

Ângelo António Neves Correia

**ANÁLISE SECTORIAL DA EDUCAÇÃO
E
DESENVOLVIMENTO EM CABO VERDE
Que intervenção?**

Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Doutor Hermano Carmo

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Gestão Pedagógica e Administração Educacional.



**Lisboa
2008**

Agradecimentos

Um trabalho de investigação tem a particularidade de ser, simultaneamente, solitário e irrealizável sem a colaboração de terceiros.

Por isso mesmo, e chegado a este momento, não posso deixar de lembrar, com especial carinho, de todos os que, das mais diferentes formas, me apoiaram e de a todos endereçar os meus sinceros e calorosos agradecimentos.

Começo pelo meu orientador, o Senhor Professor Doutor Hermano Carmo, Professor Catedrático da Universidade Aberta, pela sua responsabilidade, disponibilidade, exigência e colaboração com que se posicionou para que este projecto se desenvolvesse.

Ao GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) do Ministério da Educação de Cabo Verde, à Direcção Geral do Plano do Ministério das Finanças e ao INE (Instituto Nacional de Estatísticas) pela disponibilidade de fontes de consulta.

Aos meus irmãos, ao amigo Francisco Pereira e aos meus colegas do curso pelo apoio, solidariedade e amizade.

À minha mãe Francisca, a quem dedico todo este meu esforço intelectual, pelo carinho e educação com que incansavelmente me tem nutrido ao longo da vida.

Lisboa, Dezembro de 2008

Ângelo António Neves Correia

Resumo

Trata-se de uma dissertação de mestrado, fruto de uma pesquisa teórico-empírica desenvolvida em Cabo Verde, cujo objecto incide sobre **a análise sectorial da educação no contexto do desenvolvimento nacional**, procurando **analisar o processo de intervenção neste domínio**, a fim de se **avaliar efectivamente o contributo da educação para o desenvolvimento da República de Cabo Verde**.

Com o intuito de fortalecer o quadro teórico-conceptual, procurou-se levar a cabo uma reflexão profunda em torno de três conceitos-chave: **Educação, Desenvolvimento e Intervenção**, para que se pudesse proporcionar uma melhor compreensão do objecto de estudo.

A selecção e tratamento dos diferentes temas têm essencialmente como referencial teórico a área disciplinar de Sociologia nos seus domínios específicos, com particular atenção para a Educação, Política, Desenvolvimento e a Intervenção, como se pode constatar, na tentativa de dar uma maior consistência à parte prática deste trabalho. As unidades de análise demonstrarão as variáveis mais expressivas, relativamente à realidade do sector educacional e às dinâmicas de desenvolvimento por que tem passado o país, de forma a mensurar as políticas de intervenção e de administração educacional face ao contexto de constrangimentos e recursos existentes ao longo dos anos. Uma vez que Cabo Verde, geograficamente, se trata de uma sub-região no contexto do Continente Africano, fez-se uma análise sectorial sobre África nos seus principais aspectos, sem se esquecer da educação e saúde no contexto do desenvolvimento.

Do ponto de vista metodológico, recorreu-se essencialmente ao material de análise documental, para se fazer uma avaliação dos indicadores de evolução educacional em comparação com os índices gerais de desenvolvimento em Cabo Verde, passando a traços largos, pelos períodos colonial e pós-colonial, chegando efectivamente aos anos recentes do séc. XXI. Em alguns casos, baseou-se nas

entrevistas exploratórias, na medida em que o objecto de estudo também se circunscreveu ao campo mais restrito (Concelho de S. Lourenço dos Órgãos), para **se avaliar o impacto local da “Educação – Desenvolvimento” em Cabo Verde.**

