores, 43 (quarenta e três) concluíram a parte teórica, apresentaram e defenderam com mérito o trabalho de fim do curso (monografias), correspondendo a uma taxa de **86%**, considerado excelente no contexto da Educação a Distância e eLearning.

No quadro desta formação, é de realçar a contribuição dos participantes com uma produção de trabalhos monográficos no campo de Educação de Jovens e Adultos, nomeadamente: A formação profissional no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde; O impacto da educação de adultos na vida das mães chefes de famílias: Que mudança na vida das mães chefes de famílias?; Reflexão sobre As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos: O Caso de Cabo Verde; Pertinência pedagógica dos cursos de formação e capacitação dirigidos aos agentes educativos no marco do sistema ECCA de Formação a distância: O caso do curso avaliação de competência; As Parcerias Socioeducativas em Educação de Jovens e Adultos: Caso Instituto para Igualdade e Equidade de Género no Centro Concelhio da Praia.

Nesta etapa, destaca-se ainda a formação avançada de formadores desenvolvida, em colaboração com o Instituto de Desenvolvimento de Educação de Adultos (IDEA)

que, como já foi referido, resultou, em 2006, em quatro mestrados no campo da Educação de Adultos e, em 2014, num doutoramento sobre Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde.

É no contexto dessa terceira etapa que Cabo Verde participa, efetivamente, pela primeira vez, na Confintea, no caso a V Confintea realizada em Hamburgo, conforme já abordado mais extensivamente no item 2.1 dessa Tese. A internacionalização das políticas educativas do país se acentua com o processo de globalização, como se argumentara em outras seções. A década de 90, incluindo, assim, em parte, o segundo período e a presente etapa, foi um tempo de reformas em Cabo Verde, inclusive com a institucionalização da LBSE, num cenário de mudanças económicas, políticas e sociais marcantes.

A abordagem teórica de Popkewitz (1997) é válida para compreensão das transformações pelas quais passara Cabo Verde nessa década. Afirma o autor 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" (Popkewitz: 1997:21).

v. 5ª Etapa: Pós-2015 – Eucador para sociedade sustentável

Nesta etapa, dois fatores irão contribuir para as novas medidas de políticas na Educação de Adultos:

- a. As Agendas da Educação pós-2015 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável;
- b. O Programa do Governo para a Legislatura 2016-2021, resultante da terceira alternância política em Cabo Verde.

De igual modo, esses fatores influenciam a formação de educadores e promovem alguma mudança na política educativa, ao longo desse período, a saber:

- a. A nível central, ao abrigo do Decreto-Lei nº 55/2016, de 10 de outubro, que aprova a nova orgânica do Ministério de Educação e Desporto (BO nº 57 de 10 de outubro de 2016), é criado o Serviço de Alfabetização e Educação de Adultos integrado na Direção Nacional de Educação que, ao abrigo do artigo

14º, “tem por missão coordenar, promover e apoiar as atividades de educação e formação de adultos, numa perspectiva de educação ao longo da vida, colaborar com outros organismos e entidades na realização das ações de aprendizagem ao longo da vida e de qualificação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão”. Do ponto de vista conceitual, entende o autor que esta medida representa um retrocesso no domínio da Educação de Adultos, numa altura em que a taxa de analfabetismo, em todas as ilhas do país, é residual.

- b. O Programa do Governo para a Legislatura 2016-2021, em consonância com a Agenda de Transformação do país, confere desafios enormes à educação que passa pela garantia e frequência da educação pré-escolar para todas as crianças dos 4 aos 6 anos; escolaridade obrigatória de 12 anos; reforço da matriz curricular o ensino das línguas, ciências e tecnologias; melhoria das condições de trabalho dos recursos humanos e maior dignificação da classe docente, nomeadamente, pela requalificação das infraestruturas de ensino e de trabalho na sala de aula, pelo incentivo à formação superior, pela atualização dos instrumentos normativos que regulamentam o funcionamento administrativo e a carreira docente (Programa do Governo, 2016).
- c. Medidas de políticas são adotadas com vista à consecução dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que propugna “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e fixa como metas no campo da Educação de Adultos: i) até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; ii) até 2030, garantir que os jovens, em partícula, de 15 a 24 anos, e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; iii) até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de

menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2016).

- d. A nível da formação dos educadores, destaca-se a oportunidade de frequência de cursos de Complemento de Licenciatura em Educação Básica, presencial ou *blearning*, em distintas áreas de especialização, ao abrigo do artigo 2º da Portaria nº 11/2015, de 10 de março: “É aditado ao artigo 2º da Portaria nº 34/2012, de 19 de julho, uma nova alínea l), com a seguinte redação: Curso 2ª Fase de Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos – Portaria nº 91/97, de 31 de dezembro”. O Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro (BO número 80, I série, de 12 de dezembro) aprova o novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente, extingue os cargos de Animador em Educação de Adultos e de Animador em Educação de Adultos de Primeiro, Principal e Superior (artigo 9º) que passam a integrar o pessoal docente do ensino básico, consoante os cargos e níveis (artigo 33º). De acordo com o artigo 29º, “o pessoal docente constituiu um corpo de funcionários especializados da Função Pública e integra o grupo de **professores profissionalizados**, com formação específica no âmbito do ensino e com carreira própria”.

Neste sentido, destacam-se os cursos de Complemento de Licenciatura em Educação Básica, implementados pelo Instituto Universitário de Educação, ao abrigo da Portaria nº 34/2012, de 19 de julho e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos implementado pela Universidade Federal de Paraíba, em conformidade com a Resolução Nº 94/2011 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa, referenciados pelos educadores, sujeitos da investigação, nas suas **trajetórias da formação**, conforme os dados dos quadros: 11 e 12, do capítulo 3, sobre descrição e análise dos dados. Deste modo, pode-se compreender a trajetória que passa, sucessivamente, de formação de alfabetizadores voluntários nos anos 70, para formação de alfabetizadores contratados nos anos 80 e de formação de animadores profissionalizados nos anos 90 para formação de educadores especializados a partir de 2000. Um aspeto relevante na Educação de Adultos é o interesse, cada vez maior, pelos estudos e produção científica nas instituições de ensino superior sobre temáticas e problemáticas relacionadas com a educação e formação de adultos, em consonância com

o Marco de Ação de Belém, que orienta ser necessário desenvolver materiais de aprendizagens e metodologias de ensino em programas de educação de adultos com qualidade, renovando os seus conteúdos e reconhecendo a diversidade e a pluralidade de interesses dos aprendentes (Brennand, et al. 2012).

Em jeito de síntese reflexiva sobre o percurso aqui é descrito, vale realçar que os grandes marcos da Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde estão em consonância com a opção política do país no campo da educação, as recomendações internacionais, em especial as seis Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos e algumas experiências referidas, desenvolvidas em Portugal e no Brasil.

4.4. Formação, desenvolvimento pessoal e profissional: a liderança de Educadores de Adultos

Como referimos no capítulo anterior, aos diversos ensaios de definição da Educação de Adultos, educador corresponde determinadas abordagens da educação. E é no quadro dessas abordagens e abrangências no contexto deste trabalho, estreitamente ligadas às concepções políticas e ideológicas sobre a educador e a educação de adultos, que se compreende melhor a formação, o desenvolvimento pessoal e profissional e a liderança do educador de adultos.

Na sua tese de doutoramento, Cardoso (2015), referindo-se a Pacheco (1995), destaca que a natureza da formação contínua obedece a dois aspetos fundamentais; um que diz respeito à “mudança para novos saberes” correspondentes à “prática profissional” e outro referente às atividades que visam “uma nova compreensão do fazer didático e do contexto educativo”, a mesma lógica deste estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde.

Ainda, referindo a Sousa (2012), Cardoso (2014:25) entende que “a formação contínua deve centrar-se nas necessidades e nos problemas das escolas e é imprescindível para a formação pessoal e profissional e para o desenvolvimento das organizações”.

Para Feldmann (2009):

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.

Palavras, sentidos que encerram em si a dimensão da multidimensionalidade, da complexidade e da incompletude do saber e do ser professor.

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

(Feldmann, 2009:71)

Na obra que trata especificamente da formação de professores, ao enaltecer a necessária combinação entre o conhecimento académico e a formação pedagógica, Mialaret (1983), realça que no passado, não se considerava ser importante a formação profissional de professores. “Para o exercício da função docente, bastava uma cultura académica elevada, sem uma formação pedagógica, ou, uma boa formação pedagógica,

sem um nível particular de formação acadêmica”²⁴. Para o exercício da função docente, bastava uma cultura acadêmica, sem formação pedagógica, ou uma formação pedagógica inicial, sem um nível particular de formação acadêmica, ou seja, bastava um certificado de aptidão profissional.

Com a evolução, “combinando os diferentes métodos vindos de várias ciências humanas, psicologia da aprendizagem, psicologia cognitiva, psicossociologia, psico e sociolinguística, sociologia da educação”²⁵, se verificou que a formação acadêmica é necessária, todavia, não é suficiente para o exercício da profissão docente, nas suas diversas facetas: lógica, cognitiva, linguística, social e didática do processo de ensino e aprendizagem que, conforme (Sousa, 2011:57), requer uma formação pedagógica inspirada numa visão técnica do currículo potencialmente vantajoso à luz de critérios de clareza e de eficiência.

Por isso, criaram-se escolas especiais para formar professores, concordando com Perrenoud (2002), em como o ofício do professorado se aprende e as competências profissionais específicas para a docência se constroem através da prática e reflexão sobre essa prática.

Mané, na sua tese de doutoramento, referindo-se a Altet (1994), destaca:

Por toda a parte assiste ao desenvolvimento da exigência da profissionalização da função docente e da implementação da formação de professores centrada nesta mesma profissionalização. Isto significa o reconhecimento que o ofício do professor se aprende e que as competências profissionais específicas do professor se constroem na formação. Torna-se, assim, necessário identificar os saberes disciplinares didáticos e pedagógicos de que o professor se deverá apropriar e dominar para se poder adaptar às diversas situações educativas.

(Mané, 2014:31)

Conforme vimos no capítulo sobre a abordagem conceptual e contextualização histórica, no campo da educação de adultos, não existe uma política global conciliada sobre a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional específico para educadores de adultos. Porém, como já foi evidenciado, “formação, desenvolvimento pessoal e

24. Tradução livre do autor. No original “*Pendant longtemps, on a pensé que pour exercer une fonction enseignante il suffisait ou bien d’une haute culture académique sans formation pédagogique (agrégation), ou bien d’une bonne formation pédagogique sans niveau particulier de formation académique*”. Mialaret (1983 :5).

25. Tradução livre do autor. No original “*Combinant différentes méthodes venant de plusieurs sciences humaines, psychologie de l’apprentissage, psychosociologie, psycho et sociolinguistiques, sociologie de l’éducation*”. Altet (1988 :6).

profissional”, em certa medida, encontram fundamentos no programa de formação do educador de adultos de formação de adultos em Cabo Verde, objeto desta investigação, se atendermos à abrangência do conceito de Educação de Adultos e sua relação, conforme Gadotti (2011), com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da formação dos educadores e das suas funções atuais.

Em Freire (2007), encontramos fundamentos da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional de professores e educadores, através da formação inicial, em exercício, contínua e de reconversão, baseada na triangulação entre as dimensões ensino, investigação e extensão educativa.

Não há docência sem discência, as duas explicam-se e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Enquanto [eu] ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 2007:23).

A literatura sobre a formação de professores e educadores e a análise do programa de formação de educadores em Cabo Verde leva-nos a estabelecer, no quadro desta investigação, uma correlação entre a formação contínua, a formação em serviço e, neste caso específico, a formação em exercício e o desenvolvimento/formação profissional.

Associada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Cardoso:2014), um dos objetivos da formação em exercício dos educadores de adultos é “possibilitar, através da adequada certificação, o ingresso progressivo na carreira de educador de adultos” (DGEX, 1994), tendo os educadores, após a conclusão da formação, integrado o Estatuto e Carreira do Pessoal Docente, regulamentado pelo Decreto-Legislativo nº 2 de 2004, pode-se inferir que efetivamente, essa formação em exercício propiciou o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme o quadro 2: Professores profissionalizados ao abrigo dos estatutos.

Deste modo, concordamos com Cardoso (2014) em como a formação em exercício de educadores visa o seu aperfeiçoamento científico e pedagógico e ainda a melhoria das suas competências profissionais e a qualidade do ensino e das aprendizagens, e que tem repercussões na carreira: avaliação de desempenho, progressão e desenvolvimento profissional, mobilidade entre os subsistemas escolar e extraescolar para as funções de liderança educacional.

A formação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e educadores se inserem numa estratégia de fortalecimento do sistema educativo em Cabo Verde, com ênfase na valorização da formação de professores. Tal estratégia vem ao encontro do que estabelece o artigo 63º do Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, que aprova as Bases do Sistema Educativo e define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, transcrito a seguir:

A formação do pessoal docente obedece, no plano institucional, aos seguintes princípios orientadores:

- a. A formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação do docente;
- b. A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
- c. A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais;
- d. A formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
- e. Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes.

(Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro)

Em consonância com essa estratégia de formação, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e educadores, em 1993, através do Decreto-Legislativo n.º 12/93, de 24 de setembro, o pessoal docente caboverdiano passa a ter, pela primeira vez e enquanto classe prisional, o seu Estatuto de Pessoal Docente que estabelece os princípios e as regras de organização e gestão do pessoal docente, integrados numa carreira especial e num quadro privativo.

Após sucessivas alterações através do Decreto-legislativo n.º 7/95, de 27 de setembro, Decreto-Legislativo n.º 10/97, de 8 de maio e Decreto-Legislativo n.º 7/98, de 28 de dezembro, na linha da valorização social e prisional dos professores e educadores e da melhoria do exercício da função docente, pelo Decreto-Legislativo n.º 2/2004, de 29 de março, foi conferido ao pessoal docente um maior desenvolvimento prisional.

Como forma de ajustar a formação e o desenvolvimento pessoal ao novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários para a Administração Pública, regulado pelo Decreto-Lei n.º 9/2013, de 26 de fevereiro, foi aprovado pelo Decreto-lei n.º 69/2015, de 12 de Dezembro, um novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente que estabelece o mérito

como critério fundamental para o desenvolvimento profissional, assente na formação espenica para a docência, em conformidade com o estabelecido na LBSE de 2010.

O novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente aprovado pelo Decreto-lei n.º 69/2015, de 12 de dezembro, estimula a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional, fundamentais para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao desempenho da função. Conforme refere Le Boterf (1997), “a valorização e o desenvolvimento dos recursos humanos constituem variáveis estratégicas de desenvolvimento e não apenas variáveis de ajustamento”²⁶.

Em consonância com a “Pedagogia da Educação de Adultos” (DGAEA, 1994), formação, desenvolvimento pessoal e profissional do educador fortalece distintas competências que favorecem a atuação do formador de pessoas adultos, nomeadamente: autoconfiança: saber confiar e cultivar essa confiança; assertividade: saber afirmar-se perante o outro sem medo ou agressividade; a gestão de equilíbrio e bem-estar no trabalho: aprender a gerir angústias, mobilizar a sua energia; relações e cooperação: aprender a construir relacionamentos adaptados de acordo com seus interlocutores e circunstâncias; impacto pessoal: saber mobilizar os outros influenciando as situações de acordo com os seus objetivos. Esses domínios da formação profissional são indispensáveis para o exercício de funções de liderança em distintos âmbitos.

Partindo do princípio que a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional é condição basilar para o exercício da liderança, quisemos, em coerência com a especialidade do doutoramento em Liderança Educacional, concluir este capítulo, enaltecendo a liderança do educador como base de sustentação da inovação institucional e fator de sucesso educativo.

Uma liderança assertiva fortalece a equipa, valoriza a sua contribuição, destaca a atitudes e comportamentos positivos dos seus membros, cria as condições e os estímulos para que os membros se sintam valorizados, num ambiente motivador, de reconhecimento mútuo, de alegria e de sã convivência onde todos os membros se sintam profissionais felizes que ajudam a construir instituições felizes.

26. Tradução livre do autor. No original “*La valorisation et le développement des ressources humaines constituant des variables stratégiques de développement et non pas seulement des variables d’ajustement*”. Le Boterf (1997:20).

Segundo os dados do inquérito por questionário recolhidos junto dos sujeitos desta investigação e apresentados de forma detalhada na 2ª Parte da tese, existe uma correlação entre a formação dos educadores, as trajetórias e exercício de funções de liderança educacional, assente no pressuposto de que o educador de pessoas adultas é um “agente protagonista” (Gadotti, 2011a:44) de transformação local.

Concordando com Bolívar (n. d.) em como “a liderança educacional se deve centrar naquelas práticas que têm um impacto no desenvolvimento e melhoria da organização, nos professores e, finalmente, na aprendizagem dos alunos”, no pensamento freiriano, a liderança, pode ser entendida como capacidade de lidar com o futuro. Nesta medida, na linha de (Freitas, 2011), formar para a liderança é propiciar competências para se enfrentar um conjunto de situações inéditas, imprevisíveis, portanto, preparar para o futuro. O futuro é esperança e a esperança dá sentido à profissão docente, que movimenta a vida e as pessoas enquanto categoria profissional.

O estudo verificou que os educadores, após terem concluído o Programa objeto de investigação, desempenharam funções diversas que vão desde coordenadores dos centros de educação e formação de adultos, gestores/diretores de escolas, professores do ensino recorrente secundário. A essas funções de liderança educacional, destacam-se as funções de deputados nacionais e municipais, líderes sindicais e de associações de desenvolvimento local e comunitário, conforme os quadros 10 e 11: Principais funções exercidas pelos inquiridos, após a conclusão do programa de formação.

Parte
II

Estudo Empírico

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação do Estudo Empírico

Como foi apontado na introdução, este estudo tem por objetivo analisar os resultados da formação dos educadores de adultos no desenvolvimento político-educativo de Cabo Verde, tendo como base as concepções, as trajetórias e a práxis educativa que caracterizam a experiência caboverdiana de formação de professores enquanto agentes de transformação do país.

Consequentemente pretendeu-se, com este estudo, descrever o contexto histórico-político-social da educação do país, com ênfase nos anos 1994 a 2000, em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde, com vista a capacitar esses educadores através de aquisição de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis para a melhoria do desempenho, da qualidade e eficácia das ações de alfabetização e educação de adultos, empreendidas.

Tratando-se de uma abordagem qualitativa, recorreu-se ao método de estudo de caso, de carácter essencialmente descritivo, que privilegia a abordagem qualitativa e que cruza as informações numa perspetiva histórica, como forma de garantir a confiabilidade dos resultados da recolha de dados e da análise documental. Procurou-se desenvolver um estudo cauteloso, tanto a nível da planificação, como a nível de execução, nas suas várias etapas, como a seguir delineado e desenvolvido nos capítulos seguintes, obedecendo a duas grandes etapas:

1ª Etapa: Revisão bibliográfica sobre a educação, a formação de professores e, particularmente de educadores de adultos, já apresentada no enquadramento conceptual, e que serviu de base para a orientação metodológica e elaboração dos instrumentos de recolha de dados;

2ª Etapa: Aplicação dos instrumentos de recolha, análise documental e de dados sobre o processo referente ao programa de formação de jovens e adultos, que constitui o foco desta parte do trabalho.

Segundo Cardoso (2015: 215), citando Ferreira (1986), “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar”. Neste sentido, conforme descrito no enquadramento

conceptual e seguindo o postulado de Donnay & Charlier (1990:23), procuramos compreender a situação da formação de educadores de adultos em Cabo Verde através do esquema de análise da profissionalização do formador, tendo em conta o contexto nacional e a sua interface com os marcos e as recomendações internacionais, as concepções, as legislações e sua vinculação com a política mais global do sistema educativo nacional.

Nos capítulos seguintes justificamos de forma mais circunstanciada as opções metodológicas que foram tomadas. Apresentamos, igualmente, os resultados obtidos, que são depois examinados à luz das perspetivas percorridas no enquadramento conceptual.

2. Aspetos Metodológicos

2.1. Contextualização das opções metodológicas

O conhecimento da realidade, historicamente, se constituiu como preocupação do *homo sapiens*, analisa Minayo (2005). No ocidente, a ciência assumiu forma hegemónica de conhecimento e em que pese sua normatividade, o fazer ciência tem sido uma prática eivada de consensos e conflitos, inclusive no campo das ciências humanas e sociais onde a educação se situa.

Entre os conflitos e contradições de que Minayo (2005) trata referente ao campo científico, em que pese sua normatividade, a autora situa o embate em torno da cientificidade das ciências sociais em relação às ciências da natureza. Afirma a autora que “... Há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de «ciência» ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano” (Minayo, 2005: 11).

No processo de discussão sobre a investigação social, Minayo (2005) problematiza algumas questões, entre as quais se é possível investigar-se a realidade social da qual os próprios seres humanos são agentes, portanto, objetivando tal realidade; se a objetivação da realidade implica em descaracterização da subjetividade; e a questão do método nesse campo científico. Teoria e metodologia caminham juntas, intrinsecamente relacionadas, na visão da autora.

A neutralidade da ciência foi um pressuposto positivista, ancorado nas perspectivas de Augusto Comte, e que hegemonizou a investigação científica por muito tempo. A verificação dos fenómenos e não sua análise e compreensão, a expressão da realidade sem julgamento, é uma marca do positivismo. Mais que a neutralidade científica, o positivismo pressupunha unidade metodológica para investigação de fenómenos naturais e sociais, considerando-se serem regidos por leis invariáveis.

Ao discutir a questão da objetividade científica, Japiassu (1975) a situa como um problema epistemológico. Para o autor, sendo a ciência uma produção humana, a mesma está permeada de vicissitudes da dimensão social, portanto, “não há ciência

absolutamente isenta de valorações e de ideologias. Não existe a “imaculada concepção” da ciência” (Japiassu, 1975: 27).

A perda de importância do positivismo decorreu do reconhecimento de sua atividade ser mecânica, muitas vezes alheias à realidade e suas necessidades; do privilégio à tendência de quantificações, de uso de estatísticas e tratamento isolado de dados em relação a um contexto mais amplo, contribuiu para o declínio desse predomínio.

Ao refutar o postulado positivista de neutralidade científica, concordando com a abordagem de Japiassu (1975), na presente tese de doutoramento assume-se o posicionamento de que a sociedade na qual se está inserido exerce influência na produção científica, motivada por suas necessidades ou interesses, que modelam os objetivos, agentes e *modus operandis* da investigação. Afirma o autor que a investigação científica “carrega em si os traços da sociedade que a engendra, reflete suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações” (Japiassu, 1975: 11).

Neste âmbito, importa recordar que as perspectivas de análise ancoradas no materialismo histórico e dialético possibilitaram o estudo da vida em sociedade, sua evolução histórica e da prática social no bojo do desenvolvimento da humanidade, rompendo com concepções idealistas da sociedade humana.

Três características importantes destacam-se na concepção materialista. A materialidade do mundo, que implica no reconhecimento de que os fenómenos, objetos e processos são materiais e que se diferenciam em aspetos da matéria em movimento. A matéria ser anterior à consciência é outro aspeto do materialismo histórico e dialético, que significa admitir a consciência como reflexo da matéria. Por fim, o reconhecimento de que o mundo é conhecível se constitui na terceira característica desse enfoque teórico. Portanto, pode-se sintetizar que são três as categorias do materialismo dialético: a matéria, a consciência e a prática social. Tais categorias são abordadas conceitualmente por Triviños (1987), entre outros autores.

A repercussão dos fundamentos do materialismo histórico e dialético na investigação no campo social, em especial na educação, requer a compreensão de pressupostos epistemológicos, conceitos estruturantes da teoria, a exemplo de modos e

relações de produção, ideologia, consciência social e consciência individual, cultura como fenómeno social, concepção do homem, ideia da educação, etc.

Imbuído dessa perspectiva, Triviños (1987) concebe um procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto e que referenciou o processo teórico-metodológico da presente tese de doutoramento, considerando ter-se assumido o materialismo histórico e dialético como base epistemológica da investigação. Para o autor são três os procedimentos: ① a contemplação viva do fenómeno; ② a análise do fenómeno; ③ a realidade concreta do fenómeno.

A contemplação viva do fenómeno como aponta o autor, foi concebida como a etapa inicial do estudo, em que a singularidade do objeto de investigação foi estabelecida, o fenómeno delimitado, a qualidade geral captada, as informações e análises de documentos empreendida, contribuindo ainda para a formulação de hipóteses que guiaram o estudo.

A análise do fenómeno é o segundo procedimento geral, momento no qual penetra-se na dimensão abstrata do objeto; em que os elementos ou partes que o integram são compreendidos a partir do estabelecimento de relações sócio históricas, situadas no tempo e no espaço. Nesse procedimento é que se determinou a amostra estatística do estudo concebida como representativa do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde; elaborou-se e aplicou-se os diferentes instrumentos – questionários, entrevistas – para reunir informações que subsidiassem a compreensão do problema de investigação.

A realidade concreta do fenómeno como procedimento implicou no estabelecimento dos aspetos essenciais que singularizam o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos no país; na busca dos fundamentos, desvelamento da realidade do programa à época; na descrição e análise da experiência; entre outros, na perspectiva de estabelecer a realidade concreta do objeto de estudo.

Ao eleger o materialismo histórico e dialético como referencial teórico e metodológico da investigação, admitiu-se que para desvelamento do problema de investigação pode-se orientar por diferentes teorias, métodos e técnicas. O desvelamento do objeto a ser investigação requer rigoroso processo teórico e metodológico. A atividade científica para Kaplan (1975) tem no processo de teorização um dos aportes

da investigação, na perspectiva de atribuir sentido à situação problematizada, constituindo-se assim num meio para interpretar tal realidade. Na linha de Kaplan (1975), Giordan & De Vecchi (1994) abordam as “origens do saber” e as “concepções dos aprendentes em relação às concepções científicas.

A ciência, na concepção de Zayas (1994), constitui-se num modo explicativo da realidade, configurando-se num corpo de doutrina metódica que implica explicar o *por que*, sendo certo que explicar o *por que* exige método.

Etimologicamente método origina-se no grego *methodos*, composto do sufixo *meta* que significa através de, por meio de; e do sufixo *hodos*, que consiste em via, caminho. Portanto, método implica no percurso que possibilita chegar a um fim, a ordenação do trajeto a ser percorrido para o alcance de objetivos pretendidos.

Concepções filosóficas e epistemológicas diferentes, na análise de Gressler (2003), implicam em paradigmas metodológicos específicos. Na visão do autor o método se constitui no processo sistemático percorrido para a obtenção do conhecimento e compreende passos básicos, entre os quais as observações preliminares; problema a ser investigado; fundamentação teórica; amostragem; instrumentos; recolha de dados; organização dos dados; análise; inferências; conclusões. Nesse sentido, para o autor, existem duas grandes abordagens: a quantitativa e a qualitativa (Gressler, 2003).

Ao discutir sobre a investigação em ciências sociais, Quivy & Campenhoudt (1995) fazem uma analogia de que a investigação nesse campo do conhecimento é semelhante ao do perfurador de petróleo, que não é perfurando aleatoriamente que encontrará o que busca. Ao contrário, é referenciado num conjunto de procedimentos que contempla desde o estudo das zonas geográficas e do terreno, para que o programa de investigação petrolífera seja exitoso. Na investigação social o processo é comparável, como analisam os autores. Importa que o investigador disponha de método para o desvelamento e compreensão do fenómeno objeto de investigação.

O método nessa perspectiva não se reduz a uma simples somatória de técnicas, mas a um percurso global capaz de responder ao objeto-problema de investigação. Afirmam os autores que “os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1995: 14).

Para Minayo (2005) a metodologia tem centralidade no interior das teorias e está referenciado nestas. Afirma que “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade”, neste último caso, destacando a relevância da experiência, da capacidade pessoal e da sensibilidade do investigador.

2.2. Investigação qualitativa em educação

A expressão investigação tem vários sentidos. Primeiramente, há que distinguir a investigação propriamente dita da atitude investigativa. Um professor pode, na sua sala de aula, ter uma atitude objetiva, colocar questões sobre a sua prática, procurar resolver os problemas enfrentados de forma diversa mesmo através de enunciações, isto é, pode ter uma atitude investigativa mesmo se não utiliza técnicas mais ou menos sofisticadas de investigação em educação. Essa atitude o distingue do professor que, anos após anos, repete sem modificar em nada a sua forma de ensinar e nem leva em conta os efeitos que produz e os resultados atingidos.

A investigação científica no campo educacional, segundo Mialaret (1991), pode ser dividida em dois domínios complementares, pela sua natureza:

Domínio das ciências da educação: filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação, etnologia da educação, demografia escolar, economia da educação, planificação da educação, administração da educação, educação comparada, fisiologia da educação, psicologia da educação, psicologia dos pequenos grupos, ciências da comunicação, didática e teoria de programas, ciências dos métodos e das técnicas da educação, etc.

Domínio dos problemas educativos: insucesso escolar, crianças com deficiências, adequação do sistema educativo à cultura da comunidade, processos de orientação escolar e profissional, língua de ensino e línguas nativas, alfabetização e democratização do ensino, direito da criança, acesso das meninas à educação, políticas da educação, carta escolar, recrutamento e formação dos professores, etc.

O Saber pedagógico constitui um conjunto de conhecimentos, de noções, de conceitos que se estende a cada dia, que se estrutura de mais em mais, que se enriquecem todas as fontes de conhecimento humano. O conjunto das ciências da educação, constitui uma verdadeira forma de cultura humana. A iniciação às ciências da

educação é, no essencial, a iniciação a formas de pensamento muito diferente, indo da reflexão filosófica mais sólida à investigação científica mais exigente, passando por todas as disciplinas que interessam à atividade humana: história, sociologia, etnologia, psicologia, economia, etc. Como em toda atividade humana, uma formação científica e geral é indispensável para o exercício de uma profissão. O educador não foge à regra. Os conhecimentos teóricos de um educador nunca reduziram as suas qualidades pessoais, antes pelo contrário, os dois domínios não se sobrepõem, mas se complementam.

A investigação qualitativa em educação, de acordo com Mialaret (1991), assenta-se em quatro pilares do saber pedagógico: a prática educativa, a reflexão sobre a prática, a documentação bibliográfica e a investigação científica.

Quando se fala da prática educativa, geralmente pensa-se imediatamente na ação educativa direta, isto é, na ação que os professores exercem sobre os alunos. Porém, mesmo nesse domínio mais restrito do contexto escolar, a literatura científica distingue a prática em si da prática observada e da prática partilhada.

Hoje, estamos bem longe da imagem caricatural do «velho» professor repetindo incansavelmente os rudimentos do Saber, geralmente o que possuía, e que queria, a todo o custo, fazer entrar na cabeça dos alunos, algumas vezes, de vara nas mãos e com aspeto bastante severo. Até uma época ainda recente, isto é, finais do século XIX a meados do século XX, consoante as realidades, a atividade educativa estava centrada no professor e consistia, no essencial, na transmissão de conhecimento. É a prática em si mesma. Graças à função filosófica da educação, hoje, seria impensável que a atividade educativa, como qualquer atividade humana, não desembocasse sobre uma reflexão sobre a prática, constituindo assim uma fonte de enriquecimento. Toda a prática, com exceção daquela cuja tarefa é particularmente repetitiva e sem liberdade deixada àquele que a executa, leva o sujeito a refletir, a resolver problemas, provocando um mínimo de reflexão. A ação educativa, essencialmente humana, não foge à esta regra fundamental. Mialaret (1991), ao invés de «experiência» de professores, prefere a expressão «saber pedagógico enriquecido pela prática». Nesse sentido, compara o educador com o artesão que acumula, ao longo de dias e de situações vividas, conhecimentos bem assimilados e imediatamente disponíveis, enquanto uma rica fonte de Saber pedagógico.

A observação do que os outros fazem, mesmo se difícil, salvo em situações institucionalmente organizadas, pode constituir uma rica fonte de Saber pedagógico. A

prática observada poderia ser uma das estratégias de formação de professores. Deve, no entanto, superar a impressão global, subjetiva, provocada pela observação empírica e transformar-se na apreensão da interação entre os professores e os seus alunos. Porém, a prática observada pode ser tanto a nível local, nacional ou internacional.

O contacto com outras realidades geográficas, económicas, políticas e educativas, quer presencialmente quer através de estudos realizados, permitem apreender os problemas sob outro ângulo e constituem importantes elementos de comparação.

A prática partilhada, conforme Mialaret (1991), é uma expressão para indicar tudo o que o movimento pedagógico fornece aos educadores que cooperam para a identificação de novas formas da ação educativa. Não se trata de considerar um movimento pedagógico como uma «capela» onde se vai buscar as boas soluções para os problemas que encontramos no quotidiano, mas um espaço de partilha de saberes. Um movimento pedagógico é um lugar de encontros, de discussões, de reflexões e busca conjunta de respostas acertadas para problemas partilhados.

Segundo Mane (2014: 69), citando Wenger (2001), a prática é compreendida como sendo um processo onde podemos experimentar o mundo e o nosso compromisso com ele como algo significativo. A prática aborda a experiência de significado através de um processo que este autor denomina de negociação de significado. Este autor assume que a prática é uma história partilhada de aprendizagens; não é um objeto que se passa de uma geração a outra. A prática é um processo contínuo, social e interativo, e a iniciação dos principiantes é simplesmente uma versão daquilo em que consiste a prática.