Do ponto de vista dos resultados, atendendo aos índices gerais de evolução analisados, é de realçar a forte intervenção no sector da educação e o real contributo deste mesmo sector no processo de desenvolvimento de Cabo Verde, fazendo ressaltar a clássica perspectiva que defende a Educação como sector-chave, recurso básico e insubstituível na promoção e desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais, dotando o cidadão de autonomia e cidadania responsável, de acordo com as oportunidades. Entretanto, constatou-se entraves e desequilíbrios no quadro da administração e gestão educacional em Cabo Verde, dado a persistência de uma discrepância dicotómica: quantitativo/qualitativo, igualdade/desigualdade na promoção da educação. O quantitativo na maior parte das vezes é o mais expressivo em relação aos indicadores qualitativos aquando da medição do nível de desenvolvimento nacional. As dificuldades inerentes à distribuição dos recursos educativos à escala nacional estarão na origem das assimetrias regionais constatadas, tanto no âmbito das ofertas educativas, como no dos resultados conseguidos em termos de contributo da educação. Ao longo dos anos, as desigualdades e o elevado nível de centralização do sistema educativo terão suscitado a separação entre escola e comunidade (inexistência da rede escolar). A intervenção socioeducativa nas comunidades locais ainda é diminuta devido à acentuada dose do centralismo na administração educacional. O Caso do concelho de S. Lourenço dos Órgãos é o reflexo desta problemática.

Deste modo, refira-se que, as ofertas não são acompanhadas regularmente pelo processo interventivo nos domínios políticos e sociais, com vista a reduzir as demandas existentes.

Por outro lado, e de uma forma geral, desde a Independência ao presente, a intervenção estatal tem sido cada vez mais eficiente, contando também com a contribuição da sociedade civil em geral. Este facto revela a importância acrescida que o sector educacional tem assumido e, por conseguinte, o contributo que também tem dado a outros subsistemas de desenvolvimento em Cabo Verde.

ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Finalidade e objectivo da investigação	8
1.2	Objecto e pressupostos de partida	9
1.3	Relevância científica e social da investigação	12
1.4	Fundamentos metodológicos	13
2	EDUCAÇÃO	17
2.1	Conceito de educação	17
2.2	Paradigmas da educação	19
2.3	Política educativa	27
2.4	Papel da educação no contexto da UNESCO	28
2.5	Papel da educação no contexto do Banco Mundial	33
2.6	Educação e desigualdades	36
3	DESENVOLVIMENTO	39
3.1	Conceito de Desenvolvimento	39
3.1.1	Desenvolvimento humano	41
3.1.2	Desenvolvimento local/comunitário	42
3.1.3	Desenvolvimento integrado	44
3.1.4	Desenvolvimento social	45
3.2	Desenvolvimento em África	46
3.2.1	Emergência do conceito de desenvolvimento numa perspectiva terceiro-mundista	46
3.2.2	A África numa conjuntura a favor do seu subdesenvolvimento (especificidades da actual realidade africana)	49
a)	Educação	49
b)	Saúde	52
c)	Quadro político-administrativo e económico	55
d)	Intervenção das ONG	56
4	INTERVENÇÃO	59
4.1	Conceito de intervenção social	59
4.1.1	Agentes do processo interventivo	59
4.2	Ambiente de intervenção social	59
4.3	Metodologia do processo de intervenção social	60
4.4	Organização escolar e intervenção socioeducativa	61
4.4.1	A gestão de projectos educativos de escola como instrumento de intervenção socioeducativa	61
4.5	Poder local na educação	65
5	Cabo Verde na Actual Conjuntura	71
5.1	Enquadramento histórico e geográfico	71
5.2	Aspectos demográficos gerais	73
5.3	Migrações	75
5.4	Organização político-administrativa	77
5.5	Estrutura e organização do sistema educativo vigente	79
6	Educação em Cabo Verde	82
6.1	Período colonial	82