Ainda, segundo Mialaret (1991), um professor que age, reflete, porque é impensável comparar um educador a uma máquina que não sabe outra coisa senão aplicar as receitas. Essa reflexão é a fonte do Saber enriquecido pela prática. Uma nova reflexão se desenvolve a partir do momento em que, distanciando-se da sua ação, o educador se engaja numa análise dessa prática, a fim de determinar as características, as motivações, os determinantes, entre outras. A partir desse momento, está-se perante o campo da filosofia da educação.

Conforme descrito no enquadramento concetual (pressupostos indispensáveis: educar, ensinar e aprender), através de uma interrogação permanente sobre o sentido da educação, a filosofia da educação permite uma análise e reflexão em como o

pensamento filosófico influenciou profundamente o que atualmente se denomina de ciências da educação. A reflexão filosófica procura uma resposta articulada e coerente sobre questões de fundo sobre a educação. Por exemplo, para lá das opiniões espontâneas, o que significa educar? Que significa ensinar? O que quer dizer formar? O que é necessário conhecer a fim de estar em condições de educar alguém? A pedagogia? Será que a pedagogia é uma ciência? É uma arte? As duas ao mesmo tempo, talvez? Essas questões, geralmente, são poucas vezes colocadas nas instituições onde se aprende a profissão do professor e do educador e de se prepara para a docência.

2.3. Procedimentos para os inquéritos e as entrevistas

A opção pela utilização de inquéritos por questionário e de entrevistas semi-estruturadas foi-se desenhando a partir do aprofundamento e delineamento da arquitetura da investigação, tendo em consideração o objeto de estudo, a questão-problema e os objetivos da investigação.

Neste sentido, procurando-se um desenho metodológico simultaneamente exequível e significativo do contexto em exame, foi determinado que a análise se iria desenvolver em três níveis distintos de categorização. Pretendeu-se desta forma abarcar um conjunto representativo dos diferentes intervenientes no processo, desde os mais diretamente implicados na formação, enquanto formadores de adultos, a outros que detiveram sobretudo responsabilidades organizativas e de liderança.

- a. **Nível local:** questionamento a 25 (vinte e cinco) Educadores que, tendo participado no programa de formação, continuaram ou não os estudos académicos, mantendo o exercício de função de educador no ensino de adultos, no nível básico ou secundário.
- b. **Nível municipal:** questionamento a 7 (sete) Educadores ligados aos Centros de Educação e Formação de Adultos que participaram no programa de formação, continuaram os estudos, exercem ou exerceram funções de liderança no campo educacional, a nível municipal.
- c. **Nível central:** questionamento a 3 (três) Dirigentes que estiveram ligados ao processo de conceção e implementação do programa, mantiveram na

liderança do sistema educativo a nível dos serviços centrais, na esfera administrativa e gestão da educação.

No contexto deste estudo, os níveis *central*, *municipal* e *local* estão elucidados nos documentos normativos sobre o sistema educativo caboverdiano. A *nível central*, a Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, que aprova as Bases do Sistema Educativo e define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo caboverdiano, estabelece, no artigo 73º, n.º 1 que “incumbe ao governo elaborar, coordenar, executar e avaliar a política educativa nacional, em conformidade com os imperativos do desenvolvimento do país, definidos no seu programa”. O Decreto-Regulamentar n.º 4/98, de 27 de abril, cria as Delegações da Educação, enquanto serviços desconcentrados que, a *nível municipal*, prosseguem as atribuições do Ministério da Educação e asseguram a orientação, coordenação e apoios os estabelecimentos de ensino a *nível local*.

À luz do Decreto-lei n.º 25/2001, de 5 de novembro que estabelece a estrutura, a organização e o funcionamento do Ministério da Educação, os serviços de Educação de Adultos integram a estrutura de administração e gestão do sistema educativo, a *nível central*, através da Direção Geral de Educação de Adultos, a *nível municipal*, através dos Centros de Educação de Adultos e, a *nível local*, através de círculos de cultura, junto às escolas. É de lembrar que o círculo de cultura se constitui em um grupo de trabalho e de debate (Freire, 1980: 7), substituindo o conceito de sala de aula, cuja denominação, pela força de sua tradição, é considerada passiva e autoritária.

O percurso metodológico revelou que a investigação seria enriquecida se o nível central pudesse contribuir para credibilizar o inquérito por questionário, no nível local e municipal. Por este motivo, aplicou-se o inquérito por questionário nos níveis municipais e locais e optou-se pela entrevista, semidirecta ou semiestruturada, aos sujeitos do nível central, conforme descrito mais adiante.

2.3.1. População e amostra dos inquiridos

Definida a população e amostra, identificados os potenciais inquiridos, foi realizado no período de 25 a 30 de setembro de 2016, o pré-teste dos questionários aplicado junto a 5 (cinco) sujeitos representativos, em elementos que a natureza do

estudo revelaria. A primeira versão do questionário foi elaborada em meados de agosto de 2016 e testada em setembro de 2016, a fim de viabilizar em tempo hábil o uso da ferramenta do *google drive*, conforme abordado mais adiante.

A aplicação do pré-questionário teve por objetivo validar tal instrumento de recolha de dados na perspectiva de subsidiar a compreensão sobre a repercussão do programa de Educação e Formação de Adultos em Cabo Verde, tendo em conta a especificidade da experiência e as características arquipelágicas do país, do contexto sociocultural dos animadores de educação de adultos e suas visões, acerca de elementos vivenciados no referido Programa de Formação em Exercício.

A organização da aplicação do questionário, como já referido, tomou em conta dois níveis de inquiridos – nível local e nível municipal, ambos, educadores que participaram no programa, objeto deste estudo. Por isso, tendo em consideração esse elemento, aplicou-se o mesmo questionário aos dois grupos de inquiridos, isto é, fez-se as mesmas perguntas aos educadores, tanto aqueles que mantiveram nos círculos de cultura (nível local), quanto aqueles que exerceram funções de liderança educacional nos Centros Concelhio de Educação e Formação de Adultos (nível municipal).

Recorreu-se ao uso da ferramenta do *google drive*²⁷ para a aplicação do questionário e conseqüente recolha de informações. Para tanto foi disponibilizado um *link* de acesso para os sujeitos escolhidos para participar dessa etapa de investigação. A opção por tal ferramenta decorreu das características arquipelágicas do país e das vantagens que as tecnologias propiciam. O Programa, na época, teve abrangência nacional e ainda hoje muitos animadores e educadores permanecem residentes nas suas ilhas de origem.

A gestão desse processo de recolha de informações no *google drive* se deu por meio de uma conta do correio eletrónico criada, especificamente, para armazenar todas as informações e os dados referentes ao processo de investigação, cujo endereço eletrónico foi ejc.caboverde@gmail.com. Convém ressaltar que mesmo considerando um único padrão de questionário para dois níveis de inquiridos de questionários – local e municipal, como já mencionado anteriormente – a aplicação dos instrumentos se deu

27. Ferramenta do Gmail do Google, que possibilita criar formulários ágeis, com facilidade de editar e responder através de uma hiperligação, onde as respostas às investigações são coletadas de forma organizada e automática, com informações e gráficos disponibilizados em tempo real.

por meio de *hiperligação* específica do *google drive* para cada segmento de população e amostra.

Reconhecendo o contributo indispensável desses sujeitos para a compreensão do objeto de estudo, o fator tempo e a ausência de financiamento para a investigação determinaram o uso e otimização de Tecnologias de Informação e Comunicação de domínio público como é a ferramenta do *google drive*. Para além dessas razões, a geração de dados automaticamente na ferramenta, revelou-se uma mais-valia ao processo de recolha, organização e sistematização de informações.

Tem sido recorrente as possibilidades de utilização da Internet como ferramenta para o desenvolvimento de investigações. Sobre a utilização de tecnologias, Freitas, Janissek-Muniz & Moscarola (2004), afirmam:

Com o uso das novas tecnologias, o processo de investigação ganha força e vigor. Não se trata apenas de automatizar processos e disponibilizá-los on-line, mas de tornar interativo todo o processo: da seleção da população a questionar até a divulgação de relatórios (estes mesmos interativos), os retornos, o tempo de resposta, a riqueza de apresentação facilitando a comunicação.

(Freitas, Janissek-Muniz & Moscarola, 2004: 02).

Esses autores ainda acrescentam:

Nenhuma solução de enquete auto-administrada pode se igualar à qualidade das trocas existentes quando uma entrevista é realizada pessoalmente, onde as questões são diretamente colocadas pelo entrevistador. Entretanto, o desenrolar da sequência de questões produzidas na tela pode ser controlada de uma maneira mais fina do que via papel, como a restrição progressiva de questões assegurada pela passagem à tela seguinte, exibição das questões condicionada pelas respostas precedentes, numeração aleatória das categorias de resposta, desvios, etc. Tudo isto pode ser facilmente realizado e executado com uma perfeita confiabilidade graças aos programas ativados via Internet.

(Freitas, Janissek-Muniz & Moscarola, 2004: 05)

Os resultados obtidos com base nas respostas dadas pelos 5 (cinco) inquiridos, e as informações obtidas na etapa do pré-teste, contribuíram para reflexões e aprimoramento no que tange à versão final do questionário e sua respetiva aplicação na ferramenta do *google drive*, entre as quais destaca-se o preenchimento obrigatório de todas as questões, sem o qual não poderia avançar para a questão seguinte. Tal medida foi utilizada para evitar lacunas ou descuido por algum inquirido e comprometer a

sistematização e análise dos dados. Constatou-se no pré-teste, por exemplo, que alguns dos sujeitos não responderam a tudo o que lhes era solicitado, principalmente quando a questão demandava justificativa de sua resposta. Nesse sentido, o preenchimento de todas as questões era obrigatório, mas a justificativa de respostas era opcional, decisão essa compartilhada com a Orientadora da tese.

No dia 5 de outubro de 2016, já aplicado o pré-teste dos questionários e consolidada a sistematização desses dados preliminares no *google drive*, foi realizado um encontro com a orientadora da tese para a análise desses resultados iniciais e validação dos instrumentos de recolha de dados, consolidando assim a versão final do questionário, constante no Anexo I.

Ao ter o pré-teste validado e feitos os ajustes necessários, o questionário foi então disponibilizado na sua versão final, para a investigação prosseguir contando com a participação dos sujeitos selecionados para contribuir na investigação.

Ao definir a lista de 32 (trinta e dois) educadores inquiridos do questionário, foi-lhes enviado um correio eletrónico a fim sensibilizá-los sobre o assunto e a importância de seus contributos para o desenvolvimento da investigação, bem como ligações para garantir contribuição com a presente tese, conforme constante no Anexo 1.

Constituído por uma secção introdutória de motivação, o questionário explicita os seus objetivos, assim enunciados no referido instrumento:

- ✓ Compreender o contexto histórico-político-social da educação do país, nos anos em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde (1994 e 2000);
- ✓ Identificar as opções políticas que presidiram as concepções, princípios e orientações que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos;
- ✓ Identificar, na perspectiva dos Educadores, quais as concepções político-educacionais que fundamentaram a formação dos educadores de adultos;
- ✓ Reconhecer, na perspectiva dos Educadores, quais as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a práxis educativa na formação dos educadores de adultos;

- ✓ Examinar os principais resultados positivos, dificuldades e contradições do Programa identificados pelos dirigentes em suas análises registradas nos depoimentos na entrevista;
- ✓ Analisar o contexto, as concepções, êxitos e limitações no Programa a partir dos elementos analíticos registrados pelos educadores.

A estrutura da versão final do questionário ficou composta por 21 (vinte e uma) perguntas, sendo fechadas, de múltiplas escolhas e abertas em termos de justificativa, estruturado por 5 (cinco) categorias, designadamente:

- i. Dados de identificação e algumas características pessoais do inquirido
- ii. Dados profissionais
- iii. Tema 1: Concepções político-educacionais na década de 90
- iv. Tema 2: Concepções teóricas e metodológicas
- v. Tema 3: Resultados e repercussões do programa

No período de 6 a 16 de outubro de 2016 foi aplicado o questionário aos 32 (trinta e dois) sujeitos da investigação, considerando os dois níveis já referidos. A hiperligação do *google drive* foi disponibilizado aos mesmos, tendo sido efetuado alguns contatos telefónicos para dirimir dúvidas sobre a ferramenta. Tal processo foi acompanhado diariamente para identificação de possíveis dificuldades no uso da hiperligação. Conforme os dados brutos dos inquiridos (Anexos 3 e 4), verifica-se que os inquiridos de nível local responderam aos questionários entre os dias 7 e 16 de outubro de 2016 e os de nível municipal entre os dias 10 e 16 de outubro de 2016, em distintos horários, durante o dia ou a noite. O curto período de preenchimento dos questionários pode ser considerado um indicador de motivação e interesse dos inquiridos por este estudo.

Constatou-se nesse processo que o grau de dificuldade foi a oscilação da internet, em alguns casos e, em outros, as limitações de domínio de habilidades básicas com a informática, contribuindo para uma relativa concentração de frequência de inquiridos próximo da data de encerramento da aplicação do questionário.

Encerrado o prazo de aplicação do questionário, no dia 16 de outubro de 2016, no dia seguinte, encerrou-se a ferramenta do *google drive*, e iniciou-se o processo de organização dos dados. Nessa oportunidade constatou-se que a oscilação da internet

permitiu a duplicidade de respostas por uma educadora da ilha de Santo Antão, falha essa identificada e corrigida em tempo hábil.

O sistema permitiu gerar os quadros e os gráficos, por nível, facilitando o processo e garantindo a fiabilidade dos dados. Organizados esses dados, optou-se para, no processo de sistematização e análise, resguardar os nomes dos sujeitos, atribuindo-se, com isso, nomes fictícios ao se referir a cada inquirido. Para mulheres foram adotados nome de flores e para homens nome de peixes, ambos comuns nas ilhas de Cabo Verde (Anexos 3 e 4).

A escolha de inquéritos por questionário baseou-se nos objetivos apontados por Cardoso (2015:202), citando Quivy & Campenhoudt (1995), onde se relata da importância por “visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”. No presente estudo utilizámos a técnica de inquérito por questionário e a de entrevista semi-diretiva, visto que, segundo Cardoso (2015), “a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo”, na linha do que pactuam Bardin (1977) e Franco (2007).

A elaboração e aplicação do inquérito por questionário (pré-questionário e questionário principal) com formato de questões, em grande maioria, abertas e fechadas com formato de respostas em escala de tipo Likert com intervalos, em alternativas de respostas: sim; em parte; não; acompanhados de suas respetivas justificativas, no mesmo formato e aplicado a sujeitos de dois níveis distintos, pertencentes ao universo em estudo: nível municipal e nível local.

A escala de Likert tem a honra de ser um dos itens populares mais usados nas investigações. Ao contrário das perguntas sim/não, a escala de Likert permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta. É totalmente útil para situações em que precisamos que o entrevistado expresse com detalhes a sua opinião. Neste sentido, as categorias de resposta servem para capturar a intensidade dos sentimentos dos inquiridos.

(Cardoso, 2015: 200)

Em suma, a aplicação do questionário teve o seguinte percurso:

- a. Elaboração de versão preliminar do questionário para viabilização do pré-teste.
- b. Análise de viabilidade e uso da ferramenta *google drive*.

- c. Seleção de amostra representativa e contato com inquiridos para o pré-teste do questionário.
- d. Aplicação do pré-teste, organização e sistematização dos dados preliminares.
- e. Balanço do processo de pré-teste e ajustes técnicos.
- f. Seleção de amostra representativa e contato com sujeitos da investigação para responder o questionário.
- g. Validação do questionário e consolidação da versão final do instrumento.
- h. Aplicação do questionário de questões fechadas, abertas e de escolhas múltiplas e questões abertas e fechadas.
- i. Recolha e organização dos dados resultantes da aplicação do questionário.
- j. Tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos.

A população e amostra do estudo foram definidas, a partir da análise documental. Conforme anteriormente descrito, o curso de formação dos educadores de adultos, criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 65/94, de 28 de novembro, teve duas fases, ambas de carácter essencialmente prático e profissionalizante, visando capacitar os educadores para o exercício de funções na Educação Básica de Adultos.

Com a duração de 2 (dois) anos, a 1.^a fase do curso foi implementada no ano letivo de 1994/95. Um total de 332 (trezentos e trinta e dois) educadores concluiu com sucesso essa formação, conforme referido no documento “Formação em Exercício dos Educadores de Adultos”, de 18 de novembro de 1993.

O Caderno do Formando (1994), elaborado e assinado pelo autor deste estudo, na altura Coordenador da Formação em Exercício, enaltece a pertinência do curso, conforme transcrito a seguir:

Ao assegurar a todos os animadores a possibilidade da formação em exercício, o curso materializa o princípio da necessidade de valorização e capitalização da experiência acumulada que, associada à elevação do nível de conhecimento científico e pedagógico contribuirá para a melhoria do desempenho individual dos formadores”.

(DGEX, 1994:3)

A 2.^a fase do curso teve a duração de 3 (três) semestres e decorreu nos anos letivos 1997/98 e 1998/99. Os pré-requisitos para o ingresso e a frequência da 2.^a fase foram estabelecidos no artigo 9.º da Portaria n.º 91/97 de 31 de dezembro, conforme transcrito a seguir:

1. Podem frequentar a 2ª fase do Curso de Formação em Exercício, os animadores, em exercício de funções, nas condições emendadas neste artigo.
2. A frequência ao curso está sujeita ao *numerus clausus*, por concelho.
3. Para a seleção dos candidatos à frequência da 2ª fase do curso, aplicam-se os seguintes critérios:
 - a. Teste de ingresso com caráter seletivo e diagnóstico;
 - b. Podem participar no teste da seleção os animadores com a classificação final igual ou superior a 14 valores;
 - c. Nos concelhos onde haja comprovada falta de animadores com o 3º ano do Curso geral dos Liceus, podem participar no Teste, os animadores contratados através do projeto de apoio ao programa de alfabetização e educação de adultos com a classificação final igual ou superior a 14 valores e/ou 3º ano do Curso Geral dos Liceus completo;
 - d. Ficarão admitidos por ordem de prioridade os que, consoante a quota estabelecida por concelho, obtiverem melhores resultados;
 - e. A seleção final será efetuada mediante a média aritmética entre a média final da 1ª fase e classificação obtida no teste de ingresso segundo a ordem de classificação obtida,
 - f. O teste permite, diagnosticar a posição dos formandos face às novas aprendizagens que se lhes vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base, pré-requisitos, para aquisição de outras, no sentido de prever as dificuldades futuras e em certos casos, resolver situações presentes;
 - g. São dispensados do teste de ingresso, os animadores que obtiverem a média igual ou superior a 17 valores na 1ª fase do curso; os que tiverem a média igual ou superior a 14 valores que estejam a participar na experimentação da 3ª fase no âmbito do Plano Curricular da Educação Básica de Adultos; e os candidatos habilitados com Curso Complementar dos Liceus ou equivalente;
4. Podem ainda inscrever-se na 2ª fase do curso:
 - a. Os animadores com a 1ª fase do curso de formação em exercício com a classificação igual ou superior a 14 valores que estejam habilitados com o 9º ano de escolaridade (ex. 3º ano do curso geral dos liceus);
 - b. Os candidatos que tiverem o Curso Complementar dos Liceus ou equivalente e experiência comprovada no domínio da alfabetização e educação de adultos.

(BO nº 50, I Série, de 31 de dezembro de 1997)

O número de ingresso na 2.ª Fase do curso foi fixado em 100 (cem) animadores, conforme o quadro de distribuição dos animadores para a 2.ª fase da formação em exercício, constante do documento “Formação em Exercício dos Educadores de Adultos – 2.ª fase”, de 30 de janeiro de 1997, a seguir.

Quadro 3 – Distribuição dos educadores para a 2ª Fase da Formação em Exercício

Ilha/Concelho	Animadores com 1ª Fase	Candidatos à 2ª Fase (média \geq 14)	Dispensados do teste seletivo (média \geq 17)	Quota fixada para 2ª Fase
1. Santiago				
Praia	57	25	6	17
São Domingos	5	5	5	5
Santa Cruz	28	10	0	7
Santa Catarina	31	10	0	10
Tarrafal	28	8	0	8
2. Maio	12	6	1	4
3. Fogo	32	11	0	9
4. Brava	10	6	3	3
5. São Vicente	26	18	7	10
6. Santo Antão				
Porto Novo	28	5	0	5
Ribeira Grande	23	5	0	5
Paul	13	3	0	3
7. São Nicolau	24	8	2	7
8. Sal	7	4	2	4
9. Boa Vista	8	4	0	3
Total	332	128	26	100

Fonte: Formação em Exercício dos Educadores de Adultos – 2.ª fase. DGEX, 30 de janeiro de 1997.

Numa investigação sobre formação de professores é impossível envolver todos os elementos da população implicados no processo formação. Segundo Fernández (2001) qualquer estudo implica a determinação do tamanho da amostra porque, caso contrário, enfrentar-se-á duas situações embaraçosas: 1) realizar o estudo sem o número suficiente de elementos, será não só impossível fazer estimação dos parâmetros, mas também dificulta encontrar diferenças significativas entre as múltiplas variáveis; 2) escolher um número desnecessário, seria uma perda de tempo, de recursos e afeta a qualidade do estudo.

Para que o resultado da ação tenha a qualidade desejada é conveniente que a amostra seja representativa, que segundo Pocinho (2009) a sua característica deve assemelhar-se, o mais que possível, às da população-alvo. Acrescenta que a amostra é sempre finita, e que, por isso, quanto maior for o seu tamanho, mais significativo é o estudo, porém, existe sempre a incerteza de que todas as características da população estejam presentes numa amostra, já que estas são muitas vezes desconhecidas.

Na escolha da população e amostra de inquiridos do questionário, tomamos como foco os educadores que concluíram com êxito a 2ª fase do curso e, por conseguinte,

entraram na carreira de animadores em educação de adultos, por forma a assegurarmos participação efetiva dos inquiridos e conclusões fundamentadas.

Assim, os participantes do estudo foram escolhidos a partir de uma lista preliminar dos 100 (cem) educadores que participaram na 2ª fase do curso. Tendo em conta que o curso terminou no ano letivo 1999/2000, na altura da definição da população e da amostra, em julho de 2016, verificou-se, no processo de análise documental, a partir dos dados obtidos junto da Direção de Educação e Formação de Adultos, que desses 100 (cem) educadores participantes do curso, alguns se aposentaram, outros emigraram e alguns faleceram. Desde modo, a partir dessa base de 100 (cem) educadores que frequentaram a 2ª fase do curso em 1997, elaborou-se um quadro com 50 (cinquenta) educadores, de ambos os sexos, de todas as ilhas do país, em exercício de funções, dispondo de um contacto telefónico ou correio eletrónico, como população e amostra do estudo.

A partir destes elementos e em virtude da credibilidade do estudo, como atrás referido, definiu-se uma amostra por conveniência, que fosse também representativa dos diferentes intervenientes no processo. As técnicas a aplicar foram selecionadas de acordo com os objetivos e número de participantes, tendo ficado estabelecido a aplicação de um inquérito por questionário a 7 (sete) educadores que desempenharam funções de liderança nos centros de educação e formação de adultos (nível municipal) e 25 (vinte e cinco) educadores em exercício de funções nos círculos de cultura (nível local).

Essa amostra corresponde a 64% da população alvo, em todas as ilhas e concelhos do país, sendo, portanto, compatível com a representatividade da população total, segundo Pocinho (2009).

2.3.2. População e amostra dos entrevistados

Conforme visto no capítulo anterior, o percurso metodológico revelou que, além dos questionários, a investigação poderia ser enriquecida com a aplicação de entrevistas de natureza semi-estruturada, semi-dirigida ou semi-directiva, a uma amostra substantiva de sujeitos que estiveram ligados ao processo de conceção e implementação

do programa, mantiveram na liderança do sistema educativo a nível central, na esfera da administração e gestão do sistema educativo.

Com relação às entrevistas, de acordo Cardoso (2015:201), citando Amado & Ferreira (2013), “ a entrevista é um dos mais poderosos meios (...) para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, para realçar (Quivy:1992) em como “as entrevistas exploratórias não têm como função (...) abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um dado problema”.

Quivy & Van (1988), citados por Mané (2014:144) referem:

Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um conhecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

(Mané, 2014: 144)

Ao definir os entrevistados, foi-lhes enviado um correio eletrónico a fim sensibilizá-los sobre o assunto e a importância de seus contributos para o desenvolvimento da investigação.

Constituído por uma secção introdutória de motivação, a matriz da entrevista explicita os seus objetivos, assim enunciados no referido instrumento:

- ✓ Compreender o *contexto histórico-político-social da educação* do país, nos anos em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde (1994 e 2000);
- ✓ Identificar as opções políticas que presidiram as concepções, princípios e orientações que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos;
- ✓ Identificar, na perspetiva do dirigente, quais as *concepções político-educacionais* que fundamentaram a formação dos educadores de adultos;

- ✓ Reconhecer, na perspectiva do dirigente, quais as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a *práxis educativa* na formação dos educadores de adultos;
- ✓ Examinar os principais resultados positivos, dificuldades e contradições do Programa identificados pelo dirigente em suas análises registadas nos depoimentos na entrevista.
- ✓ Analisar o contexto, as concepções, êxitos e limitações no Programa a partir dos elementos analíticos registados pelo dirigente.

A estrutura do guião de entrevista semi-directiva é composta por 3 (três) categorias, estruturadas em 11 (onze) subcategorias, designadamente:

Categoria 1: Contexto político-social de Cabo Verde e implicações na educação (período 1994-2000);

Categoria 2: Perspetivas sobre a formação de educadores de adultos na década de 1990;

Categoria 3: Resultados e repercussões do programa de formação de adultos.

As entrevistas foram conduzidas pelo autor de forma informal, obtido o consentimento informado, num ambiente de companheirismo, de forma oral, gravadas, em novembro de 2016 e março de 2017.

Contrariamente aos questionários, verificou-se, nesse processo, elevado grau de dificuldade, tendo em conta a falta de disponibilidade de dois dos entrevistados. Essa dificuldade terá contribuído para um certo atraso no cumprimento do calendário inicialmente previsto.

Concluídas as entrevistas e as suas transcrições respetivas, iniciou-se o processo de organização dos dados. Organizados os dados, e tal como para os questionários, optou-se no processo de sistematização e análise resguardar os nomes dos sujeitos, atribuindo-se nomes fictícios, de músicos caboverdianos, ao se referir a cada entrevistado.

A opção pela entrevista semi-estruturada ou semi-directiva baseou-se nas principais vantagens, limites e problemas das entrevistas apontadas por Mané (2014: 145):

A entrevista semi-directiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semi-directiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar, e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.

(Mané, 2014: 145)

A população dos entrevistados, tal como dos questionários, foi definida a partir do aprofundamento de estudos e delineamento da arquitetura da investigação. A amostra foi determinada durante o processo de qualificação do projeto de tese, como forma de complementar os questionários e contribuir para a fiabilidade dos dados.

A amostra da população entrevistada é constituída por 3 (três) sujeitos que estiveram ligados ao processo de conceção e implementação do programa, na esfera administrativa e gestão da educação, a nível central. A escolha foi muito criteriosa e teve em conta sujeitos que estiveram ligados ao processo de conceção e implementação do curso de formação em exercício dos educadores de adultos, tendo exercido diversas funções no domínio da administração e gestão da educação. Considerou-se que estes três entrevistados poderiam dar contributos indispensáveis para a compreensão do objeto de estudo, nomeadamente:

- a. Um sujeito, na altura de qualificação do projeto de tese, Membro do Governo responsável pelo Departamento que tutela o setor da educação; Diretor Geral do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação; Coordenador do curso de Formação em Exercício dos Professores do Ensino Básico, implementado em concomitância com o curso de formação em exercício dos educadores de adultos;
- b. Um sujeito Dirigente dos Serviços Centrais de Educação de Adultos, na altura da implementação do programa de formação em exercício dos educadores de adultos; Professor do quadro do Instituto Universitário de Educação e na altura de arranque deste trabalho, Vereador da Câmara Municipal da Praia, responsável pelo pelouro Educação, Formação, Cultura e Desporto;

- c. Um sujeito, membro da equipa central de formação responsável pela conceção, implementação e avaliação do curso de formação em exercício dos educadores de adultos. No início da presente investigação, era Administrador-geral do Instituto de Emprego e Formação Profissional, e foi diretor de Centro de Emprego e Formação Profissional.

O facto de as entrevistas terem sido realizadas após a sistematização dos dados obtidos com os inquéritos por questionário facilitaram o processo e permitiram o aprimoramento de questões consideradas relevantes para o estudo. Mas, também, a familiaridade entre o entrevistador e os entrevistados terá facilitado, sobretudo, a entrevista. Porém, tal como no inquérito por questionário, no processo de sistematização e análise das entrevistas foram resguardados os nomes dos sujeitos, como acima ficou mencionado.

3. Análise Documental

O documento extrapola a ideia de textos escritos e/ou impressos, podendo ser fotografias, vídeos, slides, filmes, entre outros, constituírem-se como documentos e fontes de investigação, conforme evidencia Figueiredo (2007) e enquanto importantes fontes de conhecimento, geralmente, distinguem-se documentos que provêm de distintas origens, nomeadamente, de *indivíduos*, de *grupos* mais ou menos institucionalizados ou de fontes *oficiais*.

No campo individual, trata-se do que se chama correntemente de literatura pedagógica que vai desde grandes autores como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Makarenko (1888-1939), Freinet (1896-1966), Vigotsky (1896-1934), Freire (1921-1997), etc. aos autores menos conhecidos, eventualmente, por serem mais recentes, mas cujas obras muitas vezes são bastante interessantes.

Quanto às publicações de grupos, depois da segunda guerra mundial, emergiram grupos pedagógicos, com realce para o Grupo Francês para a Escola Nova e, as grandes organizações internacionais públicas, com um leque variado de obras, de relatórios, de documentos que são contributos consideráveis para a análise documental descoberta de conhecimento pedagógico.

Com a emergência das Tecnologias Digitais, surgiram os Repositórios e as Bibliotecas Digitais enquanto Recursos Educativos Abertos, no nosso contexto, com realce para o acervo da Universidade Virtual Africana (UVA), disponível em língua inglesa, francesa e portuguesa, a Universidade Aberta de Portugal (UAb) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES).

Os documentos oficiais definem, em cada país, a estrutura, o funcionamento, os métodos e os programas de instituições escolares. No plano internacional e tendo em conta o âmbito deste trabalho, podemos realçar as Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos, referidas, anteriormente.

A capacidade de memorização, entre outros atributos mentais e características físicas diferenciadas de outras espécies animais, foi decisivo para a constituição do *homo sapiens* no processo de evolução humana. No entanto, por maior que seja tal capacidade, é impossível o armazenamento ilimitado de informações, razão do

documento escrito ter importância vital para a preservação de registros, acontecimentos, fatos, etc.

Segundo Cellard (2008), a compreensão do social pode ser mediada pela análise documental no sentido de que o documento possibilita o resgate da dimensão temporal no processo investigativo e compreensivo, já apontara. Ao discutir sobre a análise documental, Cellard (2008), citado por Kripka, Scheller & Bonotto (2015), afirma:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015:58)

Há autores que problematizam a denominação para o uso de documentos no processo investigativo. Se constitui em investigação, método, análise ou técnica documental? Alinhado com o entendimento de May (2004: 206) que tipifica como investigação documental, embora reconheça a dificuldade em lidar com as *nuances* de tais variações, concorda-se com o autor quando afirma:

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a investigação *survey* e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados (May, 2004: 206).

A investigação documental implica atitude investigativa no sentido de que os documentos nesse contexto se constituem fontes de informações para a elucidação do objeto-problema de estudo. Tal processo conduz que ao examinar, recorre-se a técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise, no bojo de etapas e procedimentos, de organização de informações, portanto, trata-se de um processo ordenado e sistemático, não aleatório. Nesse sentido, como aborda Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009: 4) “... na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspetos metodológicos, técnicos e analíticos...”.

É pertinente questionar: o que é um documento? Responder a um questionamento aparentemente simples se constitui num desafio, como argumenta Cellard (2008). A busca desse significado no dicionário Houaiss (2008: 260), nos

remete para a definição “... documento: 1) declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2) qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3) arquivo de dados gerado por processadores de texto”.

As definições de Houaiss (2008) remetem para documento como material escrito, posição essa corroborada por alguns autores, a exemplo de Phillips (1974). Sá-Silva et al (2009) destacam que no final do século XIX, sob influência do positivismo, preponderava entre historiadores a escolha pelo documento escrito, principalmente o oficial, reconhecido como prova histórica e objetivação fiel de uma dada realidade.

O documento com sentido de prova jurídica era assim reconhecido desde os tempos dos romanos, tendo sido resgatado na Europa ocidental no século XVII e capitaneado por historiadores positivistas não mais como prova jurídica e sim com *status* científico, traduzindo assim uma concepção de história e de conhecimento histórico, que valorizava fontes documentais para a produção científica, como apontara Vieira et al (1995). Os autores apontam, no entanto, que tais concepções, relacionadas à História, será modificada enquanto disciplina e método, sobretudo em decorrência do movimento da Escola de Annales, que entre questões importantes reconceitua documento, admitindo para além do texto escrito outros elementos como objetos como signos, paisagens, etc.

Referenciado nesse entendimento de investigação documental, considera-se importante mais uma vez recorrer à Cellard (2008), que alerta para impossibilidade de que o documento seja transformado, devendo aceitá-lo tal como ele se apresenta. O autor em seu estudo aponta cinco dimensões importantes a serem consideradas sobre os documentos: ① o contexto; ② a autoria; ③ a autenticidade e confiabilidade do texto; ④ a natureza do texto; ⑤ a análise.

Consoante o objeto de estudo centrado na investigação sobre as concepções e práxis educativa no programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde, recorreu-se ao levantamento e análise de documentos normativos (legislação).

No processo investigativo e atento às recomendações de Cellard (2008), procedeu-se exaustivo levantamento de documentos, objetivando selecionar os mais

significativos para a investigação, resultando na seleção de várias fontes documentais para fins de desvelamento do objeto de estudo e questões-problemas da investigação, entre os quais os documentos normativos publicados no Boletim Oficial abaixo elencados:

- a. Lei n° 103/III/90, de 29 de dezembro que aprova as Bases do Sistema Educativo e define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo Caboverdiano;
- b. Decreto-Lei n° 65/94, de 28 de novembro, que cria o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos;
- c. Portaria n° 34/96, de 30 de setembro, que homologa o Plano Curricular da Educação Básica de Adultos e a
- d. Portaria n° 91/97, de 31 de dezembro, que cria a 2ª fase do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos;
- e. Portaria n° 38/98, de 23 de agosto, que regimenta o Sistema de Avaliação dos Formandos da Educação Básica de Adultos.

Assim, no presente capítulo sobre a análise documental, como apontámos na introdução à componente empírica do nosso estudo, debruçamo-nos sobre um conjunto de documentos da formação, registos escritos e fotográficos que fizeram ecos na imprensa e ilustram algumas das dinâmicas desenvolvidas no processo de formação de educadores de adultos, para compor o quadro informativo e analítico da presente Tese, conforme o anexo 5.

3.1. Documentos da formação

Conforme visto anteriormente, aliada aos questionários e às entrevistas semiestruturadas, o estudo debruçou sobre os documentos orientadores indispensáveis à compreensão do problema de investigação, nomeadamente: ① Projeto Formação em Exercício de Educadores de Adultos; ② Decreto-Lei n° 65/94 de 28 de novembro que cria o curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos; ③ Manuais de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências Integradas e de Educação de Adultos.

Uma breve análise desses instrumentos associada a alguma ilustração permite uma melhor compreensão sobre a organização e o funcionamento, a estrutura, os objetivos específicos, o processo formativo e o sistema de avaliação adotado.

O processo formativo foi desenvolvido em consonância com os objetivos da formação. Visando a melhoria da capacidade de desempenho dos educadores em exercício de funções nas suas comunidades respectivas e tendo em vista a adequação da formação às novas exigências da educação básica de adultos e ao ingresso progressivo na carreira de educador de adultos, o processo formativo foi desenvolvido através da “formação a distância acompanhada por tutores com períodos preestabelecidos para sessões presenciais e outras ações curtas e interativas” (DGEX, 1993:4).

O Decreto-Lei nº 65/94 de 28 de novembro que cria o curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos estipula no artigo 4º (organização e funcionamento):

A DGEX, através dos seus serviços competentes deverá superintender todas as políticas que visem o cumprimento cabal dos aspetos do curso, nomeadamente:

- ✓ A definição de estratégia para melhoria da gestão pedagógica;
- ✓ A elaboração dos planos de formação;
- ✓ A execução e o acompanhamento;
- ✓ A produção de materiais de suporte (documental e audiovisual);
- ✓ A definição do processo de avaliação.

(BO nº 39, I série, de 28 de novembro de 1994)

O processo formativo foi “em cascata”, abrangendo os formadores (nível central), os tutores (nível municipal) e os animadores (nível local). “Os animadores em formação em exercício desenvolverão atividades de autoformação contínua através dos manuais e dos meios audiovisuais” (DGEX, 1993:8).

Para a implementação do programa foi instituída uma “rede de formação” constituída por uma “equipa central de formadores” e “equipas pedagógicas municipais”.

A equipa central de formadores é constituída por técnicos com reconhecida idoneidade técnica e profissional nas diferentes áreas de formação que compõe o curso, cabendo a cada área, um responsável: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Educação de Adultos, conforme a figura, a seguir.



Figura 6 – Equipa Central de Formação, Praia, 1994

A nível municipal foram instituídas equipas pedagógicas responsáveis pelo apoio e acompanhamento das ações dos animadores em cada concelho.

Entende-se por equipa pedagógica o grupo responsável pelo apoio pedagógico e pelo acompanhamento da ação dos animadores em cada concelho. Os membros da equipa pedagógica em cada concelho são os coordenadores e os tutores da formação em exercício. A composição das equipas pedagógicas varia em função da dimensão e do número dos animadores existentes no concelho, das necessidades de apoio e das exigências da formação em exercício. A supervisão da formação em cada concelho, cabe ao coordenador da equipa pedagógica. Nas ilhas com mais de um concelho poderá haver coordenação e concentração entre equipas pedagógicas no âmbito do cumprimento das suas obrigações.

(BO nº 39, I série, de 28 de novembro de 1994)

Asseguradas pelos tutores, as sessões presenciais decorriam uma vez por semana, geralmente aos sábados, nos centros concelhios de alfabetização e educação de adultos, em conformidade com as orientações que nortearam as concepções e a práxis educativa.

Quadro 4 – Quadro geral das sessões presenciais

Disciplinas do Curso	Sessões presenciais 1º semestre	Sessões presenciais 1º semestre	Sessões presenciais 1º semestre	Total das sessões presenciais
Língua Portuguesa	14	15	12	41
Matemática	14	15	12	41
Ciências Integradas	12	14	16	42
Educação de Adultos	12	14	16	42
Total geral	52	58	56	166

Fonte: Caderno do Formando. Orientações Básicas. DGEX, setembro de 1994.

Orientadas sob forma de pequenos grupos e plenários, as sessões presenciais assumiram um carácter teórico-prático, de quatro horas por semana, compreendendo duas áreas disciplinares de duas horas cada. A metodologia adotada para cada sessão presencial compreende três momentos fundamentais, complementares pela sua natureza:

- ✓ 1º momento: esclarecimento de dúvidas e exercitação de conteúdos desenvolvidos na sessão anterior;
- ✓ 2º momento: desenvolvimento de conteúdos novos de difícil compreensão e orientação dos conteúdos que devem ser apreendidos durante o estudo individual;
- ✓ 3º momento: orientação para os trabalhos que deverão ser desenvolvidos durante o estudo individual e seleção de exercícios para o período inter sessão presencial.

De referir que uma das componentes específicas da formação dos educadores foi o estágio, corroborado por Lima (2012:51) “como espaços de aprendizagem da profissão e um campo de conhecimento da profissão docente”, a fim de propiciar aos formandos oportunidades de construção de saberes, não só através da relação entre a teoria e a prática, mas também pela reflexão-ação-reflexão que viabiliza.

Refere ainda o documento orientador que os tutores, em articulação com os coordenadores concelhios, membros das equipas pedagógicas locais, realizam visitas

periódicas no terreno, tendo como suporte um guião de observação das sessões nos círculos de cultura.

As sessões de formação sejam a nível central ou municipal, tiveram um carácter, essencialmente, prático, conforme ilustra a figura a seguir.



Figura 7 – Formação de Educadores de Adultos, Praia, 1995

Conforme enaltecido anteriormente, a arquitetura curricular da formação contempla o domínio de conhecimentos científicos através de uma componente formação geral que incluía as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas e o domínio de conhecimentos pedagógicos através da componente formação específica em Educação de Adultos, tendo em vista a assegurar uma formação científica e pedagógica complementar que permita a aquisição do certificado e consequente acesso à nova categoria e carreira.

Relacionado com a docência, os objetivos para cada uma das disciplinas da componente formação geral (Língua Portuguesa, Matemática e Ciência Integradas) forma definidos em consonância o plano curricular, os programas e manuais da educação básica de adultos.

Os objetivos para a componente formação em educação de adultos foram definidos tendo em vista: contribuir para o conhecimento dos traços caraterísticos do adulto-educando; proporcionar desenvolvimento de capacidade de trabalhar em grupo, seguindo os princípios de cooperação, de diálogo e democraticidade no campo da

educação de adultos; desenvolvimento da capacidade de identificar as necessidades educativas essenciais de comunidade e de escolha dos métodos e das técnicas mais apropriadas a uma determinada situação pedagógica.

A figura a seguir ilustra um dos aspetos sobre os métodos e as técnicas em Educação de Adultos abordados na formação.

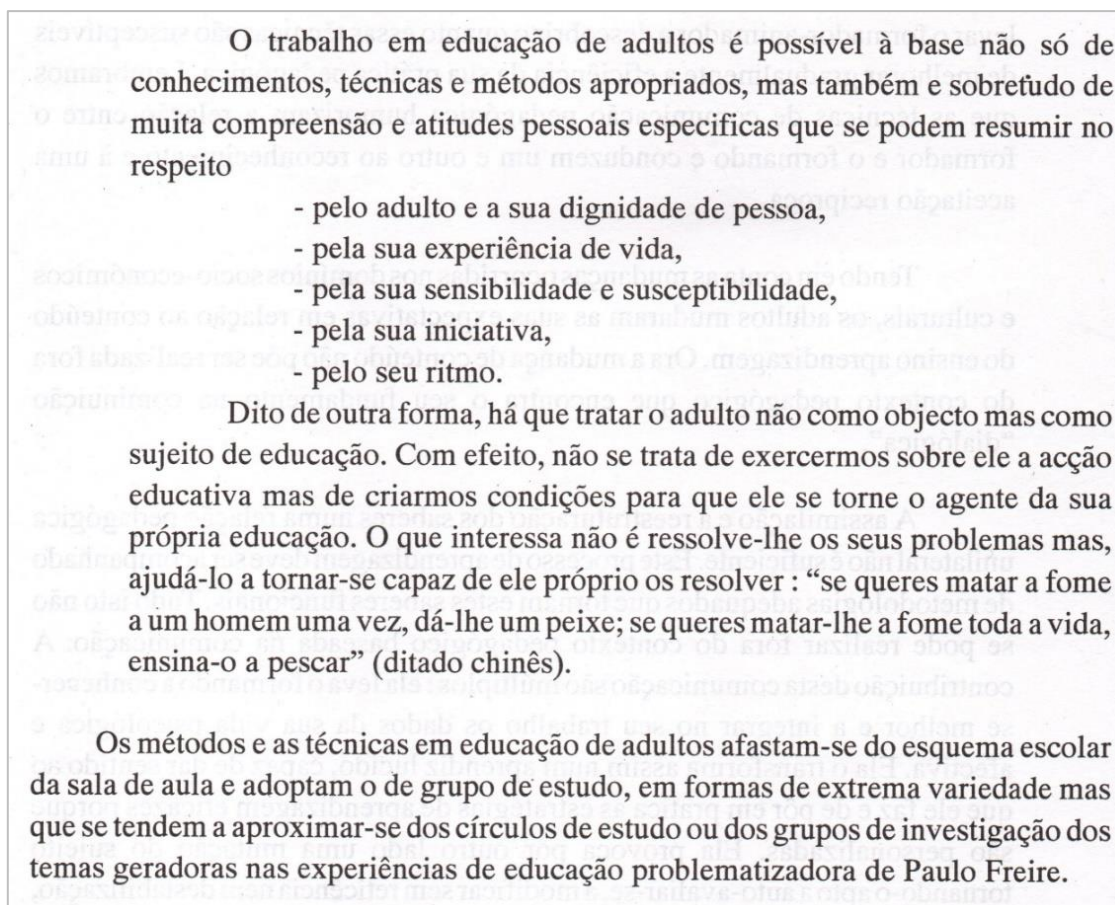


Figura 8 – Manual do Animador. 2º Caderno. DGEX. 1995

Em consonância com os objetivos da formação, na avaliação e classificação foram atribuídos mesmo coeficiente para cada uma das áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência Integradas, Educação de Adultos e Prática Pedagógica.

A análise documental conclui que o processo formativo foi desenvolvido de forma próxima com o círculo de cultura, uma vez que é nesse espaço que se materializa o processo de ensino e aprendizagem e se manifestam cotidianamente os desafios postos ao exercício da profissão.

A prática pedagógica se configura, assim, como um importante componente formativo e, segundo Meignant (1991), uma excelente estratégia para a “gestão da formação” e “instrumento de excelência do formador”, conforme De Ketele (1988) e Courau (1993).

A opção pela modalidade formação a distância, já nessa altura, foi impetuosa. Permitiu o aprimoramento dessa modalidade e sua utilização com mais eficácia nas formações subsequentes, conforme abordado nas trajetórias da formação dos educadores, com destaque para os cursos de formação de professores da Universidade Aberta, o curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, no período de março de 2011 a setembro de 2013, em que participaram professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam no campo da Educação de Adultos, em parceria com a Universidade Federal de Paraíba e os cursos modulares de formação sócio profissional para a população jovem e adulta, em parceria com a Rádio ECCA, Fundação Canária, conforme ilustra a figura a seguir.



Figura 9 – Formação de Educadores, Sistema ECCA, Boa Vista, 2004

Os resultados dessa análise documental apontam para a formação de educadores como contributo para consecução do direito à educação, através da formação em exercício com qualidade académica, pertinência educacional e social.

3.2. Ecos na imprensa

Com relação aos ecos na imprensa, elegemos o Jornal Alfa – Jornal da Alfabetização, editado no período de 1988 a 2008 pelo Serviço Central de Alfabetização e Educação de Adultos, para uma breve análise do seu papel no contexto da formação dos educadores, os artigos que eram publicados, as perspetivas dadas à essa formação e, em que medida, o ideário freiriano esteve patente nesse jornal, exemplificando com alguns excertos e ilustrações.

Publicado, inicialmente, como suplemento do Jornal “Voz di Povo”, o Jornal Alfa surge, em 1988, no quadro de uma estratégia de pós-alfabetização, recomendada pela UNESCO, que consistia na criação de “ambiente letrado” que pudesse servir de barreira contra o analfabetismo de retorno. Com o incremento das atividades de animação comunitária para o desenvolvimento e a animação para a leitura, a partir de 1995, através da rede de bibliotecas fixas e móveis, o Jornal Alfa tornou-se um importante veículo de informação, educação e comunicação, chegando a ser o jornal de maior tiragem no país (8.000 exemplares). Graças ao acordo com a transportadora aérea Caboverdiana, o Jornal Alfa, passou a ser transportado gratuitamente para todas as ilhas do país.

No contexto da formação dos educadores, o Jornal Alfa teve um papel relevante, propiciando suportes diversos para a atuação nos círculos de cultura, como ilustra as figuras a seguir:

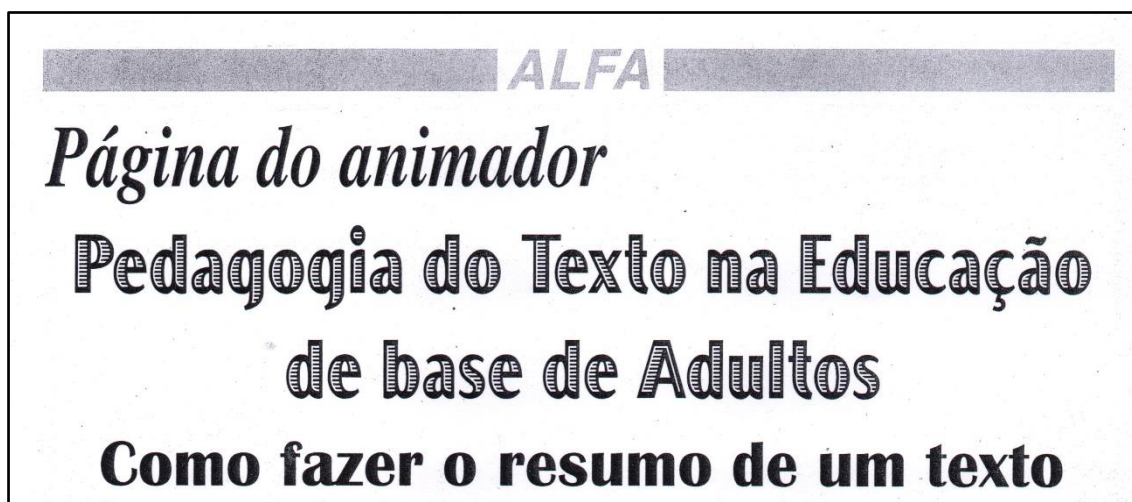


Figura 10 – Jornal Alfa, março/abril, 2002

Como suporte da formação de educadores, o Jornal Alfa editava uma página destinada ao educador, com textos diversos, em distintas áreas do conhecimento científico e pedagógico.

A formação pós-graduada de 4 (quatro) formadores da DGAEA, membros da Equipa Central de Formação de Educadores, provendo trabalhos académicos relevantes sobre Educação de Adultos em Cabo Verde²⁸, contribuiu para o enriquecimento da “Página do Animador”, que passou a editar textos com mais relevância académica, qualidade pedagógica e rigor científico, conforme atesta a edição de março/abril de 2000 que aborda o tema “como fazer o resumo de um texto”, conforme o excerto a seguir.

28. Marçal (2006); Moreira (2006); Tavares (2006) e Teixeira (2006).

O principal objectivo da leitura é retirar dela ideias para o nosso trabalho. Isto implica que o leitor seja capaz de fazer surgir essas ideias, de as compreender em profundidade e de as articular entre si de forma coerente. Ler um texto é uma coisa, compreendê-lo e reter o essencial é outra.

Entretanto, com a finalidade de progredir na aprendizagem da leitura e dela retirar o máximo proveito, propomos que seja adoptado, de início, um método de leitura rigoroso e preciso, mas que cada um poderá depois tornar mais flexível durante a sua formação e em função das suas exigências. Este método é composto por duas etapas indissociáveis: o emprego de uma grelha de leitura (para ler com profundidade e com ordem) e a redacção de um resumo (para destacar as ideias principais que merecem ser retidas).

Ouve-se por vezes dizer que há quem tenha «espírito de síntese», como se se tratasse de uma qualidade inata. É, evidentemente, absurdo. A capacidade para redigir bons resumos é, também ela, uma questão de formação e de trabalho e, uma vez mais, esta aprendizagem pode ser muito facilitada e acelerada por um bom enquadramento e por conselhos adequados.

Assim, fazer o resumo de um texto consiste em destacar as suas principais ideias e articulações, de modo a fazer surgir a unidade do pensamento do autor. É o objectivo principal das leituras exploratórias, sendo, portanto, o resultado normal do trabalho de leitura. A qualidade de um resumo está directamente ligada à qualidade da leitura que o precedeu. E, o que é mais importante, o método de realização de um resumo deveria construir a sequência lógica do método de leitura.

Figura 11 – Jornal Alfa, março/abril, 2002

Além do editorial que versa sobre a temática do mês, nomeadamente, sobre a paz, o carnaval, a mulher, a família, a criança, a independência, a juventude, a alfabetização, etc., em consonância com o calendário estabelecido nos encontros anuais de planificação e avaliação das atividades de alfabetização e educação de adultos, denominado Encontro Nacional dos Coordenadores. Os temas abordados estavam intrinsecamente ligados aos programas de alfabetização e educação de adultos e complementavam os conteúdos abordados nos manuais, tais como família, saúde, ambiente, alfabetização, etc.

Tal como refletido nos manuais e programas de formação de educadores de adultos, o ideário freiriano esteve patente nos artigos do Jornal Alfa, através de textos que retratam o pensamento político-pedagógico, o seu legado e entrevistas de e sobre

Paulo Freire. Por ocasião do Dia Internacional de Alfabetização em 1997, a Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos editou um número especial do Jornal Alfa, em homenagem a Paulo Freire, falecido em maio desse ano, conforme a figura seguir e, os ecos na imprensa – Jornal Alfa, no anexo 5.



Figura 12 – Jornal Alfa, setembro, 1997

Uma outra figura que mereceu destaque no Jornal Alfa é Amílcar Cabral que é visto não apenas como organizador guerrilheiro e líder da luta de libertação, mas como intelectual humanista cujo legado, surpreendentemente atual, mereceu vários destaques no Jornal Alfa. O excerto de uma intervenção realizada na UNESCO em 1972 mostra a importância que o Cabral, “Pedagogo da Revolução” (Freire, 2008) atribuía à leitura, ao estudo e ao conhecimento (anexo 5.10).

[...] “Na realidade, nunca o homem se interessou tanto pelo conhecimento de outros homens e outras sociedades como no decurso deste século de domínio imperialista. Uma quantidade sem precedentes de informações, hipóteses e teorias acumulou-se assim, especialmente nos domínios da história, da etnologia, da etnografia, da sociologia e da cultura, relativas aos povos e aos grupos humanos submetidos ao domínio imperialista. Os conceitos de raça, casta, etnia, tribo, nação, cultura, identidade, dignidade e tantos outros ainda, tornaram-se o objetivo de uma atenção crescente por parte dos que estudam o homem e as sociedades ditas ‘primitivas’ ou em evolução.

[...] O que é importante para o movimento de libertação, não é provar a especificidade ou a não especificidade da cultura do povo, mas proceder à análise crítica dessa cultura em função das exigências da luta e do progresso e situá-la, sem complexos de superioridade ou de inferioridade, na civilização universal, como uma parcela do património comum da humanidade, com vista a uma integração harmoniosa no mundo atual”.

(Jornal Alfa: junho/julho, 2000)

Pai da nação, Amílcar Cabral é citado tanto na Declaração da Proclamação da Independência de Cabo Verde, 5 de julho de 1975, pela sua “pedagogia política” (Silva, 2010:401), como na Resolução do Conselho Nacional do PAICV sobre o Regime Político de 28 de setembro de 1990 (Silva, 2010:418), cujo impacto sobre o programa objeto de estudo vai ser detalhado no capítulo sobre apresentação e análise de dados.

Por ocasião da celebração do 25º aniversário da independência nacional, o Jornal Alfa destacou o ato de inauguração do Memorial Amílcar Cabral na avenida Cidade de Lisboa, que contou com diversas personalidades, entre as quais os antigos presidentes português e guineense, respetivamente, Mário Soares e Luís Cabral.



Figura 13 – Jornal Alfa, junho/julho, 2000

No anexo 5.1 a 5.10, podem ser conferidos artigos relevantes do Jornal Alfa que ajudam na compreensão sobre o programa de formação de educadores, objeto desta investigação.

4. Apresentação e análise dos dados

No presente capítulo apresentamos a descrição e análise dos dados resultantes da sistematização das respostas dos sujeitos da investigação, nos níveis local, municipal e central, a partir dos instrumentos de recolha de dados.

Primeiramente, descrevemos e analisamos os dados de identificação dos educadores objeto desta investigação (perguntas nº 1 a nº 3) e os dados profissionais, nível local e nível municipal (perguntas nº 4 a nº 6), que indicam a ilha de origem, a faixa etária, o género, o tempo de trabalho, as habilitações académicas, na altura da formação em 1997 e, na altura do inquérito em 2016, por forma a conhecer o público, a abrangência do estudo, o perfil e a trajetória da formação de educadores de adultos em Cabo Verde.

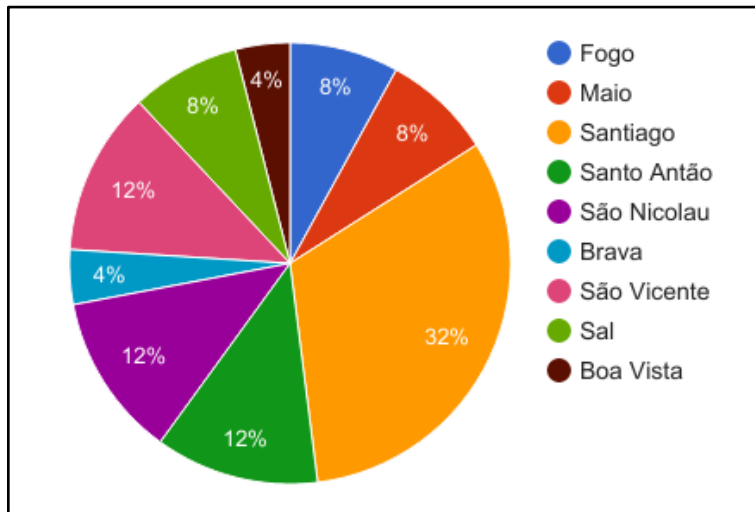
De seguida, e entrando no cerne do tema da tese, “concepções, trajetórias e práxis educativa: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde” procedemos, em conformidade com os instrumentos de recolha de dados, à descrição e análise dos dados relativos às concepções político-educacionais (perguntas nº 7 a nº 14), as concepções teóricas e metodológicas (perguntas nº 15 a nº 17) e os resultados e as repercussões do programa (perguntas nº 18 a nº 21), como forma de confirmar ou infirmar as perguntas da investigação.

Apresentamos uma descrição dos dados segundo uma análise estatística simples (valores percentuais), apoiada, sempre que isso se verifique, nos elementos justificativos apresentados pelos respondentes, uma vez que era dada essa possibilidade no questionário.

Com relação à **identificação dos educadores**, no caso dos inquiridos do nível local, o inquérito por questionário teve uma abrangência nacional, abarcando educadores e educadoras de todas as ilhas, estando a maior parte concentrada na Ilha de Santiago que abriga a capital do país, correspondendo a 32%, o que equivale a 8 (oito) educadores, conforme evidenciado no Gráfico 2; seguido de 3 (três) sujeitos das ilhas de São Nicolau, de São Vicente e de Santo Antão, que correspondem respetivamente a 12%, o que equivale a 3 (três) educadores. As Ilhas de Maio, Sal e Fogo participaram com 2 (dois) educadores, correspondendo a 8% cada, e por fim, as ilhas Boa Vista e

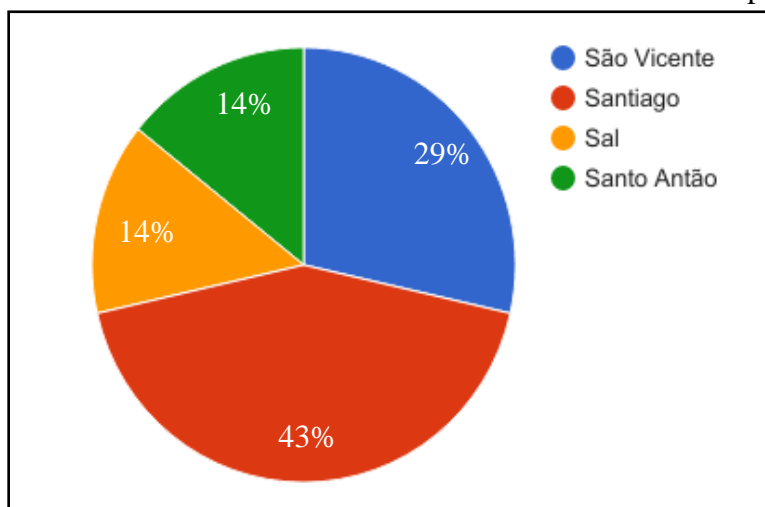
Brava apresentam 1 (um) inquirido cada, fazendo correspondência a um percentual de 4%.

Gráfico 2 – Ilha de residência dos educadores de nível local



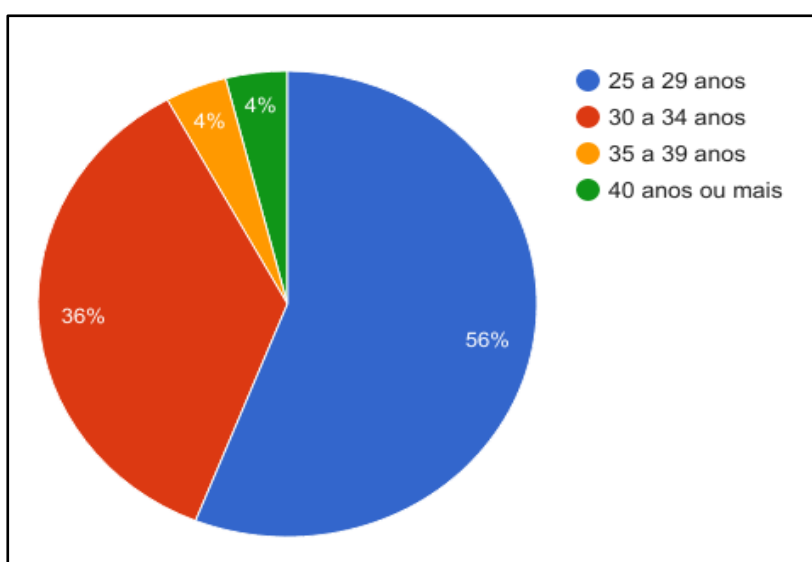
O gráfico nº 3, a seguir, evidencia que do universo de 7 (sete) inquiridos do nível municipal 3 (três) são da Ilha de Santiago, correspondendo a 43 %, 2 (dois) são da Ilha de São Vicente, que equivalem 29 %. Por fim, 2 (dois) são, respetivamente, da Ilha de São Antão e do Sal, representando o menor percentual, ambos representando a 14 % do universo de participantes da investigação.

Gráfico 3 – Ilha de residência dos educadores de nível municipal



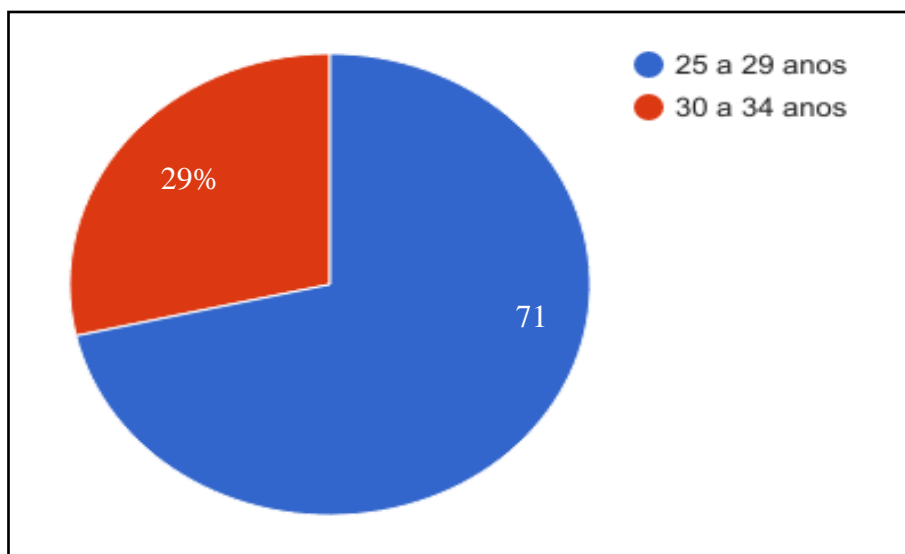
A **faixa etária** dos inquiridos do nível local, na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos em 1997, era predominante de 25 a 29 anos, correspondente a 14 (quatorze) educadores e 56% da amostra; seguidos da faixa etária de 30 a 34 anos com 9 (nove) educadores que haviam naquele ano, equivalente a 36% da amostra. Os inquiridos situados na faixa de 35 a 39 anos e de 40 anos e mais anos corresponderam a 2 (dois) educador/a e 4% da amostra, conforme dados retratados no gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Faixa etária dos inquiridos do nível local na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos (1997).



A faixa etária dos inquiridos do nível municipal, na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos, em 1997, era predominantemente de 25 a 29 anos, correspondente a 5 (cinco) sujeitos e 71% do universo da amostra, enquanto 2 (dois) inquiridos tinham 30 a 34 anos, equivalente a 29%, como retratado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Faixa Etária dos inquiridos do nível municipal na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos.



Com relação ao **género**, os inquiridos do nível local, na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos, em 1997 eram, predominantemente, constituídos por jovens, conforme vimos anteriormente e mulheres, sendo 60% no nível local e 71% no nível municipal, conforme os gráficos 6 e 7, a seguir.

Gráfico 6 – Género dos inquiridos do nível local

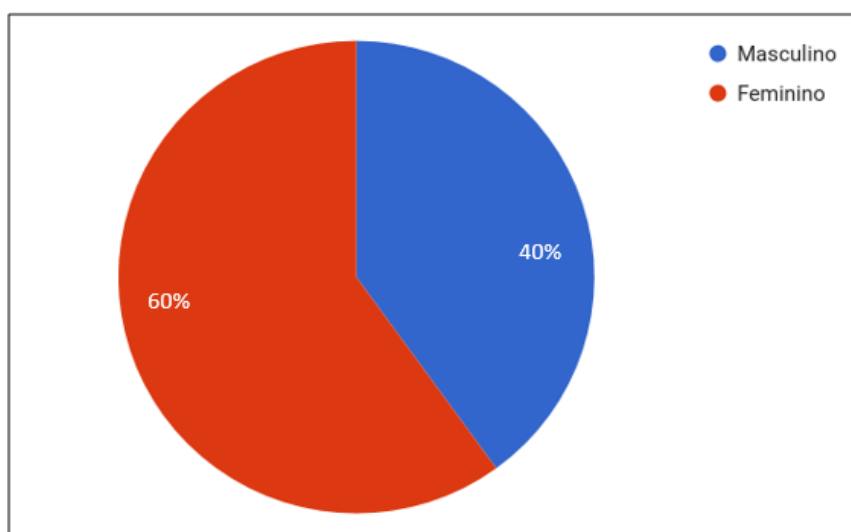
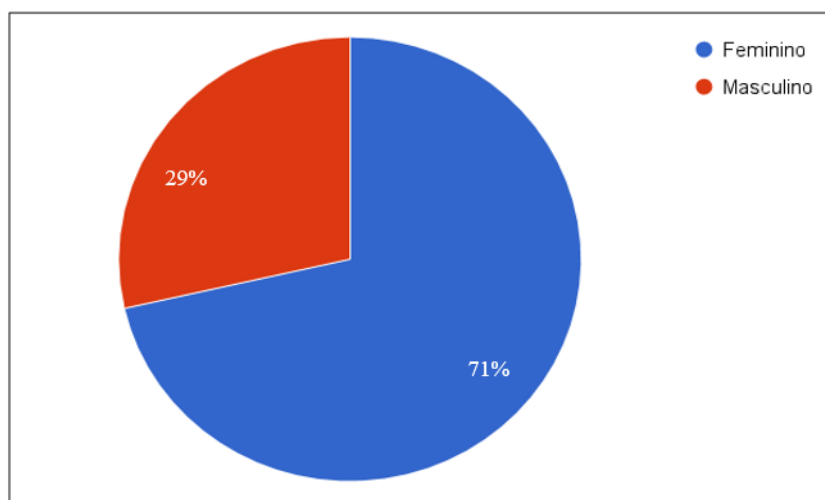


Gráfico 7 – Género dos inquiridos do nível municipal



A problemática da igualdade de género na educação e, particularmente, na Educação de Adultos, é prioridade da UNESCO, em particular, na África, Ásia e América Latina. Essa desigualdade afeta sobretudo as meninas no ensino escolar, contribuindo para limitar a capacidade de exercer o seu direito de participação na sociedade, ultrapassar as barreiras da pobreza e suas consequências.