6.2 Período pós-colonial	88
7 Desenvolvimento em Cabo Verde	94
7.1 Percursos de um desenvolvimento conquistado	94
7.1.1 Primeira Fase: reconstrução nacional	94
a) I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1982-1985.....	94
7.1.2 Segunda Fase: construção da base económica	98
a) II Plano Nacional de Desenvolvimento, 1986-1990.....	98
b) III Plano Nacional de Desenvolvimento, 1992-1995.....	102
8 Educação como Factor de Desenvolvimento em Cabo Verde	107
8.1 Análise da educação na óptica da demanda e da procura	107
8.1.1 Demanda por ilhas	109
8.1.2 Demanda por situação de emprego	112
8.2 Análise da educação na óptica da oferta	114
8.2.1 Aspectos quantitativos e análise por nível de ensino.....	114
a) Educação pré-escolar	115
b) Ensino básico.....	118
c) Ensino secundário geral.....	121
c.1 Via técnica.....	123
8.2.2 Aspectos qualitativos e análise por nível de ensino	126
a) Educação pré-escolar	126
b) Ensino básico.....	127
c) Ensino secundário.....	130
d) Ensino superior	134
e) Ensino superior à distância – O caso da “Universidade Aberta de Portugal” ...	143
8.2.3 Aspectos quantitativos e qualitativos da formação profissional.....	144
9 O Local em Educação: “O Caso de S. Lourenço dos Órgãos”	151
9.1 Caracterização geral da Região	151
9.2 Análise do sector da educação (por níveis) numa perspectiva intervencionista em S. Lourenço dos Órgãos.....	152
a) Educação pré-escolar.....	152
b) Ensino básico.....	156
c) Ensino secundário.....	160
c) Ensino superior – “O caso do INIDA”	163
d) Formação profissional	165
9.3 Intervenção socioeducativa numa acção concreta.....	168
CONCLUSÃO	170

ÍNDICE DE TABELAS/FIGURAS

TABELA 1: EDUCAÇÃO E PARCERIA.....	69
TABELA 2: EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA DE CABO VERDE (NÚMERO DE HABITANTES EM MILHARES).....	73
TABELA 3: DADOS DEMOGRÁFICOS.....	107
TABELA 4: EVOLUÇÃO DOS EFECTIVOS.....	108
TABELA 5: TAXA DE DESEMPREGO E ANALFABETISMO.....	110
TABELA 6: NÍVEL DE INSTRUÇÃO POR ILHAS.....	111
TABELA 7: ENSINO BÁSICO INTEGRADO.....	112
TABELA 8: ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO.....	113
TABELA 9: PERCENTAGEM DE APROVAÇÃO NO CONCELHO (ANO LECTIVO 2006/07) ...	158
TABELA 10: INIDA – SITUAÇÃO DO ANO LECTIVO.....	163
TABELA 11: PROFESSORES POR HABILITAÇÕES E SEXO.....	164

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: EVOLUÇÃO ANUAL DE ALUNOS.....	115
GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE JARDINS.....	116
GRÁFICO 3: CRIANÇAS MATRICULADAS.....	117
GRÁFICO 4: CRIANÇAS MATRICULADAS SEGUNDO INSTITUIÇÃO.....	118
GRÁFICO 5: EVOLUÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.....	118
GRÁFICO 6: ALUNOS MATRICULADOS PELA 1ª VEZ NO E.B.I.....	120
GRÁFICO 7: EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO BÁSICO.....	120
GRÁFICO 8: EVOLUÇÃO DOS ALUNOS DO SECUNDÁRIO.....	121
GRÁFICO 9: EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	122
GRÁFICO 10: EVOLUÇÃO DOS ALUNOS DA TÉCNICA.....	124
GRÁFICO 11: TAXA DE VARIAÇÃO ANUAL.....	124
GRÁFICO 12: VARIAÇÃO DOS INDICADORES DE RENDIMENTO NO E.B.I.....	128
GRÁFICO 13: EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO NO E.B.I.....	129
GRÁFICO 14: EVOLUÇÃO DOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO NO E.B.I.....	130
GRÁFICO 15: VARIAÇÃO DOS INDICADORES DE RENDIMENTO NO SECUNDÁRIO.....	131
GRÁFICO 16: EVOLUÇÃO DA TAXA DE ABANDONO NO SECUNDÁRIO.....	132
GRÁFICO 17: EVOLUÇÃO DOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO NO SECUNDÁRIO.....	132
GRÁFICO 18: EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE BOLSAS.....	135
GRÁFICO 19: QUANTIDADE DE BOLSAS TOTAL.....	136
GRÁFICO 20: ENTRADA NO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR.....	137
GRÁFICO 21: EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE ALUNOS NO SUPERIOR.....	138
GRÁFICO 22: ABRANGÊNCIA TOTAL POR INSTITUIÇÃO.....	139
GRÁFICO 23: EVOLUÇÃO DA QUANTIDADE DE PROFESSORES.....	140
GRÁFICO 24: DISTRIBUIÇÃO DAS FORMAÇÕES POR ILHAS.....	144
GRÁFICO 25: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS POR ILHAS.....	145
GRÁFICO 26: DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES POR NATUREZA.....	147
GRÁFICO 27: SECTORES DAS FORMAÇÕES.....	148
GRÁFICO 28: FORMANDOS POR MODALIDADE E ILHA.....	148