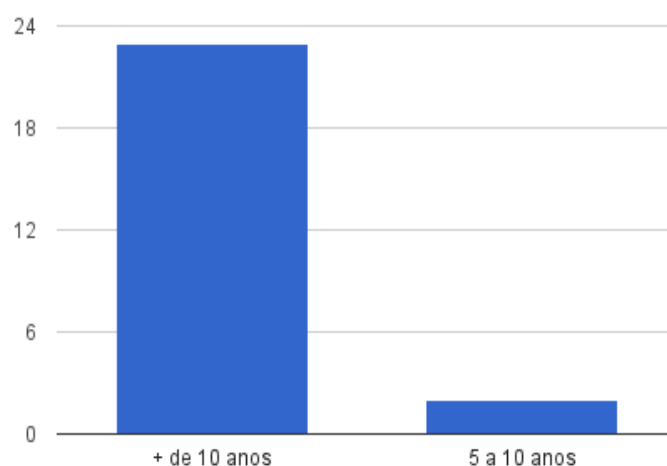
No caso de Cabo Verde, medidas de política tendentes a favorecer a participação das meninas e das mulheres contribuíram para o cumprimento desse objetivo no âmbito do Plano Nacional Educação para Todos: “alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com foco no acesso pleno e igualitário de meninas e na realização de uma educação básica de boa qualidade”.

Segundo os dados do Anuário da Educação de 2015/2016 (ME, 2016) em Cabo Verde, a participação das meninas é superior à dos rapazes em todos os níveis de ensino, sendo 50.1% no ensino pré-escolar, 50.6% no ensino básico e 52% no ensino secundário via geral e técnica. No ensino superior, segundo dados estatísticos de 2012/13, regista-se 148 meninas por cada 100 rapazes.

Cabo Verde é referido no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos de 2014, no grupo de países que implementam medidas para melhorar a equidade de género na alfabetização e na educação de adultos, com foco nos homens. “Cabo Verde alcança os homens ao oferecer especificamente programas de educação e formação profissional apenas para homens em áreas onde a participação dos homens é muito baixa” (UNESCO, 2014:122).

Quanto ao **tempo de trabalho na Educação de Adultos**, os dados comprovam a estabilidade na carreira. O gráfico a seguir indica que dos 25 inquiridos no nível local, 23 (ou seja 92%) trabalham na Educação de Adultos há mais de 10 anos e apenas 2 (ou seja 8%), indicam que trabalharam de 5 a 10 anos (supõe-se como educador de adultos).

Gráfico 8 – Tempo de trabalho na Educação de Adultos dos inquiridos do nível local



A nível municipal, 100% dos inquiridos trabalham na Educação de Adultos há mais de 10 anos. Esse indicador é relevante, no contexto de Cabo Verde, onde existe alguma inconstância na carreira profissional. Um dos pressupostos da criação dessa carreira, na época, era estancar a evasão dos educadores para atividades em outras instituições.

Com relação às **habilitações académicas** dos educadores, constata-se, a partir dos gráficos 9 e 10, a seguir, que o grau académico dos educadores de adultos, de nível local e nível municipal, em 1997, era relativamente baixo. A maior parte dos educadores não possuíam o 12º ano de escolaridade (43% no nível local e 20% no nível municipal).

De acordo com o documento de orientação (DGEX, 1994), “o curso destina-se a todos os animadores em exercício de funções: professores de posto destacados e animadores contratados com pelo menos 6 anos de escolaridade”.

Os dados obtidos com os inquéritos sobre as habilitações académicas dos educadores na altura da implementação do programa, justificam as condições de facilitação do ingresso e frequência, estabelecidas pela Portaria nº 91/97, de 31 de

dezembro, referidas no item sobre a população e amostra de inquiridos dos questionários.

Gráfico 9 – Habilitação académica dos inquiridos, de nível local, na altura da formação em 1997

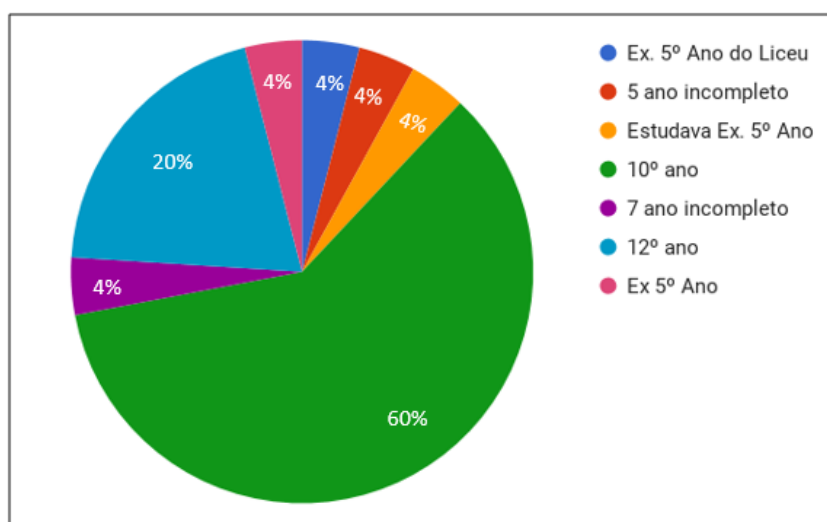
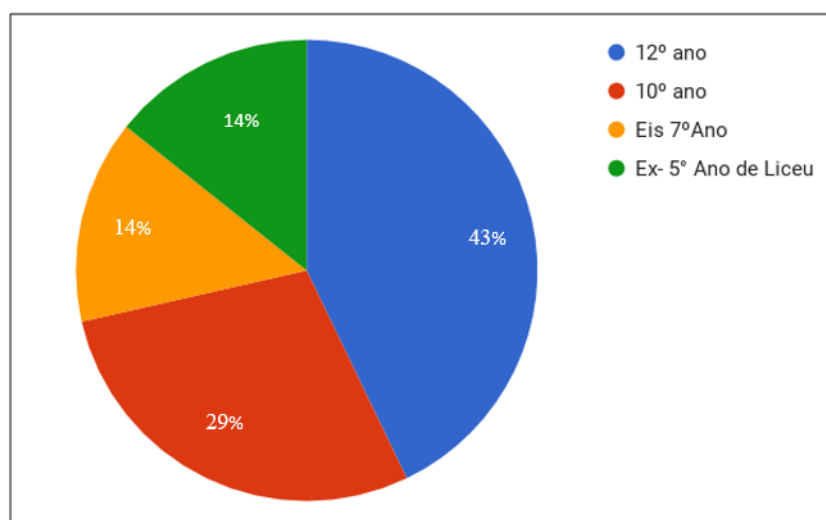


Gráfico 10 – Habilitação académica dos inquiridos, de nível municipal, na altura da formação, em 1997



Os dados obtidos com os inquéritos sobre as habilitações académicas dos educadores de nível local e nível municipal, na altura da realização do inquérito em outubro de 2016, revelam **as trajetórias dos educadores de Adultos em Cabo Verde**. Comparado com os gráficos anteriores 9 e 10, os gráficos 11 e 12, a seguir, atestam a trajetória da formação dos educadores.

A nível municipal, 57% educadores possuem uma Licenciatura ou Complemento de Licenciatura e 43% realizou o curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Extensão e de Pós-Graduação, implementado em parceria com a Universidade Federal de Paraíba, Brasil, em modalidade a distância.

Estes dados são relevantes, na medida em que demonstram a preocupação dos envolvidos no processo em procurar aprofundar o seu conhecimento académico, em geral, e em especial no campo da Educação de Adultos, uma vez que, como se verificou, a maioria dos respondentes continua a atuar nesta área.

Gráfico 11 – Habilitação académica dos inquiridos de nível municipal em 2016

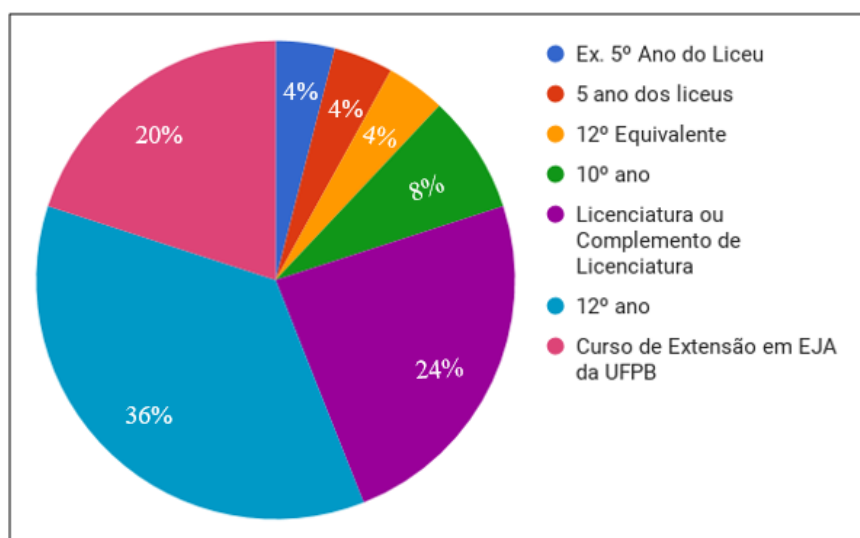
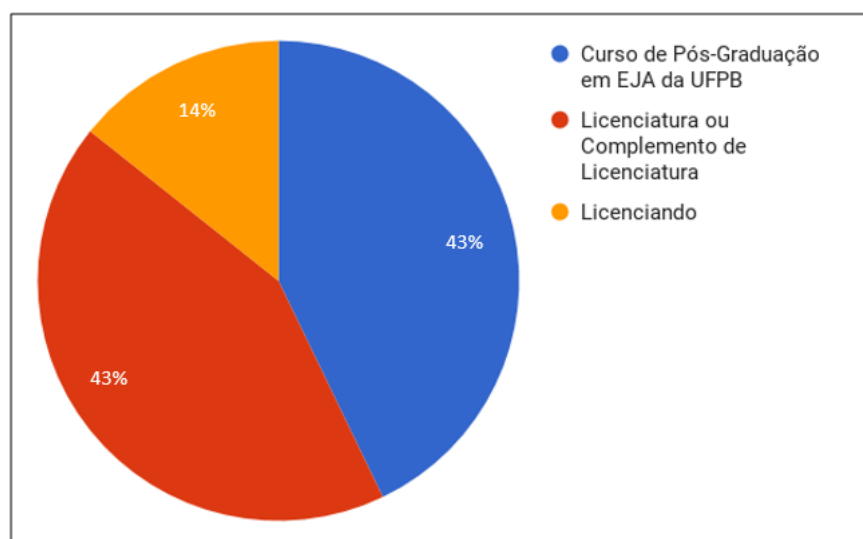


Gráfico 12 – Habilitação académica dos inquiridos de nível local em 2016



4.1. Contexto histórico-político-social da educação, em Cabo Verde, no período de implementação do Programa

Na ótica dos sujeitos da investigação, confirma-se que a década de 90 contemplou anos de muitas e aceleradas mudanças no mundo, com repercussões, positivas e negativas, em Cabo Verde. Tais mudanças se inserem num contexto mais alargado, vinculado ao chamado fenómeno da globalização que aconteceu em todo o mundo, no plano económico, político, social e cultural, principalmente, por causa dos avanços tecnológicos.

Verifica-se, através da análise dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, que o fenómeno da globalização teve repercussões diversas em Cabo Verde, um microestado, arquipelágico, africano e saheliano, que pela sua natureza se configura como uma espécie de aldeia global, pelo facto de dois terços da sua população residir na diáspora.

O fenómeno da globalização, na visão de Campos & Canavezes (2007), implica múltiplas abordagens com enfoques sobre o sistema económico capitalista, a ideologia neoliberal e as dimensões política e cultural:

trata-se de um processo à escala mundial, ou seja, transversal ao conjunto dos Estados-Nação que compõem o mundo;

uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações económicas, mas também ao nível da interação social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e atividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo;

uma característica da globalização é a desterritorialização, ou seja, as relações entre os homens e entre instituições, sejam elas de natureza económica, política ou cultural, tendem a desvincular-se das contingências do espaço;

os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um importante centro nevrálgico da Globalização.

(Campos & Canavezes, 2007:10)

Os sujeitos da investigação, ao serem questionados se, nas suas concepções, as aceleradas mudanças que ocorreram no mundo, na década de 90, através do chamado fenómeno da globalização, tiveram repercussões positivas em Cabo Verde, manifestaram, predominantemente, que reconhecem como sendo positivas tais repercussões. Constata-se que dos 25 (vinte e cinco) inquiridos do nível local, apenas 4

(ou seja 16%) responderam que tais repercussões foram em partes positivas, sendo 21 (85,7%) assertivos de que tais mudanças foram positivas.

Tabela 1: Conceção dos inquiridos do nível local sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90

Pergunta nº 7	Sim	Em parte	Não
Conceção sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90	21	4	0

Tabela 2: Conceção dos inquiridos do nível municipal sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90

Pergunta nº 7	Sim	Em parte	Não
Conceção sobre as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90	6	1	0

As manifestações de reconhecimento de que tais repercussões do contexto mundial, na realidade caboverdiana, foram positivas, são justificadas de diversas formas pelos inquiridos do nível local. Essa positividade está evidente, por exemplo, na justificação apresentada por Atum: “com globalização, registou-se a quebra de fronteiras, tudo ficou ligado aproximando as pessoas às mercadorias”. O mesmo inquirido aponta, de entre os aspetos negativos, o fenómeno da globalização que trouxe para Cabo Verde o aumento da violência e da criminalidade, a questão da prostituição, da pedofilia, do tráfico de drogas e de armas.

A positividade da repercussão do contexto de globalização em Cabo Verde também foi reconhecida por Goivo, com a globalização induzindo um investimento maior no setor de educação, aumentando oportunidade de formação e de estudos em nível académico, o que impactou na melhoria da qualidade do ensino no país, em todos os níveis do subsistema de educação, em que se inclui a educação de adultos. Importante registar que Goivo apontou o prémio internacional de alfabetização que

Cabo Verde ganhou como um dos indicadores dessa melhoria da qualidade da educação que teve o reconhecimento da comunidade internacional.

Os inquiridos, Acácia e Alfazema realçaram a globalização repercutindo positivamente no país por ter favorecido a troca e acesso ao conhecimento por meio das tecnologias de informação e de comunicação que se expandem no mundo.

Ainda sobre a mudança política no país, transcrevemos o depoimento de Rosa: “Na época havia muita agitação das pessoas, devido à mudança política, os formandos recusavam a não frequentar o círculo de cultura por causa de medo, mas com tanta sensibilização acabaram por frequentar o círculo de cultura”.

A variação das respostas dos inquiridos do nível local e do nível municipal é muito pequena. Dos 7 inquiridos, 6 (84%) consideram que tais mudanças foram positivas e apenas 1 (16%) respondeu que tais repercussões foram, em partes, positivas.

Os inquiridos do nível municipal justificam a positividade dessas mudanças com a **abertura política** e as eleições democráticas, a reorientação do sistema económico, com realce para o incremento do sector privado e as privatizações. Importa registar que Salmão considera que “esses acontecimentos tiveram grandes repercussões no processo de desenvolvimento das ilhas, na medida em que, provocaram a abertura política e, conseqüentemente instaurou o regime democrático no país, que incrementou o processo de grandes e importantes reformas no país”. Magnólia considera, no entanto, que “esta mudança foi muito brusca pois, Cabo Verde não estava preparado para ela”.

Uma análise cuidada das respostas aos questionários permite compreender que a Educação de Adultos, caracterizada nos capítulos anteriores, terá integrada uma força hegemónica no país, no pós-independência (1975 – 1990) e confirma o quanto as forças políticas dominantes estavam sob a influência do ideário pela luta pela independência, tendo, progressivamente, tal cenário sofrido mudanças que se evidenciam no contexto das primeiras eleições multipartidárias em 1991.

Segundo Fourez (1990: 19), numa sociedade, mesmo os sistemas de educação mais revolucionárias têm por finalidade principal reproduzir o sistema dessa sociedade de modo a permitir e promover algumas modificações para evitar a sua esclerose.

Os sujeitos da investigação destacam as repercussões do fenómeno da globalização através da abertura política, das eleições multipartidárias, do

reconhecimento da abertura política, democracia em Cabo Verde e da política neoliberal, com repercussão na privatização e emergência do sector privado.

A abertura política em Cabo Verde foi formalmente institucionalizada em setembro de 1990²⁹, com a aprovação de um pacote de leis sobre o regime jurídico dos partidos políticos, oficializando, constitucionalmente, o direito de existência dos partidos políticos e as condições legais para a separação entre os poderes legislativo e executivo.

Em Cabo Verde, o papel do cenário externo foi imperativo para a mudança. O país sempre foi muito dependente do exterior. [...] os países africanos foram muito influenciados pelos doadores para fazerem suas aberturas políticas. Desde finais da década de 80, existia no continente uma forte pressão para que o multipartidarismo e as eleições diretas fossem adotados como condição de se continuar a ter ajuda ao desenvolvimento.

(Évora, 2001:73)

Silva (2010:135), sublinha que “a abertura política foi anunciada em mil novecentos e noventa” e enaltece: “Foi assim que a 28 de setembro a Assembleia Nacional popular aprovou a Lei Constitucional nº 2/III/90 que, revogando o artigo 4º da Constituição e institucionalizando o princípio do pluralismo, consubstanciou um novo tipo de regime político”. Conforme a Resolução do Conselho Nacional do PAICV sobre o Regime Político “é visível na sociedade cabo-verdiana o alargamento das exigências sociais, acentuadas pelas mudanças verificadas no plano externo [...] é natural que as instâncias de direção nacional se debruçam de novo sobre o problema do desenvolvimento do regime político” (Silva, 2010:418). É nesse contexto que foram realizadas as primeiras eleições legislativas em janeiro de 1991, seguidas, em fevereiro, de eleições presidenciais, com uma participação expressiva das populações, numa altura em que a taxa do analfabetismo era de 37% na população adulta.

Em relação às “principais repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90” (pergunta nº 8), que era de resposta aberta, concordando com Évora (2001) e Silva (2010), Salmão opina que “a abertura política e a consequente

29. Estabelecendo uma correlação com a **Declaração da Proclamação da Independência de Cabo Verde** que realça “pedagogia política do nosso imortal guia Amílcar Cabral” (Silva, 2010:401), a **Resolução do Conselho Nacional do PAICV sobre o Regime Político**, de 28 de setembro de 1990, destaca: “Como dizia Cabral, a ‘nossa luta desenvolve-se como um ser vivo, no qual se manifestam etapas sucessivas de crescimento. Muitas vezes uma etapa é ultrapassada muito depressa, outras vezes dura mais tempo. Não forçamos qualquer etapa; cada vez que uma etapa se esgotava, avançávamos um pouco mais. Isto deu toda uma harmonia à nossa luta’. É esta harmonia que na presente fase incumbe preservar” (Silva, 2010:418).

instauração do regime democrático no país foi um grande marco, visto que trouxeram grandes e importantes reformas, nomeadamente, a reforma política que ditou a aprovação da nova Constituição da República, a instituição do Poder Local democrático, a liberdade Sindical e Associativa. A reforma económica que conduziu o país a liberalização da economia, às reformas do sector empresarial e das instituições do Estado, atração dos investimentos externos, acordo cambial, e, entre outras. Uma outra repercussão importante foi claramente, as influências da Globalização na configuração das políticas educativas, no país. Na década de 90, Cabo Verde sofreu, a meu ver, grandes reformas no sector da educação, reformas essas, inspiradas e apoiadas pelas organizações internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e o Banco Africano para o Desenvolvimento, que influenciaram fortemente as opções políticas do governo de então”.

Ainda sobre “as principais repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 90”, a entrevistada Cesária corrobora as respostas dos inquiridos e reforça algumas ideias: “como grande marco político, a transição do mono para o pluripartidarismo, pode-se destacar a implementação do neoliberalismo económico e o desenvolvimento de uma classe média consumidora que vai também aumentar as diferenças entre as classes sociais em Cabo Verde”.

Tabela 3: Visão dos inquiridos do nível local sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional

Pergunta nº 9	Sim	Em parte	Não
Visão sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional	25	0	0

Tabela 4: Visão dos inquiridos do nível local sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional

Pergunta nº 9	Sim	Em parte	Não
Visão sobre as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional	7	0	0

Sobre “as repercussões históricas e políticas da abertura política em Cabo Verde no contexto educacional”, tanto os inquiridos do nível local como do nível municipal foram unânimes sobre tais repercussões e destacam a influência que os organismos internacionais passaram a exercer, a Lei de Bases do Sistema Educativo, os novos planos de estudos e manuais mais adaptados à realidade do país, o alargamento da escolaridade básica obrigatória de 4 para 6 anos e a formação em exercício e reconversão do perfil dos professores e educadores, o estatuto do pessoal docente, entre outros. Ainda sobre as repercussões históricas e políticas da abertura no contexto educacional, transcrevemos o depoimento de Salmão: “Fez-se grandes investimentos nas infraestruturas escolares, apostou-se na formação e qualificação de professores, tendo a classe docente beneficiado de um estatuto próprio e criou-se os alicerces para a implementação do Ensino Superior no país”.

A formação dos educadores e valorização da carreira profissional do Educador de Adultos será apreciada mais à frente, no capítulo sobre as principais repercussões do Programa.

Tabela 5: Perceção dos inquiridos do nível local sobre as repercussões da Educação para Todos

Pergunta nº 10	Sim	Em parte	Não
Perceção sobre as repercussões da Educação para Todos nas políticas educativas em Cabo Verde na década de 90	23	2	0

Tabela 6: Perceção dos inquiridos do nível municipal sobre as repercussões da Educação para Todos

Pergunta nº 10	Sim	Em parte	Não
Perceção sobre as repercussões da Educação para Todos nas políticas educativas em Cabo Verde na década de 90	6	1	0

A positividade da repercussão da Educação para Todos, em termos de política educativa no país, na década de 90, foi reconhecida pelos inquiridos do nível local e do nível municipal. Rosa argumenta na sua resposta da seguinte forma: “O governo, através do Ministério da Educação, fez tudo para que todos, independentemente de idade, raça ou deficiência frequentassem o ensino de acordo com o nível de escolaridade”. Estrelícia justifica que “Cabo Verde elaborou o seu Plano Educação para Todos e melhorou os indicadores de acesso, inclusão, paridade de género, etc.”. Os sujeitos da investigação destacam a elaboração de uma política educativa mais contextualizada, com melhor equilíbrio e equidade, o aumento do investimento no sector da educação, a reorientação do programa de Educação de Adultos, com novo Plano Curricular mais aberto e flexível.

As respostas dos educadores sobre as repercussões da Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos foram confirmadas pelos entrevistados, que realçam a participação de Cabo Verde na Conferência de Jomtien e as ações decorrentes dessa participação ao longo da década de 90 e no quadro do Plano Nacional de Educação para Todos (2000-2012). Sobre essas repercussões na política educativa no país, transcrevemos o depoimento da entrevistada Cesária: “É exatamente em Jomtien, em 1990, que Cabo Verde teve uma presença forte e essa presença também validou o projeto para o financiamento da reforma que alargaria de 4 para 6 anos a escolaridade básica. Essa presença em Jomtien também serviu, de alguma maneira, para acelerar o processo de financiamento por parte do Banco Mundial sendo que o Banco Mundial, como todos sabemos, é um dos padrinhos da Educação para Todos”.

Tabela 7: Opinião dos inquiridos do nível local sobre a Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V

Pergunta nº 11	Sim	Em parte	Não
Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V, assumindo compromissos políticos educacionais importantes para o país	22	3	0

Tabela 8: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre a Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V

Pergunta nº 11	Sim	Em parte	Não
Reorientação da política educativa de Educação de Adultos no decorrer da preparação da Confintea V, assumindo compromissos políticos educacionais importantes para o país	5	2	0

Questionados se consideram que Cabo Verde reorientou a sua política de Educação de Adultos no decurso da preparação para a Confintea V (1997), assumindo compromissos políticos e educacionais importantes para o país, 88% dos inquiridos do nível local reponderam afirmativamente e 12%, em parte. A nível municipal, 71% dos inquiridos responderam afirmativamente e 29% responderam em parte.

Narciso justifica a sua resposta fazendo alusão ao “programa mais abrangente, com alfabetização, formação profissional, animação comunitária, formação à distância”. Na mesma linha, Girassol justifica que “houve mais oportunidade de formação e de progressão na carreira, novos programas e manuais, cursos profissionalizantes e animação comunitária”.

Os inquiridos do nível municipal, também responderam afirmativamente, na sua maioria (71,4%). Jasmim justifica a sua resposta, realçando “o novo plano curricular de Educação de Adultos, com vista a responder os grandes desafios que se colocam, à sociedade cabo-verdiana, e às expectativas de muitos jovens e adultos, dispendo-lhes maior possibilidade de sucesso num mundo cada vez mais competitivo”.

Confirma-se, através da análise dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, a assunção dos compromissos políticos educacionais decorrentes da preparação da 5ª Conferência Internacional. Cesária destaca a Declaração de Jomtien em 1990, a Declaração de Hamburgo em 1997, como compromissos assumidos e justifica que “Cabo Verde se ancora nas políticas transacionais e no grande movimento Educação para Todos enquanto leme para o desenvolvimento do sistema educativo, tendo sempre o cuidado sobre a adaptação dessas políticas transacionais à realidade de um microestado, insular e vulnerável. Cabo Verde sempre teve uma grande preocupação

em estruturar essas influências externas, quer da ajuda pública ao desenvolvimento, quer das políticas transacionais, para as aplicar com alguma sabedoria à realidade nacional”.

Já Ildo realça o trabalho empreendido desde finais da década de 80 como condição para a positividade dessas influências do fenómeno da globalização: “Nós entramos na década de 90 com um percurso traçado no campo educativo. A criação da Direção Geral de Educação Extra-Escolar em 1987 e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1990 são exemplos. Já a nível de educação básica, todo desenho realizado foi com o intuito de alargar a educação básica a todas as crianças, que não teve o mesmo impacto a nível da educação de adultos que estava mais voltada para a alfabetização”.

Conforme foi descrito no Enquadramento Conceptual da Tese, o facto de Cabo Verde ter tido uma boa representação na V Confintea, seguramente terá influenciado o Programa de Formação de Educadores de Adultos, objeto do presente estudo.

Tabela 9: Opinião dos inquiridos do nível local sobre investimentos em políticas efetivas de Educação de Adultos

Pergunta nº 12	Sim	Em parte	Não
Investimento em políticas efetivas de Educação de Adultos para implementar as recomendações da Declaração de Hamburg – Confintea V	21	4	0

Tabela 10: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre investimentos em políticas efetivas de Educação de Adultos

Pergunta nº 12	Sim	Em parte	Não
Investimento em políticas efetivas de Educação de Adultos para implementar as recomendações da Declaração de Hamburg – Confintea V	6	1	0

Sobre o investimento em políticas efetivas no campo da Educação de Adultos para implementar as recomendações da Declaração de Hamburgo, 84% dos inquiridos do nível local reponderam afirmativamente e 16%, em parte. A nível municipal, 86% dos inquiridos responderam afirmativamente e 14% em parte.

De acordo com Atum, Cabo Verde desde aquela data e, se a calhar mesmo antes, vem implementando as orientações saídas da Confintea V, realizada, em Hamburgo, em 1997. Do mesmo modo, Magnólia justifica a implementação das recomendações da Declaração de Hamburg através do investimento na formação de educadores de adultos, no alargamento da educação de adultos para 3ª fase, correspondendo ao 6º ano de escolaridade, na formação profissional e nas ações de desenvolvimento comunitário.

Além disso, e como exemplo ilustrativo da implementação dessas recomendações, Jasmim, sustenta sua opinião com a introdução da modalidade formação a distância, os microprojectos de formação profissional básica, a elaboração de um novo desenho curricular, o ensino recorrente e secundário e alargamento do conceito de formação de adultos que passa a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Destaca ainda: articulação da formação geral (académica) com a formação profissional de base através de microprojectos; integração das atividades de alfabetização e educação de adultos no contexto do desenvolvimento local e comunitária; uma proposta curricular para a alfabetização e educação de adultos, moderna e flexível, podendo adaptar-se às necessidades da formação de jovens e de adultos; alfabetização e educação de adultos, equivalente à educação de base formal e ainda utilização de metodologias de ensino à distância.

Tabela 11: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde

Pergunta nº 13	Quantidade
Se considerar importante, registre reflexões e/ou comentários sobre o processo preparatório e pós-CONFINTEA V em Cabo Verde	15

Tabela 12: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde

Pergunta nº 13	Quantidade
Se considerar importante, registre reflexões e/ou comentários sobre o processo preparatório e pós-CONFINTEA V em Cabo Verde	7

No concernente às “reflexões e aos comentários sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde”, que era de resposta aberta, Tulipa realça a Rede de Cooperação Sul – Sul no campo de Educação de Jovens e Adultos; Narciso destaca o prémio internacional da UNESCO que Cabo Verde ganhou em 2010 sobre alfabetização e formação de adultos; Girassol realça a graduação de Cabo Verde a país de rendimento médio; Amarílis realça que a pós Confintea V foi marcada pelo reforço de formação e qualificação, diversificação de ofertas de educação de adultos, com bibliotecas móveis e animação para leitura, cursos de formação profissional de base, animação comunitária, formação a distância, etc. Estrelícia recorda o novo Desenho Curricular, os cursos de Formação a Distância Sistema ECCA com as Canárias e o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos implementado em parceria com a Universidade Federal de Paraíba (Brasil).

Do mesmo modo, os inquiridos do nível municipal, partilharam algumas reflexões sobre o processo preparatório e pós Confintea V em Cabo Verde. Para Jasmim, “a educação e formação de jovens e adultos oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de abandonar, bem como àqueles que não tiveram oportunidade de frequentar quando jovens e, ainda, aos que procuram a escola por questões de natureza profissional ou valorização pessoal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”.

De acordo com Magnólio, “a Confintea, sendo uma ferramenta importante na defesa e promoção mais eficiente na educação de adultos, medidas importantes foram tomadas para orientar o processo de ensino e aprendizagem”. Violeta enaltece a formação avançada de formadores de adultos, o aperfeiçoamento de educadores, a

formação de adultos mais abrangente, com animação para leitura, animação comunitária, formação profissional e formação a distância.

Tabela 13: Opinião dos inquiridos do nível local sobre a relevância da formação dos educadores no contexto histórico-político-social da década de 90

Pergunta nº 14	Sim	Em parte	Não
Relevância do Programa de formação dos educadores de adultos no contexto histórico-político-social da década de 90	25	0	0

Tabela 14: Opinião dos inquiridos do nível municipal sobre a relevância da formação dos educadores no contexto histórico-político-social da década de 90

Pergunta nº 14	Sim	Em parte	Não
Relevância do Programa de formação dos educadores de adultos no contexto histórico-político-social da década de 90	7	0	0

Os sujeitos da investigação, ao serem questionados sobre a importância da emergência do Programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos, responderam, unanimemente, tanto no nível local, como no nível municipal, que consideram positivo tal programa nesse contexto histórico-político-social da década de 90.

As manifestações de reconhecimento de que esse programa foi positivo, são justificadas de diversas formas pelos inquiridos. Os educadores sujeitos desta investigação reconhecem essa positividade pela melhoria da formação e das condições de trabalho, valorização da profissão de educador, enquadramento profissional na carreira de educadores de adultos, reconhecimento social e igualdade salarial com os professores.

Atum enaltece que “após o surgimento do programa de formação dos educadores de adultos, os mesmos passaram a exercer melhor as suas funções já que tiveram a possibilidade de conhecer novos métodos e novas técnicas extremamente importantes para o processo ensino aprendizagem. Por outro lado, os Educadores viram aumentar a sua autoestima, os mesmos viram o seu ordenado a aumentar em mais de 80%, tudo isso cria e proporciona outro ambiente de trabalho, contribuindo desde logo para a melhoria da produtividade”.

Ainda sobre a relevância do Programa Salmão é de opinião que o surgimento de um programa de formação e qualificação dos Educadores de Adultos, na época, foi de suma importância para a qualificação e credibilização do subsistema educativo extraescolar, na medida em que, os Educadores são principais recursos educativos no processo de ensino-aprendizagem dos Adultos. Enaltece que da independência em 1975 até 1990, o estado tinha como meta a redução drástica da taxa do analfabetismo que se situava à volta dos 60%. Daí, a estratégia da época, passava por uma campanha de ‘alfabetização de massa’ que nem sempre esteve aliado à qualidade do processo educativo.