1 INTRODUÇÃO

1.1 *Finalidade e objectivo da investigação*

A finalidade deste projecto de investigação é de **avaliar efectivamente o contributo da educação para o desenvolvimento da República de Cabo Verde**, partindo do pressuposto de que a educação na sociedade cabo-verdiana, em particular, é a chave do desenvolvimento e do progresso, no quadro ou no contexto dos recursos e constrangimentos existentes. Posto isto, em termos de objectivo, **analisa-se o processo de intervenção no sector da educação** para se avaliar o referido contributo.

A par do quadro teórico-conceptual formulado, o objectivo referido desdobra-se em três momentos fundamentais a mencionar:

1º Momento: análise panorâmica sobre a origem e a evolução da educação em Cabo Verde, sobretudo, numa perspectiva intervencionista das políticas colonial e pós-colonial;

2º Momento: avaliação do processo de desenvolvimento de Cabo Verde, tendo como suportes referenciais os Planos Nacionais de Desenvolvimento (1º, 2º e 3º), permitindo avaliar os projectos de reconstrução nacional, a partir das estratégias estabelecidas para o relançamento das bases socioeconómicas no período pós-colonial;

3º Momento: análise sectorial da educação por níveis (educação de infância, ensino básico, secundário, médio/profissional e superior) do início dos anos 90 ao início do séc. XXI¹, fechando-se com a análise local sobre a educação no Concelho de S. Lourenço dos Órgãos, Região do interior da ilha de Santiago.

¹ Refira-se que a partir dos anos 90 Cabo Verde passou para uma nova dinâmica de desenvolvimento num período de grande mudança política, sociocultural e económica, particularmente na esfera

1.2 **Objecto e pressupostos de partida**

À luz da imprescindível relação “**Educação – Desenvolvimento**” e “**Intervenção**”, tornou-se possível delimitar o objecto desta investigação à análise crítica e comparativa do sector da educação, através da verificação do processo de intervenção, que se reflecte nos indicadores da evolução educacional face aos índices do desenvolvimento geral de Cabo Verde.

Desta feita, *“Formular o problema consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver limitando o seu campo e apresentando as suas características”* (Carvalho, 2002:109).

Tomando conhecimento do objecto de estudo, será então possível criar um quadro de pressupostos de partida (problemática), que irá orientar todo este processo de investigação.

Os desafios do Colonialismo português patentes no tecido socioeconómico durante uma longa historia, têm contribuído de certo modo e, não raras vezes, de forma negativa no âmbito do processo de transformação e de desenvolvimento de Cabo Verde. A educação sendo um sistema que sustenta outros subsistemas sociais não se escapou da “machadada” do espírito colonialista, pelo que as sequelas coloniais estarão a influenciar na estrutura administrativa e nalgumas decisões políticas que visem as matérias da educação e do desenvolvimento (Correia, 1996).

Neste âmbito, é um imperativo fazer a descrição de um conjunto de situações ou de áreas problemáticas tomado para uma análise relacional “Educação – Desenvolvimento”, não obstante os aspectos positivos que serão tratados ao longo do trabalho:

nacional, dada a implementação, pela 1ª vez, de um regime político pluralista, que se concretizou com o processo de eleições legislativas e presidenciais de Janeiro e Fevereiro de 1991 respectivamente, cujas repercussões terão determinado o novo rumo para o séc. XXI.