O mesmo respondente prossegue: “Na década de 90, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, se estabeleceu uma nova estratégia de Educação de Adultos, que passava por ampliação desse subsistema de ensino com mais uma fase - a 3ª fase, equivalente ao 5º e 6º anos de escolaridade, um subsistema de ensino que prioriza a alfabetização de jovens e adultos na faixa etária dos 15 a 35 anos e que desenvolve ações de animação comunitária, animação para a leitura e formação profissional de bases. Assim, sentiu-se a necessidade de ter um corpo de Educadores qualificados e com possibilidades de desenvolver na carreira”.

Constata-se, assim, que os sujeitos da investigação convergem no sentido de que o contexto da educação no período em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos, objeto desta investigação, na ótica dos sujeitos inquiridos, por meio de questionários e de entrevistas, foi fortemente marcado pelo fenómeno complexo e multidimensional da globalização, com repercussões sobre o processo de transformação social e político do país.

A globalização constitui-se num fenómeno complexo e controverso, que implica em mudanças de processos e estruturas sociais, abala territórios e ultrapassa fronteiras, (des)constrói soberanias e hegemonias em múltiplas escalas – local, nacional, regional e mundial –, assim como em múltiplas dimensões – económica, social, política, cultural – que implicou em novas (re)configurações da hegemonia e geopolítica no mundo, processo esse que se acentua na década de 1990 e ocorre simultaneamente ao processo de expansão do neoliberalismo. Ianni afirma que:

O que predomina, na época em que se dá a globalização, é a visão neoliberal do mundo. Em todos os países, as práticas e as ideias neoliberais estão presentes e ativas. É claro que elas não se difundem de modo homogêneo; ao contrário, concretizam-se irregular e contraditoriamente.

(Ianni, 1988: 29)

Ao problematizar a relação da globalização com a educação Dale (2004) argumenta que precisam ser compreendidos a natureza da globalização, a concepção de educação e como a globalização afeta a educação. O autor contrasta duas abordagens principais dessa relação, sendo uma a “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) desenvolvida principalmente pelo norte-americano John Meyer e a outra concebida como “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE) defendida pelo próprio autor em várias obras. O fundamento da CEMC é a autonomia dos Estados-nação, enquanto a AGEE pressupõe a ação de forças económicas operando em escala supra ou transnacional na perspectiva de ruturas de fronteiras nacionais. Potenciais aproximações entre suas abordagens e os distintivos teóricos e metodológicos de cada enfoque também são abordados em Dale (2000).

A compreensão da natureza do fenómeno da globalização constitui-se na principal diferença entre as duas abordagens – CEMC e AGEE – argumentadas por Dale (2004). Para o autor, enquanto a CEMC é concebida como um reflexo da cultura ocidental baseada em valores que permeiam a vida moderna em todas as regiões, a AGEE constitui-se num instrumento de preservação e reprodução do capitalismo, para além de quaisquer conjuntos de valores. Nesse contexto, o autor reflete sobre a natureza do Estado, o papel dos organismos internacionais; problematiza aspetos da economia do

conhecimento em Dale (2005) na confluência da globalização com os sistemas educacionais.

A influência mais significativa e universalizante dos organismos internacionais é revestida de uma certa eficiência causal que incide sobre as práticas e políticas nacionais, como analisa McNeely & Cha (1994) e McNeely, (1995), reproduzindo o que Meyer et al. (1997) argumentam como “tendência cognitivista e politicamente neutra” da atuação de organismos internacionais.

Considera-se que a visão positiva sobre a globalização nas políticas educativas de Cabo Verde manifesta pela maioria dos sujeitos da pesquisa e a crítica de alguns vem ao encontro do debate internacional sobre globalização e educação, o papel dos Estados-nação e a repercussão do fenômeno de mundialização de economias, políticas e práticas sociais, pode ser teoricamente compreendida pelo debate em torno da CEMC e da AGEE como sinteticamente abordado.

A Confintea V, conforme visto na contextualização, terá contribuído sobremaneira para o incremento do Plano Nacional Educação para Todos, da Agenda da Educação Pós-2015, conforme Gadotti (2008), com destaque para o reconhecimento do papel indispensável do educador bem formado; o caráter de política pública da Educação de Adultos; a importância da Educação de Adultos para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; a criação de uma agenda própria da Educação de Adultos reconceituar a Educação de Adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto; a integração da Educação de Adultos na modalidade da educação básica; o resgate da tradição de luta política da Educação de Adultos pela democracia e justiça social.

Portanto, na linha do que realça Gadotti (2008), confirma-se a opção política do país na valorização dos recursos humanos, através da aposta na formação de educadores de adultos, sintonizada com as recomendações internacionais, conforme descrito na 1ª Parte, capítulo 3º: Educação de Adultos: Contextualização histórica e interfaces com os marcos internacionais.

4.2. Concepções político-educacionais e teórico-metodológicas que fundamentaram a práxis educativa

A compreensão das concepções político-educacionais e teórico-metodológicas que fundamentaram a práxis educativa, no Programa de Formação de Educadores de Adultos, em Cabo Verde, também foi apreendida a partir da investigação bibliográfica e análise documental.

No que se refere às manifestações dos inquiridos da investigação, tais concepções foram captadas a partir da sistematização e análise das respostas dos sujeitos dos níveis local e municipal, bem como a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com dirigentes do nível nacional, conforme já abordado no capítulo 2, que detalha a metodologia.

Entre as questões constantes no instrumento de recolha de dados, constava o seguinte questionamento: *“considerando sua visão, assinale as opções que considera vir ao encontro do ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos”*.

Os quadros 5 e 6, a seguir, revelam as alternativas de escolhas múltiplas, para cada item, no universo de 25 (vinte e cinco) educadores de nível local e 7 (sete) educadores de nível municipal. Nesta questão, os respondentes podiam apontar mais do que uma alternativa.

Os sujeitos da investigação, ao serem questionados sobre o “ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos” (pergunta nº 15), constata-se que a larga maioria dos educadores escolheram o item **domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos** (24 inquiridos do nível, isto é 96%) e também o item **certificação para o ingresso progressivo na carreira de educadores de adultos** (23 inquiridos do nível, isto é 92%).

Quadro 5 – Opções do ideário político e educacional considerada pelos inquiridos de nível local.

Item	Quantidade
Justiça Social	11
Democratização da Educação	19
Domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão	24
Formação de educadores, sintonizado com as exigências e especificidades da educação básica de adultos	22
Compromisso com a qualidade e eficácia com as ações de alfabetização e educação de adultos	20
Certificação para o ingresso progressivo na carreira de educadores de adultos	23

Outras opções de resposta tiveram menos acolhimento, sendo que a primeira opção apontada é a que foi menos escolhida pelos respondentes (44%).

Quadro 6 – Opções do ideário político e educacional considerada pelos inquiridos de nível municipal.

Item	Quantidade
Justiça Social	6
Democratização da Educação	7
Domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão	7
Formação de educadores, sintonizado com as exigências e especificidades da educação básica de adultos	7
Compromisso com a qualidade e eficácia com as ações de alfabetização e educação de adultos	7
Certificação para o ingresso progressivo na carreira de educadores de adultos	7

Os respondentes do nível municipal não privilegiaram claramente nenhum dos itens propostos, mas, tal como o inquiridos do nível local, valorizaram menos o item “Justiça social” (85.7%).

O domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão foi reconhecido como um dos fundamentos do ideário político e educacional que referenciou a elaboração do programa de formação dos educadores de adultos em Cabo Verde. O domínio de *conhecimentos científicos* traduziu-se na arquitetura curricular do programa de formação em exercício dos educadores de adultos por meio da componente formação geral que incluía as disciplinas instrumentais, Língua Portuguesa e Matemática e a disciplina de Ciências Integradas, que contempla as áreas das ciências humanas, ciências sociais e ciências naturais.

Os *conhecimentos pedagógicos* foram traduzidos na arquitetura curricular do programa de formação em exercício dos educadores de adultos através da componente formação específica em Educação de Adultos, que integrava as seguintes unidades relevantes para a apropriação de conhecimentos psicopedagógicos requeridos para a profissão, nomeadamente: a educação formal e não formal; os princípios básicos da educação de adultos; o formador de adultos; a introdução ao diagnóstico comunitário e à planificação; os métodos e as técnicas em educação de adultos; a elaboração e utilização dos materiais pedagógicos; e a avaliação.

O Manual do Animador, 1º Caderno, descreve a “Pedagogia da Educação de Adultos” (Varela & al. 1994) e enaltece os Princípios Básicos:

A pedagogia da educação de adultos deve ser aquela que leva em conta que os seus intervenientes (adultos) já trazem consigo os seus interesses bem definidos e enraizados; aquela que tem em consideração as características psicológicas dos adultos educandos, a sua personalidade, a experiência de vida que possuem e as pressões a que estão sujeitos [...].

(Varela & al. 1994.63)

Tendo em vista esta particularidade da pedagogia da educação de adultos, a formação de educadores fundamentou-se nas concepções teóricas de Paulo Freire, que se baseiam numa perspectiva emancipatória, inclusiva, humanista e democrática de Educação de Adultos. Esta concepção humanista da educação concebe o educador como um conselheiro cujo objetivo é de desenvolver a autonomia dos aprendentes. Segundo essa concepção, o educador está espontaneamente motivado para aprender (Rocha, 1988).

Para Paulo Freire, defensor da concepção humanista da educação, educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades (Freire, 2007).

A concepção freiriana da educação propõe uma prática educativa para nortear os educadores, orientados por uma bússola que aponta, entre outros, os seguintes pontos cardeais: a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação; o respeito pelos saberes do educando; o reconhecimento e a assunção plena da identidade cultural dos aprendentes; o reconhecimento de ser condicionado; a humildade e a tolerância; a ética e a estética; a segurança, competência profissional e generosidade; a alegria e a esperança (Varela, 2012b:459).

Não obstante o objeto da investigação ser o programa de formação implementado no período de 1994 a 2000, a necessidade do reforço de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão enquanto fundamento do ideário político e educacional, terá impulsionado a continuidade da formação dos educadores em consonância com os propósitos da educação e aprendizagem ao longo da vida. As respostas dos inquiridos aos questionários evidenciam essa eminente continuidade.

A certificação para o ingresso progressivo na carreira de educadores de adultos era um dos objetivos do programa e uma das principais aspirações dos educadores, conforme manifestado por 100% dos inquiridos do nível municipal e 92% do nível local. Com essa formação os educadores integraram o estatuto do Pessoal Docente e passaram a usufruir os mesmos direitos, conforme realçado pelos inquiridos.

O Decreto Legislativo nº 2 de 2004, estabelece no artigo 2º (âmbito) que o Estatuto do Pessoal Docente se aplica aos docentes em efetivo exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e de educação básica de adultos. Ao estabelecer as regras do recrutamento para os cargos que integram o grupo de professores profissionalizados mediante concurso, reconhece o Animador em Educação de Adultos de Primeira, de entre animadores em educação de adultos que tenham feito a **2ª fase do curso de formação em exercício**, ou de entre os indivíduos diplomados pelo Instituto Pedagógico, e com estágio na área de educação de adultos.

A **formação de educadores, sintonizada com as exigências e especificidades da educação básica de adultos** também foi reconhecido como fundamentos do ideário político e educacional do programa de formação dos educadores de adultos em Cabo Verde. Constatou-se que dos 25 inquiridos do nível local, 22 (ou seja 88%) assinalaram essa alternativa na lista de escolhas. Importa referir que, em certa medida, esta dimensão foi traduzida na arquitetura curricular do programa, através da componente de formação específica em Educação de Adultos, conforme anteriormente referido.

O **compromisso com a qualidade e eficácia com as ações de alfabetização e educação de adultos** pode ser compreendido como um dos fundamentos do ideário político e educacional, na visão dos sujeitos da investigação, através das perceções sobre as repercussões da Educação para Todos, em termos de política educativa no país, na década de 90, reveladas nas respostas anteriores (questões 7 a 14).

No campo da Educação de Adultos, podemos apreender a qualidade no Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010), da seguinte forma:

A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.

(UNESCO, 2010: 13)

Qualidade no contexto educacional pressupõe explicitar a concepção de educação, podendo vincular-se aos processos formais de escolarização, como numa perspectiva mais ampla relacionada à educação formal, informal e não formal. Possibilidades e limites das práticas educativas relacionam-se à macroprocessos sociais e políticos. Para fins analíticos na presente tese de doutoramento, dada a especificidade do objeto de investigação, a qualidade na educação é refletida sob o prisma da função social da escola, de processos de formação humana e escolarização. Nesse sentido, um primeiro aspeto importante a ser considerado é que qualidade, é um conceito histórico, como argumentado por Dourado & Oliveira (2009). Portanto, não se trata de um conceito unívoco ou estático, mas cambiante no tempo e espaço social, sintonizados com as demandas contextuais.

Internacionalmente a discussão de qualidade é internalizada nas discussões sobre políticas educacionais e compromissos são assumidos pelos diferentes Estados-nação, importante apreender quais as diretrizes dos organismos internacionais para tais políticas, que no caso da Educação de Adultos são perpassadas pelas Declarações da Confinteia.

Para além das recomendações da EPT, do Marco de Ação de Dakar em 2000, a VI Confinteia de 2009 é o principal aporte conceitual em escala global sobre a qualidade em educação de adultos, como abordado anteriormente. Os sujeitos da pesquisa reconhecerem o compromisso com a qualidade e eficácia das ações de alfabetização e educação de adultos em Cabo Verde, como parte constitutiva do ideário político e educacional do país implica reconhecer-se a complexidade do fenómeno, que abrange múltiplas dimensões e uma variedade de insumos, que pode transitar desde as condições físicas e materiais da oferta educacional ao currículo e à formação de formadores.

Crítico do uso indevido do conceito de qualidade da educação, numa entrevista concedida à Revista *Olh@res*³⁰, António Nóvoa (2013) argumenta que não basta “escola para todos”, mas uma escola em que efetivamente todos aprendam, reconhecendo que a qualidade não se mede pelas “aprendizagens individuais”; que são os professores e a sua formação as pedras basilares da qualidade da educação.

A conceituação sobre qualidade, a abordagem técnica e abordagem política do tema, o contexto atual da chamada sociedade da informação, assim como os fatores intra e extraescolares da qualidade, as ameaças e crise de qualidade como reflexo de questões do paradigma educacional, são eixos de abordagem sobre a qualidade da educação pautados por Gadotti (2010).

O Marco de Ação de Belém, resultante da VI Confinteia (2009), reconhece que um dos desafios globais da educação e aprendizagem de adultos é o da qualidade e excelência dos resultados da aprendizagem. Porém, admite que a qualidade da educação é complexa porque incorpora diversas dimensões tais como o processo; a qualidade dos resultados de aprendizagem; a pertinência social da educação; a articulação entre os subsistemas escolar e extraescolar; uma sólida formação básica de cidadãos responsáveis, solidários e competentes, com capacidade de adaptação às mudanças e

30. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n 1, p. 416-418, maio. 2013.

que sirva como sustento para aprendizados posteriores e para uma cultura do trabalho e; a garantia de um serviço educativo que busque gestores eficazes e eficientes.

Conforme visto anteriormente, a promoção de uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centradas no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem, profissionalização de educadores, empoderamento de indivíduos e comunidades.

Nesta medida, conforme o Marco de Ação de Belém (Varela, 2012b:492) os desafios da qualidade na aprendizagem e educação e adultos poderiam consistir, no essencial, no seguinte:

- a. Desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;
- b. Melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;
- c. Oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para recolha, análise e disseminação de dados e boas práticas.

A **democratização da educação** constituiu-se num outro fundamento importante do ideário político e educacional que presidiu a elaboração do programa, na visão dos educadores de nível local. Para Lima (2014:1068), a democratização, na perspetiva de “gestão democrática das escolas”, consiste no estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão.

No âmbito deste estudo, a democratização da educação é apreendida na vertente do acesso da população à educação e da gestão democrática das instituições educativas. Deste modo, confirma-se a democratização da educação do ponto de vista do acesso à educação, visto que o Programa de Formação de Educadores foi incorporado como parte do sistema educativo, no contexto de uma nova Lei de Bases do Sistema

Educativo aprovada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de Maio que revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990, em que a Educação de Adultos é afirmada como um direito humano e como um dever do estado, respaldada pela legislação pertinente.

A democratização da educação também pode ser certificada, do ponto de vista da gestão democrática, na medida em que o estado delinea uma política educativa em que a formação é parte duma política de valorização dos profissionais da educação. Pode-se ainda referenciar à estrutura organizacional da Educação de Adultos, a nível central, com diretoria colegiada, e irradiada para os níveis municipal e local, conforme o citado Decreto-Regulamentar nº 4/98, de 27 de abril.

No âmbito desta investigação, tendo em vista a conceção emancipatória de Paulo Freire que a norteia, a democratização pode ser apreendida no sentido de educação democrática que possibilita igualdade de oportunidade para todos e estabelece a educação como o principal fator compensatório das desigualdades sociais, uma escola cidadã e um ensino que prepara as pessoas para uma verdadeira democracia participativa.

A democracia se constitui, se consolida e se aliança mediante processos políticos, sociais, mas também por intermédio de processos educacionais. O sistema nacional de educação – por meio de respostas específicas em seus programas, conteúdos curriculares, metodologias, na formação democrática de seus agentes, assim como das diversas práticas de educação não-formal, na qual se privilegia o uso dos meios de comunicação – pode exercer decisiva influência na construção e consolidação da democracia.

(Rivero & Fávero, 2009:13)

A **justiça social** foi reconhecida como um dos fundamentos do ideário político e educacional que referenciou a elaboração do programa de formação dos educadores de adultos em Cabo Verde. Do total dos 7 educadores a nível municipal, 86% inquiridos, consideraram a justiça social como uma das opções que nortearam o ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos. A nível local, apenas 44% inquiridos julgaram a justiça social como indo ao encontro desse ideário político e educacional.

Embora reconhecendo o seu amplo conceito, justiça social, pode ser apreendida, neste caso, como direito humano à educação, tal como definido na Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas, reportada no Manual de Educação para os Direitos Humanos (Moreira, 2012):

O exercício de muitos dos direitos civis e políticos, tais como a liberdade de expressão, direito ao voto e a ser eleito, entre outros, depende de, pelo menos, um nível mínimo de educação. Igualmente, um conjunto de direitos económicos, sociais e culturais, tais como o direito a escolher o trabalho, a receber remuneração igual por trabalho igual, a beneficiar dos avanços científicos e tecnológicos e a receber educação superior com base nas suas capacidades, só pode ser exercido de uma forma significativa, se determinado nível de educação for alcançado.

(Moreira, 2012: 277)

No contexto desta investigação, considera-se pertinente o uso de conceito de justiça social, tendo em conta a circunstância de domínio colonial e a rutura com o processo de luta e conquista da independência do país, tendo a educação um papel preponderante, conforme visto na 1ª Parte da tese, capítulo 2, “Educação de Adultos: contextualização, concepções e legislação”.

Quadro 7: Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confinte V em Cabo Verde

Pergunta nº 16	Quantidade
Na sua visão, qual (quais) a (s) conceção (ões) político-educacional (is) que fundamentaram a formação de educadores de adultos em Cabo Verde no período de implementação do programa em tela, entre 1994-2000?	15

Quadro 8 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confinte V em Cabo Verde

Pergunta nº 16	Quantidade
Na sua visão, qual (quais) a (s) conceção (ões) político-educacional (is) que fundamentaram a formação de educadores de adultos em Cabo Verde no período de implementação do programa em tela, entre 1994-2000?	7

Quadro 9 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível local sobre o processo preparatório e pós Confinteia V em Cabo Verde

Pergunta nº 17	Quantidade
Na sua visão, qual (quais) a (s) concepção (ões) teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos?	17

Quadro 10 – Número de respostas obtidas dos inquiridos do nível municipal sobre o processo preparatório e pós Confinteia V em Cabo Verde

Pergunta nº 17	Quantidade
Na sua visão, qual (quais) a (s) concepção (ões) teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos?	7

Ao serem questionados sobre “as concepções político-educacionais e teórico-metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos” (perguntas nº 16 e 17, que eram de resposta aberta) verifica-se, através da análise dos dados fornecidos, que os inquiridos possuem uma visão pessoal sobre tais concepções.

Atum aponta ideias que fundamentam a sua visão, nomeadamente: dotar os educadores de novos conhecimentos, permitindo aos mesmos o melhor desempenho das suas funções; dar a oportunidade aos educadores de se integrarem na carreira docente. Os inquiridos Cravo e Tulipa referem-se às teorias de Paulo Freire e à concepção libertadora e emancipatória da educação.

Os inquiridos do nível municipal apresentam ideias bem fundamentadas. Na visão de Orquídea, as concepções político-educacionais que fundamentaram a formação de educadores de adultos têm a ver com “a ideia de uma educação abrangente e integrada de educação extraescolar abrangendo crianças, adolescentes, jovens e adultos” e “a concepção teórica e metodológica de Paulo Freire esteve na base” do programa.

Para Jasmim, “as mudanças e novas exigências da globalização, a adequação e equiparação ao ensino formal, um novo perfil do educador tendo em conta as novas exigência e evolução tecnologias, as sucessivas reformas do ensino foram alguns dos aspetos que fundamentaram a formação dos educadores de adultos na época”. No que concerne às concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos, Jasmim fundamenta: “vivenciamos a experiência formativa fundamentada em subsídios teóricos, metodológicos e experienciais com o objetivo de contribuir para a construção de um referencial de conhecimentos necessários à prática do alfabetizador”.

Na opinião de Salmão, a concepção político-educacional que fundamentou a formação de educadores foram:

“a necessidade de se adequar as ações de Alfabetização e de Educação de Adultos, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e os programas curriculares, ou seja, formação dos Educadores de Adultos, de acordo com as exigências da Educação Básica de Adultos; democratização e universalização de educação de bases de jovens e adultos, equivalentes a 6 anos de escolaridade; qualificação e credibilização de ações de alfabetização e educação de adultos para uma abordagem social qualitativa e não quantitativa, ou de massa; certificação, ingresso e desenvolvimento da carreira do Educador de Adultos”.

Em relação às concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos, concordando com Flores, Carvalho & Silva (2016:21) em como “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem conhecimentos próprios, em resultado das experiências vividas”, Salmão indica: “domínio de conhecimento científico e pedagógico para o exercício da profissão; ter boa capacidade de comunicação e de relacionamento, bem como refletir de forma crítica o mundo das pessoas, ou seja, conhecer e aceitar as pessoas tais como são, compreender os seus desejos e aspirações; ter liberdade e autoridade; etc.”.

Na visão de Violeta, a “educação de adultos como direito fundamental para os outros direitos, como saúde, alimentação, liberdade, etc.”, fundamentaram a concepção político-educacional e a “emancipação, conscientização, participação, crítico diálogo”, na perspectiva de Paulo Freire, fundamentaram as concepções teóricas e metodológicas.

O entrevistado Ildo realça o papel que Paulo Freire teve na formação dos educadores de adultos, do Instituto de Ação Cultural (IDAC), nos anos 70 e 80 e, através do Instituto Paulo Freire, nos anos 90. Na mesma ótica, Zeca realça a abordagem Pedagogia do Texto, experimentada em Cabo Verde, nos finais dos anos 90, com a colaboração do Instituto para Desenvolvimento da Educação de Adultos (IDEA), uma organização cofundado por Paulo Freire, no início dos anos 90, com sede em Genebra.

Confirma-se que as concepções teórico-metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos têm como fundamento a proposta pedagógica de Paulo Freire. Esta relação é percebida e recordada claramente pelos respondentes, o que evidencia a relevância que este aspeto teve na construção e operacionalização do Programa. Importa também apontar que a perspectiva freiriana foi adaptada à realidade cabo-verdiana e às necessidades do grupo-alvo. Como é sabido, a proposta de Freire, apesar da sua reputação mundial, apresenta algumas insuficiências, nomeadamente, em matéria de discurso escrito, do cálculo e das competências para a vida corrente. Assim, na busca de abordagens educativas inovadoras, surgiu a proposta da experimentação da Pedagogia de Texto, como sublinhado por Zeca na entrevista.

A Pedagogia do Texto é concetualizada nos Termos de Referência do Seminário dos Coordenadores de Alfabetização (DGAEA, 2003), da seguinte forma:

A Pedagogia do Texto (PdT) é uma abordagem educativa com fundamentos epistemológicos e gnosiológico convincentes, determinada a partir das análises de contradições das ideias dos teóricos ao longo da história da humanidade, o que lhe confere um carácter dinâmico, flexível, exigente e em permanente processo de inovação. Em termos teóricos, a PdT defende a psicologia sócio-interacionista de Vigotsky, em termos linguísticos, os teóricos precursores da linguística textual, tendo como referência Bakhtin, em termos filosóficos todos aqueles que dão primazia aos métodos de investigação e produção de conhecimentos científicos e, em termos sociológicos, os postulados marxistas.

(DGAEA, 2003: 1)

A abordagem educativa Pedagogia do Texto tem como premissa uma educação de base de qualidade e privilegia a apropriação de conhecimentos tendo como fundamento o texto. Trata-se de uma abordagem com fundamentos epistemológicos e gnosiológicos convincentes, determinada a partir das análises de contradições das ideias

dos teóricos ao longo da história da humanidade, o que lhe confere um carácter dinâmico, flexível, exigente e em permanente processo de inovação. No essencial, trata-se de uma proposta educativa, formada por todos aqueles cuja ideia coadunam com os postulados dos teóricos em referência, e, de uma forma geral, por todos aqueles que se preocupam com a melhoria da qualidade educativa em geral e da sua região em particular. Em termos de fundamentação teórica, a PdT assenta-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano alicerçada na psicologia sócio-interacionista (Vygotski, 1997).

4.3. Contribuição e impacto do Programa de Formação dos Educadores de Adultos nas Políticas Educativas em Cabo Verde

Se analisarmos com atenção os dados, verificamos que na ótica dos sujeitos da investigação confirma-se que o programa de formação e reconversão do perfil dos educadores de adultos, implementado entre 1994 e 2000, teve resultados e repercussões positivas no sistema educativo Caboverdiano.

Tais resultados podem ser verificados através das quatro categorias de questões formuladas aos inquiridos do nível local e municipal, cujas respostas estão refletidas nos quadros a seguir.

4.3.1. Principais funções exercidas pelos educadores após a conclusão do programa de formação

Relativamente às principais funções que os educadores exerceram após concluírem a 2.^a fase da formação em exercício dos educadores de adultos, nos quadros 3, nível local e 4, nível municipal, a seguir, destacam-se as funções de liderança.

Do total dos 25 educadores a nível local, 16 inquiridos, ou seja, 64%, exerceram funções de líder associativo/comunitário. Esta informação confirma que o papel do educador de adultos não se limita ao simples ensino dos rudimentos da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas vai na perspetiva de uma “educação libertadora” (Freire, 1980).

Quadro 11 – Principais funções exercidas pelos inquiridos, de nível local, após a conclusão do programa de formação

ITENS	QUANTIDADE
Animador(a) de Educação de Adultos	23
Coordenador(a) do Centro Concelhio de Educação e Formação de Adultos	2
Gestor(a) de polo/Diretor(a) de Escolas/Coordenador(a) de Ensino Recorrente	1
Professor(a) do Ensino Recorrente/Ensino Secundário	5
Líder associativo/comunitário	16
Outros: Líder sindical	1

Quadro 12 – Principais funções exercidas pelos inquiridos, de nível municipal, após a conclusão do programa de formação

ITENS	QUANTIDADE
Animador(a) de Educação de Adultos	7
Coordenador(a) do Centro Concelhio de Educação e Formação de Adultos	3
Gestor(a) de polo/Diretor(a) de Escolas/Coordenador(a) de Ensino Recorrente	3
Professor(a) do Ensino Recorrente/Ensino Secundário	6
Líder associativo/comunitário	5
Outros: Deputado Nacional e Municipal	1
Outros: Bibliotecário	1

De realçar, ainda, que do total dos 25 educadores a nível local, 8 inquiridos, ou seja, 32%, exerceram **funções de liderança educacional**, quer como coordenador dos centros de educação e formação de adultos, de gestor de polo educativo ou de professor do ensino recorrente secundário. A essas funções de liderança, destaca-se a função de Deputado Nacional e Municipal desempenhada por um dos animadores de nível municipal e de líder sindical, por um educador de nível local.

Os dados dos quadros sobre as principais funções exercidas pelos inquiridos, de nível municipal, após a conclusão do programa de formação podem ser comparados com os gráficos sobre as habilitações académicas dos educadores, na altura da formação em 1997 e na altura do inquérito em 2016.

Como um dos **principais resultados e repercussões do Programa**, pode-se considerar que em Cabo Verde, com esse programa de formação e reconversão do perfil e conseqüente enquadramento no estatuto do pessoal docente, o educador de adultos passou a ser apreendido como um **agente de desenvolvimento local**, passando a exercer funções diversas no campo da educação e aprendizagem ao longo da vida, em dimensões como: responsabilidade social e moral – autoconfiança e comportamentos social e moralmente responsável; participação na comunidade – tornar-se útil na vida e nos problemas que afetam as comunidades de pertença; alfabetização política – aprender acerca das instituições e das formas de participar na vida política a diferentes escalas o que envolve capacidades, valores e conhecimentos (Varela, 2008b).

4.3.2. Resultados positivos do programa de formação na interface com a política educativa

Quanto à categoria de questões relacionadas com os resultados positivos do programa, que possam evidenciar os êxitos do mesmo, na interface com a política educativa vigente à época, as respostas obtidas através dos quadros, nível local e nível municipal, a seguir, evidenciam importantes ganhos.

Quadro 13 – Principais resultados positivos do programa, na visão dos inquiridos do nível local.

ITENS	QUANTIDADE
Contribuição para a melhoria dos índices de alfabetização da população Caboverdiana	24
Elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos	24
Melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos	23
Qualificação da Educação de Adultos no País	24
Valorização da carreira docente	23

Quadro 14 – Principais resultados positivos do programa, na visão dos inquiridos do nível municipal.

ITENS	QUANTIDADE
Contribuição para a melhoria dos índices de alfabetização da população Caboverdiana	6
Elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos	7
Melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos	7
Qualificação da Educação de Adultos no País	7
Valorização da carreira docente	6

Na visão dos sujeitos da investigação, confirma-se que o Programa de Formação dos Educadores teve resultados positivos que possam evidenciar os êxitos do mesmo na interface com a política educativa vigente à época.

Do total dos 25 educadores inquiridos a nível local: 24 (ou seja, 96%) destacam: contribuição para a melhoria dos índices de alfabetização da população Caboverdiana; elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos; qualificação da Educação de Adultos no País; 23 (ou seja, 92%) destacam: melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos; valorização da carreira docente.

Do total dos 7 educadores inquiridos a nível municipal: 7 (ou seja, 100 %) destacam: elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos; melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos; qualificação da Educação de Adultos no País; 2 (ou seja, 86%) destacam: contribuição para a melhoria dos índices de alfabetização da população Caboverdiana; valorização da carreira docente.

Ao elegerem a **elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos em Cabo Verde**, os sujeitos da investigação, confirmam uma das principais contribuições do Programa para o desenvolvimento do país. Em reflexões anteriores, Girassol referiu a graduação de Cabo Verde a país de rendimento médio em 2008; Goivo e Narciso realizaram o Prémio Internacional da Alfabetização da UNESCO em 2010.

Outro elemento de destaque é a **qualificação da Educação de Adultos** no País. Confirma-se os fundamentos apresentados na 1.^a Parte, capítulo 3: “Educação de Adultos em Cabo Verde: Contextualização histórica e interfaces com os marcos internacionais”, ao considerar que Cabo Verde é um dos raros países que desenvolveu uma política de educação e formação de adultos, original, com uma continuidade notável, um subsistema de educação extraescolar, paralelo e equivalente ao subsistema de educação escolar, com um currículo e um programa específico, uma carreira de educadores integrada na carreira do pessoal docente, um sistema de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pelos adultos por via formal, não formal ou informal.

Nessa mesma linha destacam-se os **benefícios da Educação de Adultos**: benefícios humanos ligados à autoconfiança, à autoestima e à autonomia pessoal dos alfabetizados; benefícios culturais permitiram pôr em evidência questões ligadas a atitudes e reflexão crítica, preconizada por Paulo Freire e o engajamento dos recém-alfabetizados nos programas de desenvolvimento comunitário.

A qualificação dos recursos humanos é, desde a independência, uma das opções e medida de política do país. Conforme enaltecido na contextualização histórica da Educação de Adultos, em Cabo Verde, a educação é assumida como uma função do estado, enquanto política pública. Esta opção pode ser apreendida através do orçamento da educação passou sucessivamente de 9.4% em 1980 (4.1% do PIB), para 13% em 1990 (5.1% do PIB), 20% em 2000 e 23% em 2010 (9% do PIB), sendo que para o programa de Educação de Adultos, em 2005, foi acordado 8.5% desse orçamento.

De referir que a Confintea VI reconhecendo que considerável investimento financeiro garante a oferta de uma educação de qualidade por contribuir para sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis, assumiu o compromisso de “acelerar o cumprimento da recomendação da Confintea V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010a:10).

Como referido na contextualização, de entre os objetivos estratégico do Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) foi “capacitar os recursos humanos e produzir conhecimento propiciador de desenvolvimento económico” e como uma das ações programáticas do eixo da Capacitação dos Recursos Humanos e desenvolvimento de uma Sociedade do Conhecimento. Uma das medidas de política do Programa do Governo para a VIII Legislatura para estimular a formação superior dos professores e educadores foi a reconfiguração do Instituto Pedagógico, criado pelo Decreto-Lei n.º 18/88, de 9 de Março, como estabelecimento de formação de nível médio, em Instituto Universitário de Educação “vocacionada para a educação, a investigação pedagógica e a prestação de serviços à comunidade, cabendo-lhe a formação inicial, em exercício, contínua e de reconversão de agentes educativos” (Decreto-Lei nº 17/2012, de 21 de Junho).

Referindo ao Programa do Governo para a VIII Legislatura, Tavares (2014), na sua tese de doutoramento, menciona:

A proposta do Governo é de que será necessário resgatar a autoridade dos núcleos que constituem a base da sociedade e espaços de socialização (a família, a escola e a comunidade), a assunção da responsabilidade social de todos os intervenientes deste processo, que são as instituições públicas, as ONGs, as famílias, as confissões religiosas, as comunidades, os jovens e o setor privado. A finalidade do Governo é reverter a tendência e instituir campanhas de informação que promovam ações educativas e, talvez formativas versando sobre todos os aspetos conexos com a cidadania, com o

objetivo de cultivar e buscar o bem comum e o bom relacionamento entre as pessoas, e, sobretudo inovar e renovar o sistema de ensino e formação no país.

(Tavares, 2014:66)

A qualificação dos recursos humanos é merecer especial destaque no Programa do Governo para a VIII Legislatura que, neste particular, fixa como objetivo estratégico a criação de uma sociedade do conhecimento, com uma força laboral competente e capacitada, capaz de competir com os melhores no mundo e, destacando as ações a serem realizadas pelo Governo, reforça-se a necessidade de se decidir sobre a tipologia da formação que se pode proporcionar aos professores para reconfigurar e ressignificar o trabalho docente no contexto escolar.

O Programa do Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) propôs melhorar o sistema educativo, do nível pré-escolar ao universitário, com ênfase nos seguintes aspetos:

- ✓ Consolidar o sistema integrado de educação - formação - emprego para responder às necessidades estratégicas do país;
- ✓ Facilitar o acesso universal ao ensino pré-escolar, básico e secundário;
- ✓ Criar as condições para estender o ensino obrigatório até ao 12º ano de escolaridade; fazer evoluir o ensino secundário para a promoção de saídas profissionais, sem excluir o acesso direto ao ensino universitário;
- ✓ Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas chave e na informática, dotando os formandos de competências essenciais aos mercados de trabalho, marcado cada vez mais, por tecnologias sofisticadas de informação e comunicação;
- ✓ Responder às necessidades estratégicas do país, por meio do desenvolvimento de cursos profissionalizantes de curta duração, possibilitando maior integração dos jovens no mercado de trabalho;
- ✓ Regular o sistema do Ensino Superior, garantindo a qualidade e a relevância das formações
- ✓ Formular e desenvolver um sistema de acreditação e de controlo de qualidade estruturado e robusto para o ensino técnico e universitário;
- ✓ Atribuir bolsas de estudo aos estudantes com maiores dificuldades financeiras e aos estudantes de mérito;

- ✓ Viabilizar o acesso ao crédito para a formação superior; desenvolver o ensino a distância nas universidades, estabelecimentos de ensino técnico e centros de treino e formação profissional em redes nacionais e internacionais;
- ✓ Facilitar a aprendizagem ao longo da vida e implementar programas para o “aprender fazendo” e a formação em exercício;
- ✓ Apoiar a investigação científica e a articulação entre a indústria, escolas técnicas e universidades;
- ✓ Incentivar o desenvolvimento das competências essenciais para a agenda de transformação; investir em programas que visem mobilizar os cabo-verdianos qualificados na diáspora para o desenvolvimento do país;
- ✓ Formular uma política nacional para a ciência, a tecnologia e a inovação.

Como resultados positivos do Programa de Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde na sua interface com a política educativa nacional, podemos realçar o Decreto-Lei nº 69/2015, de 12 de dezembro, que aprova um novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente, mais orientado para a satisfação das necessidades e exigências decorrentes da transformação de Cabo Verde, e estabelecendo modalidades de formação, nos termos do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, que aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo e do desenvolvimento profissional em consonância com o Decreto-Lei nº 9/2013, de 26 de fevereiro que aprova o novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários para a Administração Pública. Podemos ainda enaltecer os objetivos do Programa do Governo para a IX Legislatura (2016-2021), no domínio da Educação e, especialmente, a Formação alinhados, em vários aspetos, com as Recomendações Internacionais e a Agenda da Educação 2030.

4.3.3. Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa de formação de educadores

Quanto à categoria de questões relacionadas com as dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do programa, naquele contexto da década de 90, as respostas obtidas através dos quadros do nível local e do nível municipal, a seguir, evidenciam a **falta de infraestrutura adequada** (21 a nível local, isto é, 84%, e 4 a nível municipal, isto é, 57%) e **quadro de pessoal insuficiente para atender as demandas** (20 a nível local, isto é, 80%, e 7 a nível municipal, isto é, 100%).

Quadro 15 – Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa, na visão dos inquiridos do nível local

ITEM	QUANTIDADE
Limitações orçamentárias e financeiras	10
Falta de infraestrutura adequada	21
Quadro de pessoal insuficiente para atender as demandas de pessoal	20
Inadequação do currículo do programa	05
Perfil de Formadores inadequado para as exigências do Programa	16

Quadro 16 – Dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa, na visão dos inquiridos do nível municipal

ITEM	QUANTIDADE
Limitações orçamentárias e financeiras	4
Falta de infraestrutura adequada	4
Quadro de pessoal insuficiente para atender as demandas de pessoal	7
Inadequação do currículo do programa	1
Perfil de Formadores inadequado para as exigências do Programa	6

O **perfil de formadores, inadequado para as exigências do programa** foi reconhecido por 22 inquiridos a nível local, isto é, 84% e 6 inquiridos a nível municipal, isto é, 86%. Confirma-se, deste modo, na pergunta n.º 14, de escolhas múltiplas, a elevada taxa das alternativas de escolhas do domínio de conhecimentos científicos e

psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão (100 % nível municipal e 98 % nível local), quando questionados sobre as opções que consideram consentâneas com o ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos.

A **falta de infraestrutura adequada** naquela época é uma evidência. Porém, o Programa terá contribuído para impulsionar a melhoria das condições físicas e tecnológicas, em particular, junto da Cooperação Espanhola para o Desenvolvimento, através da Rádio ECCA, Fundação Canária, que financiou dois macroprojectos: Formação de Adultos a Distância (Sistema ECCA) para o Desenvolvimento Económico de Cabo Verde (2001 - 2005); Formação para o desenho e implementação de um sistema integrado de educação e formação de adultos a distância (Sistema ECCA) para o desenvolvimento económico de Cabo Verde e o respetivo Desenho Curricular (2006 a 2011), com três ações complementares.

Além do reforço de capacidade técnica, conforme observa o documento do projeto, o objetivo era reforçar o país com os meios técnicos necessários para levar a cabo de forma autónoma ações formativas destinadas à população adulta cabo-verdiana nos âmbitos e aspetos próprios da sua cultura e todo aquele que se considera necessário para a formação humana, social e profissional da população de Cabo Verde. Tratou-se de transferir o Sistema ECCA de Formação a Distância, provendo o país de recursos técnicos e tecnológicos necessários para:

- ✓ Instalar uma Rádio Educativa, como um dos pilares da formação continua e garantir a emissão e receção de sinais a nível nacional;
- ✓ Distribuir o sinal radiofónico via Internet (rádio on-line), enquanto elemento primordial para o incremento da educação a distância;
- ✓ Dotar os Serviços de Educação de Adultos, a nível central e municipal de centros de reprografia e centros informáticos.

Deste modo, as dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa de formação de educadores na década de 90, nomeadamente: falta de infraestrutura adequada; quadro de pessoal insuficiente para atender as demandas de pessoal; perfil de formadores, inadequado para as exigências do Programa; limitações orçamentárias e financeiras; foram transformadas em oportunidades para o

fortalecimento da formação de educadores de adultos e, por conseguinte, do sistema educativo, através da Certificação do Sistema ECCA, em maio de 2007, pelo Governo da Região Autónoma das Canárias, permitindo a Cabo Verde o uso do nome, da marca e da imagem do “Sistema ECCA de Formação a Distância” para a implementação de ações formativas em áreas e âmbitos pertinentes para o país, tendo em conta as características geográfica do país e o seu estágio de desenvolvimento económico, com uma forte pressão sobre o sistema educativo em propiciar uma educação e formação de qualidade baseada nas novas tecnologias, capazes de responder aos desafios de um desenvolvimento socioeconómico assente na indústria do turismo.

Esta oportunidade de desenvolvimento do programa foi reforçada por medidas de política, suportadas pelo Programa do Governo para a Legislatura 2006-2011:

Um dos grandes desafios do *subsistema de educação extra-escolar* para os próximos anos é a implementação de Sistema Nacional de Educação e Formação de Adultos a Distância, através da rádio, enquanto modalidade especial de ensino que permite ampliar a oferta de oportunidades de cursos sócio profissionais, a partir dos locais de trabalho e oferecer oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos à procura de emprego, através de abordagens pedagógicas inovadoras que permitam uma experiência de ensino-aprendizagem adequada às características dos participantes e as demandas de conhecimento e atividades profissionais. Serão implementados, sob forma de unidades capitalizáveis, vários cursos de formação à distância, ligados ao sector dos serviços, com especial destaque para turismo, ambiente, família, saúde e cidadania. Para o apoio a estas medidas, o governo vai apostar nas Tecnologias de Informação e Comunicação e na Rádio Educativa, instituição que poderá evoluir para um Instituto de Formação a Distância.

(Programa do Governo. Resolução nº 16/2006, BO nº 14/06, 22 de maio)

Em termos práticos, essas medidas de política educativa para o setor de Educação de Adultos permitiram, nomeadamente:

- a. Implementação gradual de um novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos, com elevação da educação básica de adultos de 8 anos;
- b. Fomento do ensino recorrente de adultos, de nível secundário, em todo o país, em modalidades presencial e à distância, reduzindo as disparidades e favorecendo a igualdade de oportunidades;
- c. Internacionalização do Programa objeto de estudo, através de implementação de cursos de Educação e Formação de Adultos, em cooperação com a Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal da Guiné-Bissau, com o

financiamento da Cooperação Espanhola e a assistência da Rádio ECCA, no período de 2009 a 2012, dando ciência ao modelo de cooperação sul – sul, que promove a troca de experiências de modo horizontal, formando uma rede de cooperação que, a partir da língua portuguesas, construa identidades e proximidades, reconhecendo e contemplando a diversidade linguística e cultural.

- d. Fortalecimento da Formação de Educadores de Adultos com cursos em modalidade à distância, conforme descrito na 1ª parte da tese, capítulo 4. 2: Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde: contexto histórico e marcos no bojo da política educativa nacional.

4.3.4. Principais impactos e repercussões do Programa no contexto da política de Educação de Adultos em Cabo Verde

Em conformidade com os resultados da nossa análise sobre os **principais impactos e repercussões do programa**, um dos elementos relevantes para a compreensão do objeto desta investigação, verificam-se ganhos enormes para a política educativa de Educação de Adultos em Cabo Verde. Tais repercussões podem ser confirmadas através dos dados apresentados nos quadros 14, nível local, e 15, nível municipal, a seguir.

Quadro 17 – Resultados e repercussões do programa de formação de adultos na visão dos inquiridos do nível local

ITENS	QUANTIDADE
Fortalecimento do sistema educativo nacional	22
Democratização do acesso à educação de adultos	22
Consecução de compromissos assumidos com a efetivação das Recomendações da Confinteia VI	18
Valorização da carreira profissional do Educador de Adultos	9

Quadro 18 – Resultados e repercussões do programa de formação de adultos na visão dos inquiridos do nível municipal

ITENS	QUANTIDADE
Fortalecimento do sistema educativo nacional	7
Democratização do acesso à educação de adultos	7
Consecução de compromissos assumidos com a efetivação das Recomendações da Confinteia VI	5
Valorização da carreira profissional do Educador de Adultos	6

A maior parte dos inquiridos do nível local (22, isto é, 88%) assinalou que o Programa de Formação dos Educadores de Adultos contribuiu para a democratização do acesso à educação de adultos e o fortalecimento do sistema educativo nacional. Porém, os inquiridos do nível municipal são unânimes nesses dois itens.

A **valorização da carreira profissional do Educador de Adultos** está associada à certificação para o **ingresso na carreira de educadores de adultos** uma das perguntas de respostas de múltiplas escolhas sobre o ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos, que obteve unanimidade dos educadores de nível municipal.

Através das entrevistas semi-diretivas, quisemos conhecer a visão dos sujeitos de nível central, ou seja, os principais impactos e repercussões do programa nas políticas educativas em Cabo Verde.

Constata-se, assim, que os sujeitos da investigação convergem sobre os resultados e as repercussões do Programa. Cesária realça a melhoria dos índices de alfabetismo da população Caboverdiana, a qualificação do pessoal docente e a valorização da carreira dos educadores de adultos. Ildo enfatiza o quanto a formação dos educadores de adultos foi determinante para os resultados que o país atingiu, nomeadamente, a redução da taxa do analfabetismo, hoje, considerada residual, com impacto na graduação de Cabo Verde à categoria de país de Rendimento Médio, em 2008; o prémio internacional da Alfabetização atribuído pela UNESCO em 2010; o Desenho Curricular de Educação e Formação de Adultos e a formação pós-graduada de educadores de adultos.

No contexto dos resultados do Programa de Formação dos Educadores de Adultos nas Políticas Educativas em Cabo Verde, os sujeitos da investigação enalteceram democratização do acesso à educação de adultos e o fortalecimento do sistema educativo nacional. Efetivamente, o sistema educativo caboverdiano, alcançou resultados relevantes, com destaque para: universalização da Educação de Base (escolar e extraescolar); expansão da educação pré-escolar; qualificação do pessoal docente; inclusão educativa; desenvolvimento da educação superior, tendo a taxa bruta de escolarização passado de 1.8% (717 estudantes, no país) em 2000/01 para 22.4% (13.068 estudantes, no país) em 2012/13; incremento da educação à distância, com cursos e programas de formação de professores em modalidade *blearning* acessível aos professores nas suas comunidades de pertença em qualquer parte do arquipélago.

Em síntese, como principais impactos e repercussões do Programa de formação e reconversão do perfil dos educadores no contexto da política de Educação de Adultos em Cabo Verde, pode-se destacar, de entre outros ganhos evidenciados pelos inqueridos: 1) a democratização do acesso à educação de adultos; 2) a valorização da carreira profissional do Educador de Adultos; 3) o fortalecimento do sistema educativo nacional.

Entretanto, os impactos e as repercussões do Programa de Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde colocam ao país enormes desafios no campo da Educação de Adultos, nomeadamente, o postulado da UNESCO sobre “a educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (UNESCO, 2015) que estima que a educação para a cidadania global deve auxiliar no avanço de uma educação para a paz e para a sustentabilidade, em consonância com as recomendações internacionais sobre a carta da terra, o tratado da educação ambiental para as sociedades sustentáveis e a Agenda 2030, dando ciência ao ideário de Paulo Freire expressa na obra “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”, que enaltece que no século XXI a “ecologia ganha uma importância fundamental [...]. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador” (Freire, 2000:61).

Conclusão

CONCLUSÃO

Esta investigação, de âmbito nacional, insere-se na problemática e prática da formação de educadores e propôs-se a compreender e interpretar as concepções, trajetórias e práxis educativa que conduziram o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde, implementado em Cabo Verde, no período de 1994 a 2000.

Em conformidade com os objetivos estabelecidos para o presente estudo, com base na descrição e análise dos resultados fornecidos pelos sujeitos da investigação e apresentados nos capítulos anteriores, procuramos extrair, de forma concisa, as conclusões que consideramos mais relevantes.

1. Objetivos da investigação

Os objetivos da investigação, que consistiram em: compreender o contexto histórico-político-social da educação; analisar as concepções político-educacionais, teóricas e metodológicas que fundamentaram a praxis educativa; analisar as contribuições e os resultados do programa de formação de educadores em Cabo Verde e suas repercussões nas políticas educativas; contribuir para a constituição de um *corpus* de conhecimento sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde, foram objeto de análise interpretativa dos resultados do estudo empírico, no capítulo anterior.

Com base na análise efetuada no enquadramento teórico e na interpretação dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, podemos concluir que as contribuições e os resultados do programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde, implementado no período de 1994 a 2000, tiveram impactos positivos nas políticas educativas, conforme realçado na análise dos dados.

Com relação ao **contexto histórico-político-social**, confirma-se as profundas e aceleradas mudanças no mundo que ocorreram na década de 90 tiveram repercussões tanto positivas e como negativas em Cabo Verde. O chamado fenómeno da globalização que, na visão de Campos e Canavezes (2007), “implica múltiplas abordagens com enfoques sobre o sistema económico capitalista, a ideologia neoliberal e as dimensões política e cultural”, terá induzindo um investimento maior no setor de educação,

aumentando as oportunidades de formação, o que impactou na melhoria da qualidade do ensino no país. Por outro lado, essa abertura ao mundo, através da globalização, com a consequente “quebra de fronteiras”, na opinião dos sujeitos da investigação, terá contribuído para o surgimento de alguns aspetos negativos no país, a partir da década de 90, como a violência, a criminalidade, a prostituição, o tráfico de drogas e a lavagem de capitais.

A abertura política em Cabo Verde, formalmente institucionalizada em setembro de 1990 (Évora, 2001), as eleições multipartidárias realizadas em janeiro de 1991, a reorientação do sistema económico, com realce para o incremento do sector privado e as privatizações, apesar de serem mudanças bastante aceleradas, sem que o país estivesse suficientemente precavido, terão impulsionado o processo de crescimento do país.

As repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde e a influência dos organismos internacionais permitiram a reorientação da política educativa cabo-verdiana, com realce para: promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo; novos Planos Curriculares e manuais mais adaptados à realidade cabo-verdiana; melhoria das infraestruturas educativas, o alargamento da escolaridade básica obrigatória de 4 para 6 anos; formação e valorização do pessoal docente; incremento do ensino secundário; e providência para a implementação do ensino superior.

As **concepções político-educacionais, teóricas e metodológicas** que fundamentaram a **práxis educativa** em Cabo Verde na época em que foi implementado o Programa se baseiam na proposta político-pedagógico e na concepção libertadora e emancipatória de Paulo Freire, com destaque para a obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Freire, 1992). O estudo concluiu que o domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão docente e necessidade de uma formação sintonizada com as exigências e especificidades da educação básica de adultos constituíram o ideário político e educacional que fundamentaram esse programa de formação dos educadores de adultos.

Os resultados da investigação indicam que **a trajetória da formação dos educadores de Adultos em Cabo Verde** foi relevante. Na época da implementação do programa em 1997, a maioria dos educadores o grau académico dos educadores de adultos era baixo. Os dados indicam que 60% dos educadores do nível local tinha apenas o 10º ano de escolaridade. O investimento na formação foi de tal ordem que, na

altura da realização do inquérito, em outubro de 2016, a maioria dos educadores possuíam o grau de formação superior e 43% dos inqueridos do nível municipal realizaram o curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

2. Contribuição da investigação para a política educativa

O facto desse programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos, implementado no período de 1994 a 2000 ser objeto desta investigação científica, suportada por estudos teóricos e empíricos, é uma contribuição relevante para a política educativa e a constituição de um *corpus* de conhecimento sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde.

O estudo fornece elementos de compreensão das concepções, das trajetórias e da práxis educativa sobre a formação de educadores de adultos em Cabo Verde que podem ser relevantes na reorientação de políticas educativas neste período conturbado, em que o mundo passa por uma chamada crise civilizatória no sentido amplo ou, no mínimo, por um conjunto de crises sucessivas e busca-se renovar, no plano global, as agendas internacionais para o desenvolvimento e a educação pós-2015 (Ireland, n.d.).

A Educação de Adultos, parte inerente do direito à educação, é pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, económico e político, e instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010a).

Nesta medida, a política educativa caboverdiana deve levar em conta a abordagem conceptual e contextualização da educação de adultos que abarca todas as atividades educacionais e de treinamento para adultos, de alfabetização ao desenvolvimento profissional contínua de médicos e engenheiros, incluindo formação para o trabalho, aquisição de línguas, educação ambiental e de saúde e extensão rural, numa perspetiva de aprendizagem ativa ao longo da vida.

Conforme visto anteriormente, na perspetiva de Freire (1992), a esperança faz parte do arsenal dos educadores.

Assim, de acordo com os resultados desta investigação: o domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão docente; a formação de educadores, sintonizada com as novas exigências; o compromisso com qualidade, pertinência social e eficácia; a democratização da educação; devem ser mantidos como ideário político e educacional na formação dos educadores em Cabo Verde.

3. Principais dificuldades e limitações desta investigação

A complexidade que encontramos na realização deste estudo, embora, em certa medida, possa ser encarada como vantagem comparativa, mas que enfrentamos com alguma naturalidade graças ao aporte da nossa orientadora e diálogos académicos com alguns atores da comunidade de aprendizagem, são de várias ordens.

A primeira limitação prende-se com o risco assumido ao nos situarmos a contracorrente de algumas ideias sobre a “investigação científica”, sabendo que nosso estudo se situa numa perspetiva pragmática que consiste em estudar as repercussões de um programa de formação implementado há cerca de 20 anos. São questões de epistemologia das Ciências da Educação, em permanente debate, no seio da comunidade científica.

Enquanto responsável pelo Departamento de Formação e, por inerência, coordenador do Programa objeto de estudo, vivemos intensamente a sua implementação e as etapas subsequentes, resultantes do seu impacto. Portanto, uma segunda limitação prende-se com a nossa implicação no terreno de investigação desta tese. Tivemos que gerir a difícil relação implicação-terreno. Nesse particular, foram relevantes, o diálogo tecido e o valioso concurso de algumas pessoas que colaboraram nesta tese.

Um terceiro aspeto prende-se com o funcionamento do Programa de Doutoramento em regime a distância, na modalidade online, complementada por encontros síncronos e a opção pelo regime de tempo integral. Tivemos que compatibilizar as exigências da nossa função de Presidente do Instituto Universitário de Educação (até julho de 2016) com a condição de estudante em regime de Ensino Online, uma experiência diferente do ensino presencial, que demanda, elevado grau de motivação, organização, comunicação assertiva e capacidade de superar os desafios com a ajuda de diversas fontes e opiniões significativas a respeito do objeto de investigação.

Neste aspeto, vale realçar a nossa experiência anterior no domínio da educação a distância e o trabalho concomitante empreendido na Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (2004-2012) e no Instituto Universitário de Educação (2012-2016). Pudemos compreender e apreender a tese defendida pelo Magnífico Reitor da Universidade Aberta, Professor Paulo Dias, na conferência inaugural da 5ª Edição do curso interuniversitário de verão, promovido pelo então Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, na Praia, de 9 a 11 de setembro de 2015: “Ensino a Distância e eLearning”, constitui, uma abordagem e prática para a educação em rede (ou uma rede de educação à distância, sem distâncias, sem fronteiras), geradora dos contextos de experiência e partilha do conhecimento, em permanente expansão e complexificação na sociedade digital.

Porém, tendo definido como objeto de estudo “o programa de formação de educadores de adultos implementado no marco temporal de 1994 a 2000”, tivemos que delimitar o âmbito cuja problemática poderia estar à volta da relação entre a política de Educação de Adultos no sentido mais amplo e os contextos político-ideológicos envolventes. Essa abordagem exigiria a análise de conteúdos do referencial ideológico ligado à independência, com os seus valores meta-políticos de emancipação, da criação do homem novo, do fim da exploração do homem pelo homem, enquanto fundamento para uma política pública atenta e propensa a gerar ações no sentido de instituir um subsistema de educação, de natureza extraescolar, virado para a formação de jovens e adultos. A abordagem desta hipótese obriga a que se escrutine, através da análise de conteúdo, os textos políticos como os programas de governo, as sucessivas constituições da república, os documentos dos sectores da educação, cultura, formação, etc. Seria interessante investigar os valores que o sistema invoca para justificar o investimento nesse subsistema e as que alianças nacionais e internacionais estabelecidas.

Uma outra limitação, de resto, uma opção deste estudo, é se a rutura político-constitucional verificada entre 1990/92, instaurando a 2ª República, se repercute, sobremaneira, na política de Educação de Adultos, tendo em conta que os referenciais ideológicos são outros, de configuração mais neoliberal. Esta hipótese permitiria verificar: se houve de facto continuidade ou rutura nas políticas que vinham desde a 1ª República; se os enunciados, as metas, os meios (humanos, financeiros e patrimoniais) são os mesmos ou são objeto de grande variação; se o grau de prioridade política se

mantém ou se altera de modo significativo; e como medir o impacto de Educação de Adultos enquanto política pública no contexto das políticas governamentais.

4. Desafios e possibilidades de investigação no campo da Educação de Adultos

Tratando-se de uma investigação sobre “as concepções, trajetórias e práxis educativa: um estudo sobre o programa de formação de educadores de adultos em Cabo Verde”, cujos resultados para a política educativa foram relevantes, considerando o foco e limite temporal deste estudo, seria interessante, a partir de alguns elementos distinguidos, criar possibilidades de uma investigação, numa perspectiva holística e integrada no sistema educativo:

a. Participação de Cabo Verde na VII Confinteia

Estudos e investigação sobre a implementação das Recomendações da Confinteia V, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e da “Agenda de Transformação” que visa elevar Cabo Verde para o patamar de país moderno, competitivo com coesão social, qualidade de vida para os cidadãos e qualidade ambiental, no horizonte 2030. Os resultados desses estudos poderiam subsidiar a participação de Cabo Verde na VII Confinteia que, hipoteticamente, terá lugar em 2021 e contribuir para a monitorização da Educação de Adultos, enquanto política pública na perspectiva de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

b. Currículo, Avaliação e Docência

Estudos e investigação sobre o novo Desenho Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos (DGAEA, 2008) experimentado com sucesso; o ensino baseado em competências; a avaliação e a docência nas suas relações sociais, económicas e culturais, em contextos escolares e extraescolares.

c. Educação de Adultos, Cultura Escolar e Prática Docente

Esta linha investigação contemplaria temáticas relacionadas aos desafios atuais da educação; a ação de ensinar/aprender/educar e suas implicações na formação de educadores; os saberes necessários à prática educativa; a escola dos nossos sonhos; a produção de saberes e conhecimentos; recuperação da história rica e dinâmica de educação de adultos; a perspectiva de

aprendizagens ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais.

d. Educação e Ensino a Distância e eLearning

Estudo com vista ao fortalecimento do papel e desafio dos educadores no contexto do Ensino Online, que exige a transição do perfil de educador transmissor de conhecimento, para o perfil de educador mediador de redes de aprendizagem ao longo da vida.

e. Educação de Adultos e Mundo do Trabalho

Estudos e pesquisas que analisam a relação entre a educação, o trabalho e o empreendedorismo, tendo como principais objetos a política integrada educação, formação e emprego nas suas múltiplas dimensões, com ênfase nos cursos de formação socioprofissional, homologados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.

As motivações para a investigação que apresentámos assentaram na nossa firme convicção de que a formação de educadores de adultos é imprescindível para a universalização da Educação de Adultos, através da expansão do acesso, da inclusão, equidade, promoção da qualidade, dos resultados de aprendizagem e oportunidade de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação.

Em síntese, gostaríamos de concluir, a partir da análise interpretativa dos documentos e dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, que o programa de formação e reconversão do perfil dos educadores de adultos, implementado no período de 1994 a 2000, teve repercussões positivas no sistema educativo.

Da análise interpretativa dos documentos e dos dados fornecidos pelos sujeitos da investigação, resulta que o programa teve resultados positivos e repercussões: na melhoria dos índices da literacia da população caboverdiana, com uma taxa residual do analfabetismo; na melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos em várias esferas do desenvolvimento do país; na valorização da carreira profissional do Educador de Adultos e sua equipação com a carreira dos professores do ensino básico; na democratização do acesso à educação, baseada na inclusão e equidade de género; no fortalecimento do sistema educativo nacional.

Bibliografia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M., (1988). (Org). *Analyse des pratiques et formation des enseignants*. Revue internationale. Les sciences de l'éducation por l'ère nouvelle. N° 4-5/1988.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Aranha, M. L. A., (1989). *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna.
- Arroyo, M., (2006). *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: Formação de educadores de jovens e adultos. Leôncio Soares (org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- Arroyo, M., (2007). *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?* In REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, pp. 1-108, ago. 2007. NEJA – FaE - UFMG. Belo Horizonte. Agosto. ISSN: 1982-1514. P. 5-19.
- Arroyo, M., (2011). *Educação em tempos de exclusão*. In Gentili, P & Figotto, G. (Orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Clacso.
- Assmann, H. (2001)., *Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática*. 3ª Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- Barbosa, da Silva, J. R., (2012): *Conceitos básicos: Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida, educação escolar x educação não escolar, educação forma/não formal/informal*. Caderno Didático. Volume 2, 2012 (449-456). In Edna Brennand... [et al.] (Org.). Africanidade. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba.
- Bardin, L., (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Martins Fontes.
- Beisiegel, C. R., (1974). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira
- Berger, G., (1986). *Formation introuvable pour profession impossible*. Paris: Revue Education Permanente, n° 96.

- Bezerra, E. da C., (2009). *A tessitura da ação do Coordenador Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*. Tese. (Doutoramento em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Bolívar, A., (n. d.). *Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem*.
- Brandão, C. R., (2007). *O que é educação?* 49ª Reimp. São Paulo. Brasiliense. (Col. primeiros passos).
- Brennand, E., et al. (2012) (Org.). *Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba.
- Cabral, A., (1974). *Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora
- Cambi, F., (1999). *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.
- Campos, L. & Canavezes, S., (2007). *Introdução à globalização*. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça
- Canário, R., (2013). *Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?* In *Perspetiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, 555-570 maio/ago.
- Carvalho, M. A. S., (2007). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde (1911-1926)*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Carvalho, M. A. S., (2006). *A Memória Educativa Recuperada no Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro Cultural Português/Instituto Camões e Associação de Escritores Caboverdianos.
- Carvalho, M. P., (2011). *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*. Tese (Doutoramento em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Cardoso, J. M. R., (2015). *Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos Centros de Formação de Associação de Escolas. As percepções dos seus diretores*. Tese (Doutoramento em Educação). Lisboa: Universidade Aberta.

- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.
- Ciavatta, M. & Tiriba, L. (2011). (Orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Cortella, M., (2014). *Educação, Escola e Docência. Novos tempos, novas atitudes*. S. Paulo: Editora Cortez.
- Costa, E. A, da S., (2014). *A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte / Ceará*. Tese (Doutoramento em Educação). Fortaleza: UFC.
- Courau, S., (1993). *Les outils d'excellence du formateur. Pédagogie et animation*. Paris: ESF éditeur.
- Dale, R., (2005). *Globalisation, knowledge and comparative education*. *Comparative Education*. Chicago, v. 41, n. 2, p. 117-150.
- Dale, R., (2004). *Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "Agenda globalmente estruturada para a educação?"*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 427-460, maio-ago.
- Dale, R., (2000). *Globalisation and Education: demonstrating a "Common World Education Culture" or locating a "Globally Structured Agenda for Education"?* *Education Theory*, v. 50, n. 4, p. 427-448.
- De Ketele, J.-M., et al., (1988). *Guide du formateur. Outil professionnel du formateur pour organiser, animer ou évaluer des sessions de formation d'adultes*. Bruxelles : De Boeck
- De Pina, V. D. L., (2009). Cabo Verde e a Educação: ganhos e desafios. *Metas: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 373-385, set./dez.
- Dias, R. (sob a coordenação). (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos.

- Diniz, A. V. S, Scocuglia, A. C. & Prestes, E. T., (2010) (Orgs.). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Contribuições ao Debate*. João Pessoa: Cátedra UNESCO de EJA, Editora Universitária da UFPB.
- Donnay, J. & Charlier, E., (1990). *Comprendre des situations de formation: Formation de formateurs á l'analyse*. Paris: Editions Universitaires. Bruxelles. De Boeck. Coll.. "Pédagogie en développement", série 5.
- Dourado, L. F. & Oliveira, J. F., (2009). *A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, nº 78, p. 201-215, maio/ago.
- Durkheim, E. (1979) – *As Regras do Método Sociológico* – São Paulo, Cia Ed. Nacional.
- Durkheim, E., (2011). *Educação e sociologia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Espíndola, C. A., (2008). *Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa analfabeta*. Tese (Doutoramento em Educação). Bahia: Universidade Federal de Bahia.
- Évora, R., (2001). *A abertura política e o processo de transição democrática em Cabo Verde*. Dissertação (Mestrado em Ciência Políticas). Universidade de Brasília.
- Feldmann, M., G. & Tavares, M. R. M., (2012). *Formação de Educadores em Cabo Verde: As Tecnologias Informacionais e Comunicacionais e o Trabalho Docente*. Revista e-Curriculum, vol. 10, núm. 3, dezembro, pp. 91-109. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Brasil
- Feldmann, M. G., (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac
- Fernandes, J. V. (2001) *Saberes, Competências, Valores e Afectos: Necessários ao Bom Desempenho Profissional do/a Professor/a*. Lisboa: Plátano.
- Fernández, A., (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed.