- a) A política colonial como pressuposto do desenvolvimento retardado do país;
- b) Uma administração educacional politicamente orientada, dada uma elevada dose do centralismo educacional, obstaculizando a criação de um processo de descentralização educacional, em termos de gestão escolar e de políticas locais;
- c) Desequilíbrios regionais na administração e na gestão dos recursos educativos;
- d) Desequilíbrios de desenvolvimento regional, atendendo à existência de uma grande assimetria em termos do desenvolvimento nacional;
- e) Os indicadores quantitativos de educação são, de todo, o mais expressivo em relação à qualidade dos mesmos;
- f) A reduzida valorização da escola no seio das comunidades, dada a fraca disponibilidade de recursos para a gestão dos projectos educativos que possibilitem o processo de integração da escola nas comunidades locais, assente num sistema de articulação com as necessidades e as mais-valias existentes.

Deste modo, todo o enquadramento teórico do trabalho defende e sustenta a ligação dos conceitos de **Educação**, **Desenvolvimento** e de **Intervenção**, bem como a interpretação da realidade escolar, enquanto organização institucional que carece de intervenção permanente nos mais variados domínios, atendendo à necessidade de posicionar a escola na lógica da “Rede”, partindo do pressuposto de Hermano Carmo, quando afirma criticamente e em boa verdade que, *“a escola não deve ser uma ilha”*².

É de referir que a reflexão e investigação educacional em zonas particularmente desfavorecidas, como é o caso, merecem ter necessariamente um diagnóstico minucioso, no sentido de serem identificados e desocultados os principais constrangimentos e recursos que caracterizam a sociedade cabo-verdiana contemporânea. Por conseguinte, os parâmetros desta investigação não estarão além do contexto real de que o país oferece.

² Advertência de Hermano Carmo aquando das sessões relativamente à unidade curricular de Organização e Gestão dos Recursos Educativos durante o ano curricular do mestrado.

1.3 Relevância científica e social da investigação

Mais do que nunca, hoje, é universalmente reconhecido o valor acrescido que a educação assume, como o “passaporte” para a entrada na sociedade pós-moderna, marcada pelas profundas e sucessivas mudanças. Ou ainda, substantivamente, uma “licença de condução” na auto-estrada da globalização. Posto isto, a temática central da relação “**Educação – Desenvolvimento**”, numa perspectiva particularmente cabo-verdiana, é um desafio antropológico, emergente das grandes necessidades humanas, em nome do progresso e da felicidade humana. O trabalho terá um impacto científico, na medida em que a sua estrutura baseia-se num corpo teórico de carácter transversal, permitindo compreender de uma forma geral todo o sistema educativo cabo-verdiano a par do processo de desenvolvimento geral do país.

Espera-se com este estudo, contribuir para o processo de constituição, gestão e de funcionamento das "escolas" de Cabo Verde, fornecendo pistas para o desenvolvimento dos "sistemas municipais de ensino" (parcerias) numa lógica da inovação educacional e da política de desenvolvimento nacional e regional.

De igual modo, divulgar experiências e perspectivar as estratégias que se perfilam para o progresso educacional a nível nacional, fazendo face às necessidades que o país levanta, constituem a grande ambição deste trabalho de investigação científica.

1.4 **Fundamentos metodológicos**

“A investigação tal como a diplomacia são a arte do possível”

M. Q. Patton

São numerosos os desafios de natureza económica, organizacional e cultural, nos quais se destacam: a crescente exclusão social, incluindo o aumento da pobreza e da iliteracia; por outro lado, uma constante degradação do meio ambiente, bem como o aprofundamento das desigualdades no acesso à educação.

Qualquer estudo sobre o sector da educação não poderá deixar de equacionar os assuntos, que se relacionam com o desenvolvimento ou atraso da humanidade.

Uma vez que o objecto desta investigação centra na avaliação da educação em paralelo com o processo de desenvolvimento de Cabo Verde, opta-se metodologicamente e essencialmente pela **análise de conteúdo** numa orientação de matriz crítico-comparativa, relativamente aos quadros de evolução educacional e aos índices de desenvolvimento nacional. Com efeito, segundo Carvalho (op. Cit.) o problema deve expressar uma relação entre duas ou mais variáveis, ou seja, como x e y estão relacionados com z.

A escolha do método anteriormente referido (análise de conteúdo) justifica-se também pela existência de inúmeros documentos de referência para a análise do sistema educativo cabo-verdiano, paralelamente ao processo de desenvolvimento nacional.

Ainda, do ponto de vista da investigação, é de referir que a aplicabilidade das abordagens comparativas, embora num contexto interno, terá como mais-valia, a possibilidade de identificar convergências e divergências num domínio particular, sendo a finalidade científica a procura das causas, de forma a compreender o sentido e as perspectivas dessas mesmas evoluções (Comaille, 2002).

Na impossibilidade de centrar o trabalho numa abordagem essencialmente qualitativa, dado o ângulo nacional do estudo, recorreu-se à pesquisa documental (análise de conteúdo) como sendo um instrumento que permite a recolha prévia da bibliografia especializada acerca dos processos metodológicos relevantes e concepções teóricas com as quais a realidade em estudo estará directa ou indirectamente implícita/explicita.

Uma vez que, o campo de estudo é consideravelmente amplo, cobrindo a esfera nacional, *“a pesquisa documental será particularmente útil, quando o acesso a indivíduos de pesquisa se torna difícil ou impossível”* (Bell, 2004:101).

Em função do nível de objectividade que se quer dar à pesquisa, recorreu-se também à análise de conteúdo, como forma de se produzir uma explicação objectiva, mensurável e verificável do conteúdo manifesto.

Desta feita, sublinha-se a argumentação do Fiske (2002:182) de que *“a análise de conteúdo analisa a ordem de significação denotativa; por outro lado, funciona melhor a grande escala, ou seja, quanto mais tiver que analisar, mais exacta é; por fim, as unidades de análise devem ser facilmente identificáveis, proporcionando uma evidência, relativamente à abstracção sobre a problemática em estudo”*.

Por outro lado, *“a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”* (Johnson, 1984:23).

A pesquisa bibliográfica, por seu turno, como refere Faria (2007:34) *“...é uma técnica de aprofundamento teórico em busca de soluções de problemas previamente definidos”*.

De acordo com os objectivos da pesquisa, e a título complementar, recorreu-se à técnica de **entrevista não estruturada**, numa fase exploratória da pesquisa para

recolher informações verbais relevantes para a compreensão dos sentidos e preocupações de alguns actores educativos (responsáveis, educandos/formandos) num contexto mais concreto (S. Lourenço dos Órgãos).

“ (...) As entrevistas revelam-se particularmente profícuas, na medida em que permitem que o investigador apreenda o sentido que os actores sociais atribuem às suas práticas e se familiarize com universos sociais e culturais diversos do seu, nomeadamente durante a fase exploratória da pesquisa” (Ribeiro, 2003:261).

1.4.1 Pergunta de partida e questões de investigação

A questão fundamental deste estudo traduz-se do seguinte modo:

Que intervenção para a avaliação do contributo da educação no processo de desenvolvimento de Cabo Verde?

Por outro lado, as questões subsequentes que irão orientar este estudo explicitam as perspectivas teóricas desenvolvidas:

a) Que antecedentes/condicionantes determinaram a origem e a evolução do sistema educativo cabo-verdiano nos últimos 20 anos (1980-2000), que se seguiram ao processo da independência do país?

b) Quais os efeitos das políticas educativas implementadas tendo em conta o contexto real de necessidades sentidas?

c) Que recursos as escolas e as demais instituições locais possuem no desencadeamento do processo de desenvolvimento local?

d) Quais os pressupostos da administração e da gestão educacional para o melhoramento do sector da educação em Cabo Verde (os estabelecimentos de educação, ensino e de formação, recursos e o ambiente socioeducativo para o desenvolvimento nacional/local)?