- Figueiredo, N., M., A., (2007). *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2ª Edição. São Caetano do Sul. São Paulo: Yendis.
- Flores, M. A., Carvalho, M. L. & Silva, C., (2016). (Orgs). *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*. Lisboa: De Facto Editores.
- Fourez, G. (1990). *Eduquer: Ecoles, Ethiques, Sciétés*. Bruxelles: De Boeck Université. Collection Pédagogies en Développement.
- Franco, M. L. P. Barbosa., (2007). *Análise de conteúdo*. 2ª Ed. Brasília, DF: Líber Livro.
- Freire, P., (2008). *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília (Organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de Novembro de 1985). <http://forumeja.org.br/files/amilcar.pdf>
- Freire, P., (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 36ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P., (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D., (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S., (1987). *Aprendendo com a própria história*. Volume 1. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Faundez, A., (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 11ª edição.
- Freire, P., (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P., (1978). *Cartas à Guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2º edição
- Freire, P., (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, A., (2011). *A Liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, H.; Janissek-Muniz, R. & Moscarola, J., (2004) *Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web*. CIBRAPEQ-1ª Conferência internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa, 24 a 27 de março, Taubaté/SP. Colóquio. 10 pág. Anais em CD-ROM.
- Gadotti, M., (2011a). *A boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M., (2011b). *Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências*. In Gadotti, M; & Romão, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática, propostas*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na Educação. Uma nova abordagem*. Cadernos de Formação Nº 5. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2009). *Educação de Adultos como Direito Humano*. Cadernos de Formação Nº 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Série Educação de Adultos; 1.
- Gadotti, M. (2001). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, M., (n.d.). *A Confintea VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular*. Disponível em <http://forumeja.org.br/to/node/82>. [12 de março de 2017].
- Gil, A. C., (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 6ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Giordan, A., & De Vecchi, G., (1994). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aus concepts scientifiques*. Lausanne: Delachaux & Nestlé. 2ª edição.
- Ghedin, E., Almeida, M., I., & Leite; Leite, Y., U., F. (2008). *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática*. Brasília: Líber Livro.

- Gressler, L. A. (2003). *Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola.
- Houaiss, A. (2008). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Brasil: CD-ROM
- Ianni, O. (1988). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ireland, T., D. & Spezia, C. H. (Orgs). (2014). *Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Ireland, T. D. (n. d.). *Formação de educadores de adultos em tempo de transição – em busca do ‘inérito viável’?*
- Japiassu, H., (1975). *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago
- Kaplan, A., (1975). *A Conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: E.P.U.; USP.
- Knoll, J. H. (2014). *A história das Confintea de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997)*. In Ireland, Timothy Denis; Spezia, Carlos Humberto (Orgs). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confintea*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Kripka, R. M., Scheller, M. & Bonotto (2015). *Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização*. Revista de investigaciones UNAD. Nº 14, julio-diciembre. Bogotá.
- Lakatos, E. M., (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Le Boterf, G., (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d’organisation.
- Le Boterf, G., (1990a). *L’ingénierie et l’évaluation de la formation. 75 fiches-outils de travail essentiellement pratiques pour le montage, l’évaluation et le suivi des plans de formation*. Paris: Les Editions d’organisation.
- Le Boterf, G. & all., (1990b). *L’audit de la formation professionnelle. Méthodes d’évaluation des effets de la formation par la démarche d’examen systémique du fonctionnement des systèmes de formation*. Paris: Les Editions d’Organisation.

- Le Boterf, G. & all., (1990c). *Comment investir en formation? Eléments pour le raisonnement d'investissement aux décisions de formation*. Paris: Les Editions d'Organisation (2^o édition).
- Le Boterf, G. (1990d). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Les Editions d'Organisation
- Le Boterf, G. (1988). *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. & Viallet, F. (1976). *Métiers Formateur: Comment d'écrire leurs situations professionnelles*. Paris: EPI.
- Lesne, M., (1984a). *Trabalho Pedagógico e Formação dos Adultos*. Traduzido de «Travail Pédagogique et Formation des Adultes». Domingos, H. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lesne, M., (1984b). *Lire les pratiques de formation d'adultes: Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Edilig. Coll. "Théorie et pratique de l'éducation permanente".
- Lesne, M., (1978). *La formation des formateurs d'adultes*. In *Traité des Sciences Pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret, Tome 8. Education Permanente et Animation Socioculturelle. Paris: PUF.
- Lima, L. C. (2016). *A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?* In Paulo Nacif, Gabriel Soledade; Queiroz Arlindo Cavalcanti de, Gomes, Lêda Maria e Rocha, Rosimere Gomes (Orgs.). *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasil: MEC / SECADI.
- Lima, L. C. (2014). *A gestão democrática das escolas. Do auto governo à ascensão de uma pós-democracia gestonária*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n^o 129, p – 1067-1083, out. – dez.
- Lima, L. C. (Org.) (2010) *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lima, M. S. L. (2012). Estágio e Aprendizagem da profissão docente. Brasília: Editora Liber Livro (Coleção Formar).
- Lukács, G. (1972). Ontologia do ser social. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas
- Luzuriaga, L. (2001). *História da Educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mané, D. (2014). *A prática pedagógica e a percepção e concepção dos seus principais intervenientes: Caso do Instituto Pedagógico de Cabo Verde*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Extremadura: Badajoz, Espanha.
- Marçal, L. (2006). *Ensino das Ciências Naturais nos Círculos de Cultura de Cabo Verde que adotam Pedagogia do Texto*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo
- Martins, V. J. (2009). *As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do século XX (CONFITEAS): concepções e propostas*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Belo Horizonte: CEFET
- May, T. (2004). *Pesquisa Social – questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA.
- McNeely, C., L., (1995). Prescribing national educational policies: the role of international organizations. *Comparative Education Review*, 39, 4, p. 483-507.
- McNeely, C., L. & Cha, Y.K., (1994). Worldwide educational convergence through international organizations: avenues for research. *Education Policy Analysis Archives*, 2, 14.
- Meignant, A., (1991). *Manager la formation*. Paris: Editions Liaisons.
- Meyer, J. W., et all (1997). World society and the nation-State. *American Journal of Sociology*, 103, 1, p. 144-181.
- Mialaret, G., (1991). *Pédagogie générale*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Mialaret, G., (1983). *La formation des enseignants*. Paris: PUF. Coll. “Que sais-je?”, n° 1703, 3° édition.

- Minayo, M. C. S. et al (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fio Cruz.
- Moreira, V. & Gomes, C. de M., (2012) (Orgs). *Compreender os Direitos Humanos. Manual de Educação para os Direitos Humanos*. 3ª Edição. Áustria, Graz: Centro Europeu de Formação e Investigação em Direitos Humanos e Democracia.
- Moreira, P. L. (2006). Estudo exploratório sobre estudos sociais na Educação Básica de Adultos em Cabo Verde. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo
- Morin, L. & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation. Les sciences de l'éducation*. Quebec: Les Presses de Laval.
- Neves, B. S. (2008). O Seminário-Liceu de São Nicolau. Contributo para a história do ensino em Cabo Verde. Porto: Centro de estudos Africanos da Universidade do Porto
- Nóvoa, A. (2013). Olh@res, Guarulhos, v. 1, n 1, p. 416-418, maio.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Encontro do SINPRO SP, 2007. Anais. São Paulo: SINPRO SP, 2007. p. 5-21. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. [16 de março de 2017]
- ONU, (2016). *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Última edição em 11 de fevereiro de 2016
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho
- Pais, L. P. (2012). *Cabo Verde e a Graduação da Lista de Países Menos Avançados: da validação política à transição sustentável*. Lusíada. Política Internacional e Segurança, n.º 6/7, pp. 51-69.
- Paiva, V. (2000). *Paulo Freire o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal.

- Peroni, V. (2003). *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Perrenoud, P. & al (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed
- Phillips, B. S. (1974). *Pesquisa social: estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, R. A. (2007). *Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos no Programa geração cidadã: relação entre saberes na proposição curricular*. Tese (Doutoramento em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Ponce, A. (1995). *Educação e luta de classes*. 17ª edição. São Paulo. Cortez.
- Pocinho, M. (2009) *Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 15, n. 1, Jan./Abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acessado em: mar 2010.
- Pontual, J. (2016). *Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social*. In Paulo Nacif, Gabriel Soledade; QUEIROZ Arlindo Cavalcanti de, Gomes, Lêda Maria e Rocha, Rosimere Gomes (Orgs. Coletânea de textos) CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Brasil: MEC / SECADI.
- Popkewitz, T., S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quintas, H. L. M. (2006). *Construção e desenvolvimento curricular em Educação e Formação de Adultos: colocar a vida no currículo e o currículo na vida*. Tese. (Doutoramento em Educação). Faro: Universidade do Algarve.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática de formação*. 2ª Edição. Lisboa: Textos Editora.
- Rocha, F., (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante. Coleção: Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Romão, J. E. & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Rivero, J. & Fávero, O. (2009). *Educação de Adultos na América Latina. Direito e desafios de todos*. Brasília: UNESCO.
- Romão, J. E. & Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Rummert, S. & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 15, nº 45. Rio de Janeiro. Set./Dec.
- Sá-Silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo. Ano I, n. I, jul.
- Saviani, D. (2007). *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas
- Soares, E. (2006). *A dialogicidade freiriana na Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutoramento em Educação). Franca: Universidade Estadual Paulista.
- Sousa, A. T. S. (2014). Formar o professor crítico reflexivo: um processo vivido. In: Sampaio, M. N. & Silva R. de F. (Orgs). *Saberes e Práticas de Docência*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 223-282.
- Sousa, F. (2011). Formação Pedagógica de Formadores: O papel da Teoria e Desenvolvimento Curricular. In: Leal, S. M. & Caldeira, S. N. (Orgs.), (2011).

Formação de Adultos. Desafios, Articulações e Oportunidades em Tempos de Crise. Açores: Universidade dos Açores.

- Sousa, J. C. M., (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos.* Fafe: Labirinto
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle.* Institut de l'UNESCO pour l'Education. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M. & Lessard, C., (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Editora Vozes, 9ª Edição.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, R. de F. O. (2011). *In Fragmentos de cultura.* Goiânia, v. 21, n. 4/6, p. 269-290, abr./jun.
- Tavares, M., R., M. (2014). *Formação de Professores e Trabalho Docente em Cabo Verde.* Tese (Doutoramento em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo.
- Tavares, M., R., M. (2006). *As condições de produção de textos escritos em língua portuguesa, para usuários da língua cabo-verdiana.* Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo.
- Teixeira, O., L. (2006). *O ensino-aprendizagem da escrita na educação básica de adultos em Cabo Verde – Concepções e métodos.* Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.* Brasília.
- UNESCO (2015). *A educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.* Brasília: UNESCO

- UNESCO (2014). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Repensando a Alfabetização*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2010a). *Marco de Ação de Belém*. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2010b). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2009). *6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. Relatório Final*. Belém: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Pourquoi l'alphabétisme est important. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education (Paris, 1985)*. Hamburg: UNESCO-UIL.
- UNESCO (1985). *Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education*. Paris: UNESCO-UIL.
- UNESCO (1960). *Basic document for World Conference on AE: AE in a changing world*.
- Varela, F. (2016). *Gestão compartilhada das aprendizagens. Um exemplo de boas-práticas no campo de Educação de Jovens e Adultos em Cabo Verde*. In *Gestão & Aprendizagem*. V. 5, n.1, pp. 44-56. João Pessoa: UFPB. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/mpgoa/article/download/31378/16359> [12 de setembro 2017]
- Varela, F. et. al (2012a): *Perspetivas Nacionais e Internacionais sobre a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. In Edna Brennand... [et al.] (Org.). *Comunidades de Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba.
- Varela, F., et. al (2012b): *Caderno Didático. Volume 2, 2012*. In Edna Brennand... [et al.] (Org.). *Africanidade*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba.

- Varela, F. & Andrade, L. (2011). *Vision Holistique de l'Éducation*. (Visão Holística sobre a Educação). Ouagadougou: Associação para Educação e Desenvolvimento da Educação em África (ADEA). Grupo de Trabalho sobre Educação Não Formal. Trienal ADEA.
- Varela, F. (2009): *O legado de Paulo Freire e a sua contribuição para a formação político-pedagógico em Cabo Verde*. In Jason Mafra... [et al.] (Org.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 Anos de Pedagogia do Oprimido*, S. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera.
- Varela, F. (2008a). *Concepção dialética da educação*. In 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido. S. Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera.
- Varela, F. (2008b). *Educação para Cidadania Global. A realidade Cabo-verdiana*. In *Educação Popular – O caso de Cabo Verde*. Plataforma das Organizações Não Governamentais de Cabo Verde. Praia: Tipografia Santos.
- Varela, F. (2007). EpT en África Occidental. In EpT: perspectivas, metas y médios. Revista Radio y Educación. Personas adultas y nuevas tecnologías, nº 59 julio, 2007. Rádio ECCA Fundación Canaria.
- Varela, F. & Menezes, M. (2006): *30 ans d'Alphabétisation au Cap Vert. Bilan du Programme*. Bienal 2006. Gabão: Associação para Desenvolvimento e Educação em África ADEA. (Não editado).
- Varela, F. & al. (1995). *Manual do Formador de Adultos*. Praia: Ministério da Educação e Desporto. Direção Geral de Educação Extraescolar, Volume 2.
- Varela, F & al (1994). *Manual do Formador de Adultos*. Praia: Ministério da Educação e Desporto, Direção Geral de Educação Extraescolar, Volume 1.
- Varela, F. (1992). *Le processus de formation des formateurs d'Adultes. L'ingénierie de la Formation*. Dissertação de Mestrado. Caen, França: Universidade de Normandia.
- Varela, F. (1991a). *Elemento para a prática de Formação de Adultos: Subsídio para formação de formadores de adultos*. Praia, Cabo Verde: Direção Geral de Educação Extraescolar.

- Varela, F. (1991b). *La Formation des formateurs d'adultes au Cap Vert: Eléments pour la pratique de Formation*. Dissertação de Licenciatura. Universidade de Normandia: Caen, França.
- Vázquez, A. S. (1990). *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Veiga, M. (2016). *A Palavra e o Verbo*. Praia: Acácia Editora
- Vieira, M. do P. de Araújo; Peixoto, M. da R. da C. & Khoury, Y. M. A (1995). *A pesquisa em história*. 3ª Edição. São Paulo: Ática.
- Vieira, M. C. (2007). *As CONFINTEAS e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade*. In: Revista “Programa Alfabetização Solidária: a educação de jovens e adultos em discussão”. São Paulo, vol. 7, n. 7, p. 11-26.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée & Langage*. Traduction de Françoise Séve. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky par Jean Piaget. Paris: La dispute.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práticas: Aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona. Paidós.
- Zayas, E.L.B. (1994). *Fundamentos de metodología científica*. Facultad de Filosofia Y Ciencias de la educacion. Madrid.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E NORMATIVAS

a. Documentos

- Programa de Governo 2016-2021. Praia: Boletim Oficial.
- Programa de Governo 2011-2016. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 2001-2005. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 1981-1985. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Programa de Governo 1975-1980. Praia: Arquivo Histórico de Cabo Verde.
- Ministério da Educação (2016). Anuário da Educação de 2015/2016
- Ministério da Educação (2010). Cabo Verde e a Educação: Ganhos e Desafios.
- Como comunico – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. II. (setembro 2011):
Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Viajando pelas ilhas – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. II. (setembro
2011): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- No mundo dos números – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. II. (setembro
2011): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Como comunico – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. I. (setembro 2009):
Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Viajando pelas ilhas – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. I. (setembro
2009): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- No mundo dos números – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. I. (setembro
2009): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- O currículo baseado em competências – Manual de Educação Básica de Adultos,
Vol. I. (setembro 2007): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- O ensino baseado em competências – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. I.
(setembro, 2009): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Avaliação das competências – Manual de Educação Básica de Adultos, Vol. I.
(setembro, 2009): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos

- Iniciativa Pessoal e Profissional – Manual de Formação (junho, 2008): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Escola da Família – Manual de Formação (junho, 2008): Direção Geral de Educação e Formação de Adultos
- Plano Curricular de Educação e Formação Geral de Adultos (abril, 2008). Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos.
- Bases para a melhoria do subsistema de educação extraescolar. Construção de um modelo integrado de educação e formação de adultos a distância em Cabo Verde (junho 2006). Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos.
- Manual de Educação de Adultos – Manual do Animador (1994). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 1º Caderno. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Língua Portuguesa – Manual do Animador (1994). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 1º Caderno. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Matemática – Manual do Animador (1994). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 1º Caderno. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Ciências Integradas – Manual do Animador (1994). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 1º Caderno. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Educação de Adultos – Manual do Animador (1995). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 2º e 3º Cadernos. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Língua Portuguesa – Manual do Animador (1995). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 2º e 3º Cadernos. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Matemática – Manual do Animador (1995). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 2º e 3º Cadernos. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.

- Manual de Ciências Integradas – Manual do Animador (1995). Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, 2º e 3º Cadernos. Praia. Direção geral de Educação Extraescolar.
- Manual de Alfabetização 1ª Fase (1991). Ministério da Educação e Cultura. Praia: Cabo Verde
- Manual de Alfabetização 2ª Fase (1991). Ministério da Educação e Desporto. Praia: Cabo Verde
- Manual de Alfabetização de Adultos “No Djunta Mô” (1977). Ministério da Educação e Cultura. Lisboa: Plátano Editora
- O novo Sistema de Ensino (1997). In *Encontro Nacional de Quadros da Educação*, Vol. I. (agosto/setembro 1977), Praia: Ministério da Educação e Cultura
- Relatório do Seminário dos Coordenadores de Alfabetização. Direção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (2003).

b. Diplomas legislativos e regulamentares

- Constituição de Cabo Verde de 1992. Lei Constitucional nº 1/IV/92, de 25 de setembro de 1992.
- Constituição de Cabo Verde de 1980. Suplemento ao BO nº 41, de 13 de outubro de 1980.
- Decreto-Legislativo nº 69/2015 de 12 de dezembro – Aprova o novo Estatuto da Carreira do Pessoal Docente
- Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Legislativo nº 2/2004, de 29 de março – Aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente
- Decreto-Legislativo nº 10/97, de 8 de maio – Altera o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente

- Decreto-Legislativo n.º 7/98, de 28 de dezembro – Altera o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente
- Decreto-Legislativo n.º 7/95, de 27 de setembro – Cria o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente
- Decreto-Lei n.º 9/2013, de 26 de fevereiro – Aprova novo Plano de Cargos, Carreiras e Salários para a Administração Pública
- Decreto-Lei n.º 17/2012, de 21 de junho – Reconfigura o Instituto Pedagógico em Instituto Universitário de Educação
- Decreto-Lei n.º 18/88, de 9 de março – Cria o Instituto Pedagógico
- Decreto-Lei n.º 65/94 de 28 de novembro que cria o Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos;
- Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro – Aprova as Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde e define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo.
- Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.
- Decreto-Regulamentar n.º 12/94, de 29 de dezembro – Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico e o Regulamento das Escolas de Formação de Professores
- Decreto-Regulamentar n.º 8/2004, de 20 de abril de 2009 - aprova o Estatuto de Pessoal Docente.
- Portaria n.º 11/2015, de 10 de março – Torna a Portaria n.º 34/2012 de 19 de julho extensiva aos titulares da 2ª Fase do Curso de Formação em Exercício dos Animadores em Educação de Adultos, criado pela Portaria n.º 91/97, de 31 de dezembro
- Portaria n.º 34/2012 de 19 de julho - Regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico, titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelato, podem adquirir o grau académico de licenciado
- Portaria n.º 34/96 de 30 de setembro que homologa o Plano Curricular da Educação Básica de Adultos;

- Portaria nº 91/97 de 31 de dezembro, a 2ª fase do Curso de Formação em Exercício de Educadores de Adultos;
- Portaria nº 38/98 de 23 de agosto que regimenta o Sistema de Avaliação dos Formandos da Educação Básica de Adultos



ANEXOS

1. Guião do inquérito por questionário
2. Guião das entrevistas
3. Dados de identificação dos inqueridos de nível local
4. Dados de identificação dos inqueridos de nível municipal
5. Ecos na imprensa – Jornal Alfa
 - 5.1.V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
 - 5.2. Universalidade básica da Educação de Adultos
 - 5.3. Que Professor para o Século XXI?
 - 5.4. Perspetivas da Educação de Adultos no Século XXI
 - 5.5. Balanço da primeira fase da Formação em Exercício dos Educadores
 - 5.6. Segunda fase da Formação em Exercício dos Educadores
 - 5.7. Pedagogia de Texto na Educação de Adultos
 - 5.8. Recordações do convívio com Paulo Freire
 - 5.9. Dia Mundial da Alfabetização
 - 5.10. Amílcar Cabral

Anexo 1: Guião do inquérito por questionário



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Doutoramento em Educação: Liderança Educacional

Concepções, trajetórias e práxis educativa: Um estudo sobre o programa de Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde

Tese de Doutoramento em Educação na área de especialização de Liderança
Educacional

QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES

Doutorando: Florenço Mendes Varela

Orientadora: Prof.^a Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Praia, 5 de outubro de 2016

QUESTIONÁRIO NÍVEL LOCAL E NÍVEL MUNICIPAL

Questionário para educadores que participantes da 2ª Fase da Formação de Educadores de Adultos.

Protocolo do Questionário

Enquadramento

O presente Questionário enquadra-se na investigação que vimos realizando no quadro de um Programa de Doutoramento em Educação – especialidade de Liderança Educacional da Universidade Aberta, sob o tema «Concepções, trajetórias e práxis educativa: Um estudo sobre o programa de Formação de Educadores de Adultos em Cabo Verde».

Objetivos

Constituem objetivos deste Questionário:

1. Compreender o *contexto histórico-político-social da educação* do país, nos anos em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde (1994 e 2000);
2. Identificar as opções políticas que presidiram as concepções, princípios e orientações que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos;
3. Identificar, na perspetiva dos Educadores, quais as *concepções político-educacionais* que fundamentaram a formação dos educadores de adultos;
4. Reconhecer, na perspetiva dos Educadores, quais as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a *práxis educativa* na formação dos educadores de adultos;
5. Examinar os principais resultados positivos, dificuldades e contradições do Programa identificados pelos educadores em suas análises registradas através das respostas ao questionário.
6. Analisar o contexto, as concepções, êxitos e limitações no Programa a partir dos elementos analíticos registrados pelos Educadores.

Consentimento informado

Por ser crucial para o sucesso da investigação, contamos com a sua prestimosa colaboração, mediante participação como inquirido no presente Questionário, em que será garantido, rigorosamente, o anonimato do (a)s informantes. Por outro lado, as respostas no Questionário, serão sistematizados e gerados gráficos para subsidiar a análise.

I – Dados de Identificação
<p>1. Ilha onde resides?</p> <p><input type="checkbox"/> Boa Vista <input type="checkbox"/> Brava <input type="checkbox"/> Fogo <input type="checkbox"/> Maio <input type="checkbox"/> Sal</p> <p><input type="checkbox"/> Santiago <input type="checkbox"/> Santo Antão <input type="checkbox"/> São Nicolau <input type="checkbox"/> São Vicente</p>
<p>14 Que idade tinhas na época da implementação da 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos (1997)?</p> <p><input type="checkbox"/> 21 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 29 anos <input type="checkbox"/> 30 a 34 anos <input type="checkbox"/> 35 a 39 anos <input type="checkbox"/> 40 anos ou mais</p>
<p>15 Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino</p>
II – Dados Profissionais
<p>16 Quanto tempo trabalha/trabalhou na Educação e Formação de Adultos?</p> <p><input type="checkbox"/> integralmente os 2 anos da formação (1997/1998 – 1999/2000)</p> <p><input type="checkbox"/> 2 a 5 anos; <input type="checkbox"/> 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> + de 10 anos</p>
<p>17 Qual era a sua habilitação académica na altura da formação em 1997?</p> <p><input type="checkbox"/> 10º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/> outro (especifique) _____</p>
<p>18 Qual é a sua habilitação académica atualmente em 2016?</p> <p><input type="checkbox"/> 10º ano <input type="checkbox"/> 12º ano <input type="checkbox"/> Licenciatura ou Complemento de Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Curso de Extensão em EJA da UFPB <input type="checkbox"/> Curso de Pós-Graduação em EJA da UFPB</p> <p><input type="checkbox"/> Outro (especifique) _____</p>
III – Tema: Concepções político-educacionais na década de 1990 (1994-2000)
<p>19 A década de 1990 foram anos de muitas e aceleradas mudanças no mundo. Num plano mais macro tivemos o chamado fenómeno da globalização. Na sua concepção, as repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 1990 foram positivas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>20 Na sua concepção, quais as principais repercussões do contexto mundial em Cabo Verde na década de 1990?</p>

<p>21 Nesse contexto internacional, Cabo Verde viveu tempos de abertura política. Na sua visão, as repercussões históricas e políticas da abertura em Cabo Verde no contexto educacional à época foram positivas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>22 Na década de 1990 tivemos a Declaração de Educação Para Todos (EPT) de Jomtien. Na sua percepção, as repercussões da EPT em termos de políticas educativas no país na década de 1990 foram positivas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>23 Você considera que Cabo Verde reorientou sua política de Educação de Adultos no decorrer da preparação para a Confintea V, assumindo compromissos políticos e educacionais importantes para o país? Esta per</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>24 Pós-CONFINTEA V, você considera que Cabo Verde investiu em políticas efetivas no campo da Educação de Adultos para implementar as recomendações da Declaração de Hamburgo (educação e aprendizagem ao longo da vida)?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>25 Se considerar importante, registre reflexões e/ou comentários sobre o processo preparatório e pós-CONFINTEA V em Cabo Verde.</p>
<p>26 Você considera positiva a emergência do Programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos nesse contexto histórico-político-social da década de 1990?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique sua resposta:</p>
<p>27 Considerando sua visão, assinale as opções que você considera vir ao encontro do ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos:</p> <p><input type="checkbox"/> Justiça social <input type="checkbox"/> Democratização da educação</p>

- Domínio de conhecimentos científicos e psicopedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão
- Formação de educadores sintonizado com as exigências e especificidades da educação básica de adultos
- Compromisso com a qualidade e eficácia com as ações de alfabetização e educação de adultos
- Certificação para o ingresso progressivo na carreira de educadores de adultos
- Outro (s): (especifique) _____

IV. Tema: Concepções teóricas e metodológicas

28 Na sua visão, qual/quais a/as concepções/concepções político-educacional (is) que fundamentaram a formação de educadores de adultos em Cabo Verde no período de implementação do programa em tela, entre 1994-2000?

29 Na sua visão, qual/quais a/as concepções/concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos?

V. Tema: Resultados e repercussões do Programa

30 Quais as principais funções que exerceu após concluir a 2ª fase da formação em exercício dos educadores de adultos?

- Animador(a) de Educação de Adultos
- Coordenador(a) do Centro Concelhio de Educação e Formação de Adultos
- Gestor(a) de polo/Diretor(a) de Escolas/Coordenador(a) de Ensino Recorrente
- Professor(a) do Ensino Recorrente/Ensino Secundário
- Líder associativo/comunitário
- Outra (s): (especifique) _____

31 Quais os principais resultados positivos do programa, na sua visão, que possam evidenciar os êxitos do mesmo na interface com a política educativa vigente à época?

- Contribuição para a melhoria dos índices de alfabetização da população cabo-verdiana
- Elevação da escolarização em nível da Educação de Adultos
- Melhoria da atuação profissional dos/as educadores/as de adultos
- Qualificação da Educação de Adultos no país
- Valorização da carreira docente
- Outro (s): (especifique) _____

32 Quais as dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa naquele contexto da década de 1990?

- Limitações orçamentárias e financeiras
- Falta de infraestrutura adequada
- Quadro de pessoal insuficiente para atender as demandas de pessoal
- Inadequação do currículo do programa
- Perfil de Formadores/as inadequado para as exigências do programa
- Outro (s): (especifique) _____

33 Quais os principais impactos e repercussões do programa no contexto da política de educação de adultos?

- Fortalecimento do sistema educativo nacional
- Democratização do acesso à educação de adultos
- Consecução de compromissos assumidos com a efetivação das Recomendações da Confinteá VI
- Valorização da carreira profissional do Educador de Adultos
- Outro (s): (especifique) _____

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2: Guião das Entrevistas



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Doutoramento em Educação: Liderança Educacional

Concepções, trajetórias e práxis educativa:

**Um estudo sobre o programa de Formação de Educadores de
Adultos em Cabo Verde**

Tese de Doutoramento em Educação na área de especialização de Liderança
Educacional

GUIÃO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Doutorando: Florenço Mendes Varela

Orientadora: Prof.^a Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Praia, 30 outubro de 2016

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Protocolo da entrevista

Enquadramento

A presente entrevista enquadra-se na investigação que vimos fazendo no quadro de um Projeto de Doutoramento em Educação – especialidade de Liderança Educacional da Universidade Aberta, sob o tema “*Concepções e Práxis da Formação de Professores em Cabo Verde – Estudo de caso sobre a Formação de Educadores de Adultos*”.

Pela sua natureza, é uma entrevista semi-estruturada, pelo que as questões constantes do presente protocolo têm carácter indicativo, no sentido de que o conteúdo e a ordem das questões poderão sofrer alteração em função da dinâmica da própria entrevista.

Objetivos

Constituem objetivos desta entrevista:

1. Compreender o *contexto histórico-político-social da educação* do país, nos anos em que foi implementado o programa de formação, aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos em Cabo Verde (1994 e 2000);
2. Identificar as opções políticas que presidiram as concepções, princípios e orientações que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos;
3. Identificar, na perspectiva dos dirigentes, quais as *concepções político-educacionais* que fundamentaram a formação dos educadores de adultos;
4. Reconhecer, na perspectiva dos dirigentes, quais as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a *práxis educativa* na formação dos educadores de adultos;
5. Examinar os principais resultados positivos, dificuldades e contradições do Programa identificados pelos dirigentes em suas análises registradas nos depoimentos na entrevista.
6. Analisar o contexto, as concepções, êxitos e limitações no Programa a partir dos elementos analíticos registrados pelos Dirigentes.

Consentimento informado

Por ser crucial para o sucesso da investigação, contamos com a sua prestimosa colaboração, mediante a concessão de uma entrevista, em que será garantido, rigorosamente, o anonimato do (a)s entrevistado (a)s. Por outro lado, as respostas à entrevista, depois de transcritas, ser-lhe-ão devolvidas, para eventual correção.

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Temas/categorias	Guião da entrevista
Contexto político-social de CV e implicações na educação (período 1994-2000)	Recordando a situação de Cabo Verde na década de 1990: <ol style="list-style-type: none">1. Como analisa o contexto político-social de CV nesse período?2. E no plano educativo/das políticas educativas, que apreciação faz do que foi realizado nessa época?3. Considera que houve algumas influências exteriores que marcaram o desenvolvimento de CV nessa época, no plano educativo?
Perspectivas sobre a formação de educadores de adultos na década de 1990	Considere agora a política educacional cabo-verdiana, com ênfase na de educação de adultos na década de 1990: <ol style="list-style-type: none">1. Como você analisa a emergência do Programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos nesse contexto histórico-político-social da década de 1990?2. Na sua visão, qual o ideário político e educacional que presidiram a elaboração do programa de formação aperfeiçoamento e reconversão do perfil dos educadores de adultos?3. Qual (is) a (s) concepção (ões) que fundamentaram a formação de educadores de adultos em Cabo Verde no período de implementação do programa em tela, entre 1994-2000?4. Na sua visão, qual ou quais a concepção ou as concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a práxis educativa na formação dos educadores de adultos?
Resultados e repercussões do Programa de formação de adultos	Na sua visão: <ol style="list-style-type: none">1. Quais foram os principais resultados/impactos positivos do programa, por exemplo:<ol style="list-style-type: none">a. No plano político/educacionalb. No plano socialc. No plano económicod. No plano pessoal (para os intervenientes)2. Quais as dificuldades e/ou contradições evidenciadas na implementação do Programa naquele contexto da década de 1990?3. Quais os principais impactos e repercussões do programa no contexto da política de educação de adultos?4. Que oportunidades foram criadas na sequência do programa?

Anexo 3: Dados de identificação dos inquiridos do nível local

Nome imaginário	Data e hora do envio da resposta ao questionário
Inquirido 01 – Atum	10/7/2016 6:55:01
Inquirido 02 – Goivo	10/7/2016 8:01:49
Inquirido 03 – Hortência	10/7/2016 10:32:10
Inquirido 04 – Acácia	10/7/2016 13:01:54
Inquirido 05 – Alfazema	10/7/2016 13:01:55
Inquirido 06 – Rosa	10/9/2016 21:04:46
Inquirido 07 – Bacalhau	10/12/2016 9:20:03
Inquirido 08 – Cacto	10/12/2016 9:31:22
Inquirido 09 – Cíclame	10/12/2016 9:36:32
Inquirido 10 – Pluméria	10/12/2016 9:40:51
Inquirido 11 – Azaléia	10/13/2016 12:38:29
Inquirido 12 – Cravo	10/13/2016 12:49:41
Inquirido 13 – Tulipa	10/13/2016 13:04:23
Inquirido 14 – Narciso	10/13/2016 13:17:17
Inquirido 15 – Dália	10/14/2016 10:25:42
Inquirido 16 – Esmoregal	10/14/2016 15:45:08
Inquirido 17 – Girassol	10/15/2016 10:40:56
Inquirido 18 – Camélia	10/15/2016 10:51:41
Inquirido 19 – Gardênia	10/15/2016 10:59:45
Inquirido 20 – Bogarim	10/15/2016 12:38:04
Inquirido 21 – Petúnia	10/16/2016 10:17:06
Inquirido 22 – Estrelícia	10/16/2016 10:35:34
Inquirido 23 – Flor-de-lis	10/16/2016 10:56:58
Inquirido 24 – Amarílis	10/16/2016 17:34:44
Inquirido 25 – Açucena	10/16/2016 17:47:39

Anexo 4: Dados de identificação dos inquiridos do nível municipal

Nome imaginário	Data e hora do envio da resposta ao questionário
Inquirido 01 – Orquídea	10/12/2016 9:00:11
Inquirido 02 – Margarida	10/12/2016 9:11:47
Inquirido 03 – Jasmim	10/14/2016 20:10:27
Inquirido 04 – Salmão	15/10/2016 07:46:24
Inquirido 05 – Violeta	15/10/2016 11:36:27
Inquirido 06 – Tubarão	16/10/2016 09:08:36
Inquirido 07 – Magnólia	16/10/2016 15:07:45

Anexo 5

Ecos na imprensa – Jornal Alfa

Anexo 5.1. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

ALFA

W Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos



Uma delegação caboverdiana, dirigida pelo Director Geral da DGAEA, António Carlos Lopes da Silva, participou na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo (Alemanha), de 14 a 18 de Julho.

A conferência, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), reuniu cerca de 1.500 participantes, representando 134 governos, 428 organizações não-governamentais e 223 fundações e instituições.

No final desta conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos, denominada CONFINTEA, foi adoptado a Declaração de Hamburgo que define o papel da educação como "uma participação verdadeira e esclarecida dos homens e das mulheres de todos os quadrantes, sem a qual "a humanidade não poderá sobreviver e nem tão pouco vencer os desafios do futuro".

Num outro documento aprovado também por essa ocasião, intitulado Agenda para o Futuro da

Educação de Adultos, a CONFINTEA expõe uma série de medidas visando apoiar em todo o mundo a educação ao longo de toda a vida.

Essas medidas compreendem, nomeadamente, a atribuição à Educação de pelo menos 6% do Produto Nacional Bruto (PIB) dos Estados membros, devendo uma parte considerável dessa verba ser consagrada à Educação de Adultos.

Nesse documento é igualmente recomendado a consagração de uma hora diária aos estudos, bem como a realização de uma semana das Nações Unidas para a Educação de Adultos.

A Declaração de Hamburgo insiste no facto de "somente um desenvolvimento tendo por base o ser humano e uma sociedade de carácter participativo, baseada no pleno respeito dos direitos do homem, permitirão um desenvolvimento durável e equilibrado".

O documento define também a Educação de Adultos como "consequência de uma cidadania activa e condição de uma plena e completa participação na vida da sociedade".

Destaca-se igualmente a enorme potencialidade da Educação de Adultos em promover a "emergência de cidadãos informados, o desenvolvimento económico e social, a eliminação do analfabetismo, a diminuição da pobreza e a defesa do meio ambiente".

Ficha Técnica

Propriedade:	Direcção-Geral de Alfabetização e Educação de Adultos
Director:	António Lopes da Silva
Coordenação:	Eurídio Mascarenhas
Editor:	Carvalho Santos
Colaboração:	C.C.A., Fátima Battencourt, Maria Socorro, CNDS, PNLP e IAPE.
Fotografia:	Emídio Varela
Paginação:	Moisés Alves
Montagem e impressão:	Gráfica da Praia

Anexo 5.2. Universalidade básica da Educação de Adultos

ALFA

Universalidade básica da Educação de Adultos

Para o director-geral da DGAEA, o objectivo que se pretende alcançar com essas acções é precisamente atingir aquilo que se prevê a nível do programa do Governo: a universalidade básica da educação de adultos.

"Ou seja nós sabemos que a educação básica formal não consegue atingir todas as pessoas. Há crianças que saem do sistema por razões diversas, há até outras, que, infelizmente, não entram no sistema. Há jovens que entraram mas que saíram após quatro anos de escolaridade, daí que eles terão também a oportunidade de melhorarem e alcançar os seis anos de escolarização.

Enfim, pretende-se dar possibilidades a todos os adultos e jovens que não completaram o ensino básico obrigatório de seis anos a fazê-lo no âmbito da educação de adultos"

Um dos outros objectivos fundamentais é a melhoria da qualidade que afecta o sistema., conforme prevê a própria reforma do ensino.

Contudo, para o director-geral da DGAEA, "a qualidade não deve significar, de forma nenhuma a exclusão, uma selecção rigorosa, que não tome, nalguns casos, em consideração a própria realidade em que estamos inseridos. A qualidade aqui, por vezes, confunde-se com reprovação".

"Nós queremos uma qualidade que permita aos jovens que acabem a terceira fase da alfabetização estarem integrados na sociedade, de modo a terem a possibilidade de evoluir na vida, tanto no aspecto académico, como no da sua formação profissional".

O responsável da DGAEA reconhece, no entanto, que existem algumas dificuldades para essa formação. Uma delas é a dispersão.

"Nós vamos fazer uma formação para 100 animadores dispersos, é necessário criar um cenário que permita eliminar em parte esse elemento que perturba a nossa acção".

Outra grande dificuldade a ultrapassar neste momento reside no facto dos formadores também estarem um pouco dispersos em termos de desenvolvimento das suas actividades, uma vez que são pessoas que têm várias actividades ao mesmo tempo.



Para o efeito, a DGAEA conta com a grande experiência e capacidade das pessoas escolhidas para constituírem o núcleo de formadores para esta nova fase de formação em exercício.

Existe igualmente uma outra dificuldade ditada pela circunstância de existirem formandos que ao mesmo tempo estão a fazer a segunda fase de formação em exercício, estão também no terreno a trabalhar em diversas

áreas, enquanto têm também de estudar para fazer o nono ano de escolaridade, fundamental para a sua progressão na carreira.

"Para que possam obter o certificado da segunda fase, terão de ter obrigatoriamente o nono ano de escolaridade. Daí que é mais uma dificuldade, pois essas pessoas terão menos tempo".

Mas, conforme diz o António Lopes da Silva, os animadores que irão frequentar a segunda fase de formação em exercício sabem também que terão de fazer um esforço, uma vez que, concluído esse ciclo, irão dar um salto profissional muito grande.

(Continua no próximo número)

Ficha Técnica

Propriedade:	Direcção-Geral de Alfabetização e Educação de Adultos
Director:	António Lopes da Silva
Coordenação:	Eurídice Mascarenhas
Editor:	Carvalho Santos
Colaboração:	C. C. A., Fátima Bettencourt, Rosalina Barbosa Amado, Maria Socorro, CNDP e PNLP.
Fotografia:	Emídio Varela
Paginação:	Moisés Alves
Montagem e impressão:	Gráfica da Praia

Anexo 5.3. Que professor para o Século XXI?

6 MARÇO-ABRIL/98

REPORTAGEM

Que professor para o século XXI?

Cerca de 2500 professores de todos os concelhos da ilha de Santiago, reuniram-se na cidade da Praia para assinalar a passagem de mais um Dia do Professor Cabo-Verdiano.

De manhã, fizeram um desfile pela cidade e de seguida participaram num debate sob o tema "Que professor para o século XXI?".

A anteceder o acto central das comemorações realizado no Palácio da Assembleia Nacional, foi levado a cabo uma sessão cultural com a participação de conhecidos grupos nacionais.

Nesse dia era também visível no rosto dos professores a alegria por esta profissão estar a ser cada dia mais dignificada pela sociedade.

"Estamos aqui muito felizes e esperamos que todos os professores de Cabo Verde estejam a festejar este dia que é especial para nós", disse um docente presente na Assembleia Nacional.

"A reforma está a ser implementada em todo o país e esperamos que o professor venha a ter melhores condições de trabalho para que ele possa dar o máximo para a criação de uma sociedade mais feliz e mais alegre".

As comemorações do Dia do Professor na cidade da Praia prolongaram-se ao longo de todo o dia, destacando-se igualmente a realização em diversas escolas de almoços de convívio entre professores locais e outros vindos do interior de Santiago.

Outros concelhos

O dia dedicado àqueles que têm por missão ensinar as nossas crianças, jovens e adolescentes foi assinalado das mais diversas formas em todo os cantos de Cabo Verde.

Várias notícias chegaram até nós dando-nos conta da realização de diversas actividades de cariz desportiva, recreativa e cultural.

No ilha do Sal, por exemplo, a palestra sob o tema "Que professor para o século XXI" marcou também o ponto alto das comemorações.

Antes, um programa alusivo à data foi cumprido, com a realização de actividades culturais e desportivas.

Um torneio inter-ilhas, de instituições, deu início ao programa em que participaram equipas do Ensino, do BCA, Bombeiros Forças Armadas.

Seguiram-se algumas sessões culturais, nomeadamente o concurso de vozes "Todo o aluno canta".

Foi igualmente realizado um encontro de reflexão, com a participação também de pais e encarregados de educação e da sociedade civil.

Adelino Livramento presidente da comissão central para as actividades, considerou que os dias para convívio e reflexão permitiram constatar que o professor do século XXI terá de acompanhar a evolução do Mundo, de estar mais adequado à nova era da globalização, de modo a poder corresponder às expectativas dos alunos.



Ao professor de hoje cabe abrir as janelas para o conhecimento e contribuir para a criação de uma sociedade mais feliz e mais alegre

O PROFESSOR DEVE ESFORÇAR-SE POR DOMINAR AS NOVAS TECNOLOGIAS

Fonte: Jornal Alfa, março 1998

Anexo 5.4. Perspectivas da Educação de Adultos no Século XXI

2 OUTUBRO/99

ACTUALIDADE

Perspectiva da Educação de Adultos no SÉCULO XXI

As perspectivas da Educação de Adultos para o Século XXI foi o tema de uma mesa redonda, promovida pela Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos, e que reuniu na Praia, nos dias 6 e 7 de Setembro, especialistas nacionais e estrangeiros.

Realizada no âmbito das comemorações de mais um Dia Internacional de Alfabetização foi uma oportunidade para os técnicos nacionais falarem da sua experiência e das perspectivas que se abrem neste domínio, no limiar de um novo século, e ao mesmo tempo inteirarem-se das experiências vividas em outros países no domínio da alfabetização e educação de adultos.

A Educação Básica de Adultos no âmbito da Reforma do Sistema Educativo em Cabo Verde, foi o primeiro tema apresentado pelo director geral da DGAEA, António Lopes da Silva, complementado pelos responsáveis da DIAC e do DEPC.

Seguiu-se a apresentação das Experiências de Países e Instituições participantes, seguida de debate.

A Educação de Adultos e o processo de Globalização foi o tema apresentado aos participantes pelo Director do Instituto de Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), Faundez, conhecido especialista internacional nesta matéria e que por diversas vezes



tem-se deslocado a Cabo Verde no sentido de dar o seu contributo neste domínio.

O segundo dia dos trabalhos da mesa redonda foi marcado pela apresentação do tema o Ensino à Distância no processo da Educação de Adultos, a cargo da representante da Fundação ECCA, das ilhas Canárias.

A experiência de Cabo Verde nesta matéria foi relatada pelo responsável da DFAP.

Depois do debate do tema acima mencionado, seguiu-se a introdução, para a discussão, da temática relacionada com A Pedagogia do Texto: uma nova abordagem educativa.

A apresentação deste tema esteve a cargo de uma formadora do IDEA, de uma representante do Brasil e de um convidado do Níger.

Na apresentação das sínteses e conclusões da mesa redonda, os participantes realçaram a importância deste evento, numa altura em que se anunciam mudanças profundas na estratégia visando a alfabetização e educação de adultos.

Tanto os técnicos cabo-verdianos como os especialistas internacionais presentes, sublinharam a utilidade e oportunidade deste fórum na procura de soluções para os novos problemas que naturalmente irão surgir no futuro.

EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS TAREFA DE TODOS

Fonte: Jornal Alfa, outubro 1999

Anexo 5.5. Balanço da primeira fase da Formação em Exercício

ALFA

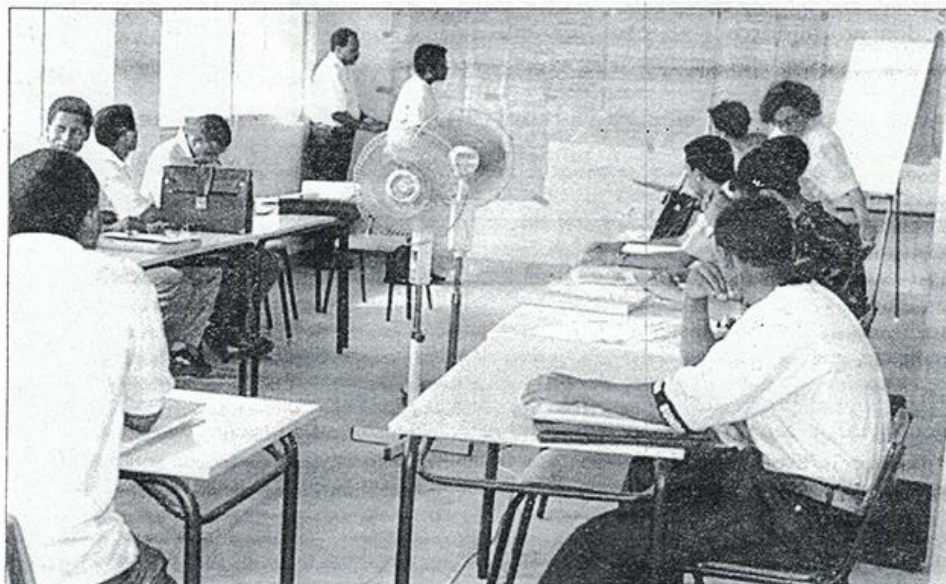
Jornal do Alfabetizado

SUPLEMENTO

Janeiro/97

DIRECÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

Balanço da primeira fase do curso de formação em exercício



A Primeira Fase do Curso de Formação em Exercício, encerrado oficialmente no passado mês de Dezembro, no Porto Novo, na ilha de Santo Antão, faz parte de um percurso que a Direcção Geral de Educação Extra-Escolar (DGEX), através da sua estrutura central de formação, iniciou há dois anos.

Esta acção de formação inscreve-se também na dinâmica da Reforma do Sistema Educativo em curso no país, a qual exige o desenvolvimento de programas adequados de formação, aperfeiçoamento e reconversão dos educadores do ensino básico de adultos.

A realização deste curso implicou a definição de uma estrutura de formação em exercício de funções que visa assegurar essa possibilidade aos animadores em pleno desempenho das suas actividades profissionais.

A formação em exercício tem em conta a necessidade de valorização e de capitalização da experiência acumulada ao longo dos tempos que, associada à elevação do nível do conhecimento científico e pedagógico contribuirá sobremaneira para a melhoria do desempenho individual dos animadores

Fonte: Jornal Alfa, janeiro, 1997

Anexo 5.6. Segunda fase da Formação em Exercício

10

FEVEREIRO/97

REPORTAGEM

Segunda fase da Formação em Exercício dos Educadores de Adultos

A segunda fase da formação em exercício de educadores de adultos, tal como a primeira, tem como um dos principais objectivos, melhorar a capacidade de desempenho dos actuais animadores através de uma formação essencialmente prática e dirigida.

A segunda parte pretende igualmente adequar a formação ao novo plano curricular da educação básica de adultos e possibilitar aos animadores a progressão na carreira de educador de adultos.

Os beneficiários desta nova fase de formação, cujo início está previsto para o primeiro trimestre do corrente ano, são os animadores em exercício de funções, os animadores que obtiverem resultados muito satisfatórios na primeira fase de formação em exercício e os animadores com o 9º ano de escolaridade.

Aos animadores que ainda não possuem esse grau académico, serão facultados, após o término da formação, dois anos suplementares para completá-lo. Localmente, poderão ser desenvolvidos, sem prejuízo da formação em exercício, projectos de superação académica.

A segunda fase da formação em exercício, que terá a duração de um ano, será uma for-



mação virada para o dia-a-dia dos animadores e será baseada nos programas, nos manuais, na avaliação (tratamento metodológico da sessão no círculo de cultura).

Ela terá igualmente uma estrutura flexível. Funcionará sob a forma de "ateliers" curtos e intensivos por pólos pedagógicos a serem determinados em função do número total de formadores e dos formandos existentes.

A segunda fase da formação em exercício abrange as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Integradas.

A Educação de Adultos será diluída nas áreas disciplinares, sob a forma de metodologia específica do ensino de cada uma das áreas respectivas.

A avaliação da segunda fase da formação em exercício deve ser contínua, baseada na participação individual dos formandos, cruzada com testes sumativos no fim de cada módulo de formação. Se se optar pela ideia de produção colectiva de "cadernos de actividades", a produção final será objecto de avaliação.

ESTUDE SEMPRE E CADA VEZ MAIS

Anexo 5.7. Pedagogia do Texto na Educação de base de Adultos

ALFA

Página do animador

Pedagogia do Texto na Educação de base de Adultos

Como fazer o resumo de um texto

O principal objectivo da leitura é retirar dela ideias para o nosso trabalho. Isto implica que o leitor seja capaz de fazer surgir essas ideias, de as compreender em profundidade e de as articular entre si de forma coerente. Ler um texto é uma coisa, compreendê-lo e reter o essencial é outra.

Entretanto, com a finalidade de progredir na aprendizagem da leitura e dela retirar o máximo proveito, propomos que seja adoptado, de início, um método de leitura rigoroso e preciso, mas que cada um poderá depois tornar mais flexível durante a sua formação e em função das suas exigências. Este método é composto por duas etapas indissociáveis: o emprego de uma grelha de leitura (para ler com profundidade e com ordem) e a redacção de um resumo (para destacar as ideias principais que merecem ser retidas).

Ouve-se por vezes dizer que há quem tenha «espírito de síntese», como se se tratasse de uma qualidade inata. É, evidentemente, absurdo. A capacidade para redigir bons resumos é, também ela, uma questão de formação e de trabalho e, uma vez mais, esta aprendizagem pode ser muito facilitada e acelerada por um bom enquadramento e por conselhos adequados.

Assim, fazer o resumo de um texto consiste em destacar as suas principais ideias e articulações, de modo a fazer surgir a unidade do pensamento do autor. É o objectivo principal das leituras exploratórias, sendo, portanto, o resultado normal do trabalho de leitura. A qualidade de um resumo está directamente ligada à qualidade da leitura que o precedeu. E, o que é mais importante, o método de realização de um resumo deveria construir a sequência lógica do método de leitura.

O método que propomos é a utilização de grelha de leitura para o trabalho de resumo. Para a sua aplicação propomos desde já um texto intitulado «MACHIM» da obra "Ilha" de Luís Romano, pág. 120, bem como algumas indicações para o uso desta proposta de grelha de leitura.

Divida uma folha de papel em duas colunas: dois terços à esquerda, um terço à direita. Intitule a coluna da esquerda «Ideias-conteúdos» e a da direita «Tópicos para a estrutura do texto». Leia o texto parágrafo por parágrafo. Após a leitura de cada parágrafo, escreva na coluna da esquerda da sua folha a ideia principal do texto original. Dê-lhe o número de ordem do parágrafo lido. Continue assim, de parágrafo em parágrafo, sem se preocupar com a coluna da direita.

Concluído este trabalho, dispõe, na coluna da esquerda, das principais ideias do texto original. Releia-a de forma a apreender as suas articulações e a discernir a estrutura global do pensamento do autor: as suas ideias mestras, as etapas do raciocínio e a complementaridade entre as partes. São

estas articulações que devem aparecer na coluna da direita, «Tópicos para a estrutura do texto», em frente das ideias reunidas na da esquerda. Não é importante que tenha escrito as mesmas frases que nós, mas sim que tenha apreendido as ideias principais e a sua estrutura. Multiplicando os exercícios deste tipo, melhorará consideravelmente a sua aptidão para a leitura..., mesmo que a sua primeira tentativa não seja muito convincente.

Grelha de leitura

Ideias-conteúdos	Tópicos para a estrutura do texto
1. Machim recebe benção da mãe e parte para o Brasil tentar a sorte	A benção da mãe
2. Naquela Noite ficou enfeitiçada pela magia e carinho amoroso da mulher Brasileira	Machim e as mulheres Brasileiras
3. Briga de facadas e tiroteio deixou a taberna de Machim quase desmantelada. Machim manda ajuda à sua mãe	Os negócios
4. Machim teve duas filhas com a quitandeira	A paz para o Machim

Isso significa que o verdadeiro trabalho de resumo consiste precisamente em restituir esta unidade, acentuando as ideias mais importantes e mostrando as principais ligações que o autor estabelece entre elas. Daí a necessidade de encontrar no texto as ideias centrais das que contém as ideias secundárias, os dados ilustrativos ou os desenvolvimentos da argumentação.

As ideias podem ser facilmente encontradas e ordenadas graças ao conteúdo da coluna da esquerda, onde são retomadas numa forma condensada. Com isso, falta apenas redigir o resumo de forma suficientemente clara para que alguém que não tenha lido o texto possa ter dele uma ideia global pela simples leitura do resultado do seu trabalho.

Continua na página 7

Ficha Técnica

Propriedade:	Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos
E-mail:	alfa@milton.cvtelecom.cv
Director:	António Carlos Madeira Lopes da Silva
Editor:	Albertino Rodrigues
Colaboração:	C. C. A., Fátima Bettencourt, Maria Socorro, CNDS e PNL
Fotografia:	Emílio Vareia
Elaboração Electrónica:	Juvenal Moreno Tavares
Impressão:	Imprensa Nacional de Cabo Verde

Anexo 5.8. Recordações do convívio com Paulo Freire

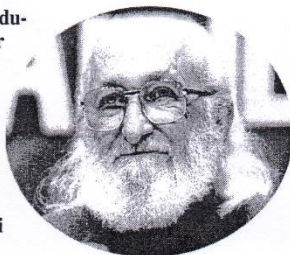
SETEMBRO/97

ESPECIAL

Recordações do convívio com Paulo Freire

A Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos resolveu homenagear este ano, por ocasião do 8 de Setembro, Dia Internacional de Luta Contra o Analfabetismo, o grande pedagogo brasileiro Paulo Freire, falecido no passado mês de Maio.

Para o efeito, os programas alusivos à data a serem desenvolvidos nos diversos concelhos do país incluem várias acti-



vidades evocativas desta figura marcante da educação de adultos.

O Jornal ALFA, tal como já o tinha feito na sua edição do passado mês de Junho, não quis deixar de ouvir algumas pessoas que tiveram a oportunidade de conhecer e aplicar os métodos do Mestre ou então tiveram o privilégio de com ele trabalhar e conviver durante as suas passagens por Cabo Verde.



Florenço Varela,

Responsável da Divisão de Formação e Acompanhamento Pedagógico da DGAEA

Preferência à Pedagogia de Paulo Freire

Ouvi falar do Professor Paulo Freire, pela primeira vez, no dia 27 de Novembro de 1981, numa aula de Pedagogia, quando frequentava o curso de Formação de Professores do Ensino Básico Elementar na ex-Escola do Magistério Primário da Praia. Durante cerca de um mês estudamos duas obras fundamentais dele: Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade. Através dessas duas obras aprendemos três aspectos centrais da pedagogia dele:

- A concepção do homem;
- A concepção da educação (a concepção bancária e a concepção libertadora);
- O processo da Alfabetização de Adultos.

Logo em 1982, quando terminei o Curso de Formação de Professor do Ensino Básico, comecei a trabalhar na Alfabetização de Adultos. A partir dessa altura passei a ter contacto permanente com o movimento Paulo Freire. Primeiro com o Instituto de Acção Cultural que apoiou os Serviços da Alfabetização em Cabo Verde até 1986 e agora com o Instituto Paulo Freire.

Com o Instituto de Acção Cultural, tive a ocasião de experimentar alguns aspectos da proposta pedagógica do Professor Paulo Freire, nomeadamente, no que toca ao trabalho de campo para a recolha de elementos para a elaboração de manuais da alfabetização, à formação de animadores culturais e à animação pedagógica nos Círculos de Cultura.

A Concepção do Homem

O Homem, segundo Paulo Freire, é um ser social, isto é, sozinho não pode viver. Ele é sujeito e objecto. Ele é sujeito porque transforma a realidade e é objecto porque na medida que transforma a reali-



dade está também a ser transformado. Assim, ele acha que o homem é:

- Um ser que transforma a realidade;
- Um ser que está constantemente interagindo com o mundo;
- Um ser numa busca permanente (vocação do próprio homem, a humanização).

Assim, dentro dessa linha de pensamento, entende-se que o homem é sujeito e agente da sua própria acção, tem uma opinião própria que deve ser estimulada e respeitada e tem direito de actuar.

A concepção da Educação

O Homem é um sujeito, agente do processo histórico. A educação visa a construção do homem histórico, comprometido com o projecto de construção de uma nova realidade social. Ela busca a realização plena de todos os homens e acredita que isto não será possível dentro do modelo capitalista da sociedade. Sendo assim ela coloca-se numa perspectiva transformadora da realidade.

A educação tem uma função política de criar as condições necessárias ao direito de participar da classe trabalhadora. Todos devem participar na condução da sociedade, poder decidir sobre a sua vida social.

A Educação é projecto e processo. O acto educativo quotidiano não é um acto isolado mas integrado num projecto social e global de luta de classes. A educação é um processo de formação e capacitação: apropriação das capacidades de organização e de direcção, fortalecimento da consciência de classe.

O Educador assume a directividade, a intervenção. Ele é um me-

Anexo 5.9. Dia Mundial de Alfabetização

SETEMBRO- 2004

EDIÇÃO ESPECIAL

5

8 de Setembro

Dia Mundial de Alfabetização

A Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos rende homenagem ao grande Pedagogo brasileiro - Paulo Freire

RELEMBRANDO E COMENTANDO, EIS A QUESTÃO

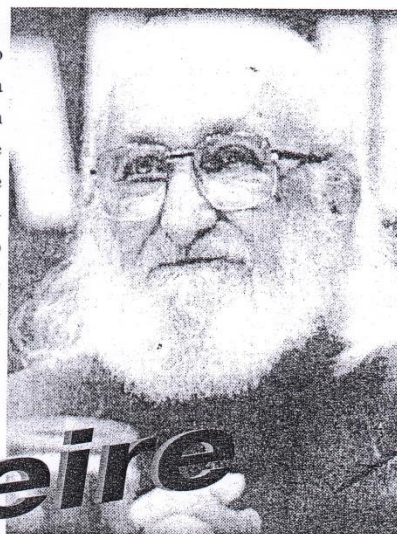
O Mestre Freire, é quem mais ordena no que diz respeito à Alfabetização, como um projecto cultural ético e político e uma prática pedagógica que oferece uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor. Tanto assim é, que deixar passar despercebido este nome sonante do Mundo da Alfabetização e Educação de Adultos numa data célebre - **O 8 de Setembro, Dia Mundial da Alfabetização**, seria uma grande injustiça. Nesta perspectiva, o Jornal Alfa apresenta aos alfabetizandos, alfabetizados, animadores e o público em geral, o magnífico caminho percorrido por esta grande personalidade, lutador pela causa justa da humanidade. Este pensador, de facto alicerçou e de que maneira, uma autêntica **Filosofia da libertação**.

É preciso mudar o mundo

Mudar não é só preciso

Mas sim possível

Paulo Freire



O maravilhoso Mestre muitas vezes afirmara, aprendi muito através do diálogo que tenho mantido com o mundo, com o homem com Deus, com a esposa e filhos. Na verdade, o diálogo foi uma das chaves mais célebres que ele descobriu na vida. Por esta via, desde muito cedo encontrou o honroso método de mudar o mundo.

Em primeiro lugar, na infância sempre acatou os conselhos dos pais. Procurou respeitar as convicções religiosas da mãe, atitude essa que lhe serviu de exemplo durante toda a vida: respeitar as opções dos outros. Escolheu a religião da mãe, esta que o ajudou para que a escolha fosse efectiva. Nunca se esqueceu do carinho com que o pai o escutou quando disse que queria fazer a primeira comunhão.



Em Jaobaotao, perdeu o pai, experimentou o que é a fome dos outros. Nesse lugar, menino ainda, transformou-se num homem, graças à dor e ao sofrimento. Sofrimento sim, mas não assumido como sombras de desespero. Jogou a bola com os meninos do povo. Na mesma região, aos 10 anos começou a pensar que no mundo havia muitas coisas que não estavam bem. Garoto, começou a questionar a si mesmo, o

que podia fazer para ajudar as pessoas. A partir daí, as mãos dos pais que quanto a ele não foram feitas para castigar os filhos, mas para ensiná-los a fazer coisas, começaram a dar frutos. Frutos esses que se traduzem nas grandes acções e obras por ele desencadeadas.

A história fala por si própria. Um facto consumado. Com um bom alicerce, trazido da infância, construiu-se, soube fazer e soube ser. Daí nasceu um Nobre Homem, conhecido no mundo inteiro como o pedagogo da humanidade. Parece um exagero, mas a verdade seja dita "A César o que é de César, a Deus o que é de Deus". Um homem como este, que dedicou toda a sua vida à Educação, sobretudo no domínio da Alfabetização e Educação de Adultos. Um **missionário, político, viajante e conhecedor** dos hábitos e costumes dos povos, especialmente da América Latina e África. Um apóstolo que lançou as bases para uma educação libertadora que contribuiu para formar a consciência crítica e estimular a participação responsável do indivíduo nos processos culturais, sociais, políticos e económicos, mais não podia fazer senão dar um contributo dignificante em prol do desenvolvimento do ser humano.

Hoje, a erradicação do analfabetismo, rumo à Educação dos Adultos, já é uma realidade bem palpável no nosso país, graças aos ideais do grande pensador e pedagogo experimentado, o Mestre Paulo Freire. Por isso, nós os cabo-verdianos bebemos e continuaremos a beber na sua fonte. Sendo assim, só nos resta prestar-lhe uma homenagem.

Que os seus ensinamentos iluminem os nossos jovens e adultos, são os nossos votos.

Paulo Freire, repouse em paz.

Africano Rodrigues

O HOMEM MORRE, MAS A OBRA É ETERNA

Relembrando Paulo Freire. Jornal Alfa, setembro, 2004

Anexo 5. 10. Amílcar Cabral

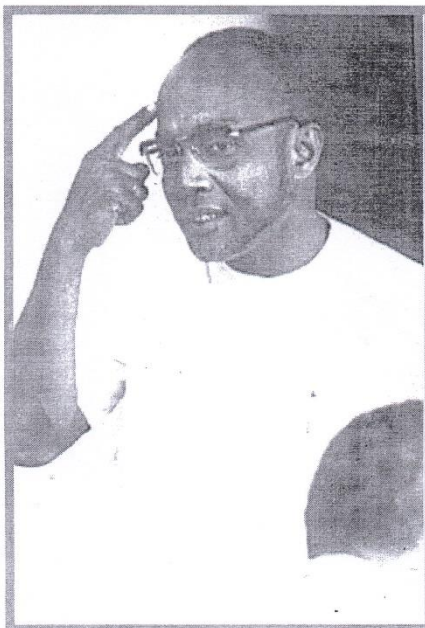
JUNHO/JULHO - 2000

ANIMAÇÃO PARA A LEITURA

Amílcar Cabral

Com esta página o jornal "ALFA" pretende, ainda que modestamente dar o seu contributo às celebrações dos 25 anos da Independência de Cabo Verde. Assim, para realçar o valor que Amílcar Cabral atribuía à leitura, ao estudo e ao conhecimento, apresentamos um pequeno extracto da intervenção de Cabral na UNESCO em Julho de 1972, cinco meses antes de ser assassinado em Cónakri.

Cabral não foi só o organizador, guerrilheiro e chefe incontestável da luta de libertação nacional, foi também o intelectual e humanista cujo legado, surpreendentemente actual, merece que sobre ele nos debrucemos para que dele possamos tirar as lições que por muitos anos ainda precisaremos. Passamos a transcrever parte do texto de Cabral:



... "Na realidade, nunca o homem se interessou tanto pelo conhecimento de outros homens e outras sociedades como no decurso deste século de domínio imperialista. Uma quantidade sem precedentes de informações, hipóteses e teorias acumulou-se assim, especialmente nos domínios da história, da etnologia, da etnografia, da sociologia e da cultura, relativas aos povos e aos grupos humanos submetidos ao domínio imperialista.

Os conceitos de raça, casta, etnia, tribo, nação, cultura, identidade, dignidade e tantos outros ainda, tornaram-se o objectivo de uma atenção crescente por parte dos que estudam o homem e as sociedades ditas "primitivas" ou em evolução.

... Com algumas excepções, o tempo da colonização não foi suficiente para permitir, pelo menos em África, uma destruição ou uma depreciação significativa

dos elementos essenciais da cultura e das tradições do povo colonizado. A experiência colonial do domínio imperialista em África revela que a única solução pretensamente positiva encontrada pelo poderio colonial para negar a resistência cultural do povo colonizado é a "assimilação". Mas o insucesso total da política de "assimilação progressiva" das populações nativas é a prova evidente tanto da falsidade desta teoria como da capacidade de resistência dos povos dominados.

... O que é importante para o movimento de libertação, não é provar a especificidade ou a não especificidade da cultura do povo, mas proceder à análise crítica

dessa cultura em função das exigências da luta e do progresso e situá-la, sem complexo de superioridade ou de inferioridade, na civilização universal, como uma parcela do património comum da humanidade, com vista a uma integração harmoniosa no mundo actual."

Amílcar Cabral
UNESCO, 1972, Julho

"Devemos obrigar cada responsável a melhorar, dia a dia os seus conhecimentos, a sua cultura, a sua formação política, convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido."

Amílcar Cabral

CONHECER O PENSAMENTO DE CABRAL - UM IMPERATIVO DE CONSCIÊNCIA NACIONAL