2 **EDUCAÇÃO**

2.1 **Conceito de educação**

A educação existiu desde sempre. O processo educativo na sua acepção mais clássica, remonta aos velhos tempos, desde os primórdios da Humanidade, em que o Homem sempre viveu e vive em comunidade. Contudo, a verdade é que, a educação se transfere de geração em geração, como dados adquiridos dos mais velhos para os mais novos. Nesta linha, Durkheim (2001:52) define a educação como “ (...) *uma acção exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não se encontram amadurecidos para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (...)* ”.

Na sua acepção moderna, a educação é uma realidade dinamicamente integrante do “todo social”, ou seja, em tudo aquilo de que faz parte a vida humana, situando-se num nível do pensamento e do discurso bastante avançado, levando em consideração a evolução do conceito, pelo menos a partir do séc. XVIII (revolução industrial), passando pelo séc. XIX (revolução política) e princípio do séc. XX, até 1950 (período de grandes mudanças).

O acto educativo é uma realidade complexa, como tal multifacetado, sendo objecto de várias perspectivas das ciências sociais e humanas.

Se até aos meados do século XX, a geração mais nova acatava de forma irrepreensível os ensinamentos e experiências de vida da geração mais velha, hoje em dia, a situação alterou-se drasticamente. Alteração esta, que Carmo (2001), designa de “a nova equação educativa”, fazendo referência à concepção da mudança em Toffler, em que “o futuro entra cada mais depressa no presente, sem

pedir licença”. Como consequência deste fenómeno, verifica-se um processo de mudança brusca, que no entender da Antropóloga Margaret Mead, confere o estatuto de “migrantes no tempo” às actuais gerações.

Segundo Carmo (2001:244-245) em termos gerais, podem-se distinguir dois aspectos do processo educativo, na óptica da aprendizagem de papéis, independentemente de eles estarem codificados institucionalmente ou não: a educação formal e a educação não formal, advogando que,

“ (...) as necessidades de educação formal, hoje, não se circunscrevem à educação inicial – que integra o ensino básico (pré-escolar e escolar), secundário, profissional e superior – mas abrangem a chamada formação contínua, em múltiplas facetas de formação profissional (actualização, reciclagem, extensão e reconversão) e de formação contínua superior, esta última em contexto académico (pós-graduação) ou mais direccionada para a investigação e desenvolvimento de unidades produtivas (formação avançada) ”.

No início dos anos 70, segundo Alves-Pinto (1989), uma nova corrente de investigação em Sociologia da Educação começa a tomar forma. Esta corrente, de inspiração weberiana, foca a sua atenção na acção dos indivíduos como átomos lógicos da compreensão dos fenómenos sociais. Começam a surgir investigações sobre as formas como os alunos e professores constroem as suas acções, atribuem sentido às situações sociais, e as definem. Surge então o interesse pela compreensão das perspectivas, culturas, estratégias e negociações que estão em jogo no processo escolar, especialmente as que ocorrem entre professores e alunos.

O engajamento das forças interdisciplinares nas pesquisas sobre educação assume uma visibilidade cada vez mais acrescida nas sociedades contemporâneas, dada a maior complexidade dos fenómenos sociais. Educar tornou-se uma tarefa árdua, que exige consequentemente um trabalho cooperativo entre actores educativos no planeamento e nas intervenções educativas. Neste âmbito, surgem tendências para uma maior especialização profissional inspirada na responsabilidade e solidariedade

como subsídios de animação formativa, a caminho de uma educação para a diversidade. Os paradigmas da educação que se passam a mencionar são consequências dessas novas maneiras de pensar e agir face à educação.

2.2 Paradigmas da educação

Reflectir sobre a educação actual como bem se pode constatar não é tarefa fácil, dado que está-se perante uma diversidade de pensamentos, paradigmas e acções na qual a essência do acto educativo ou mesmo educacional se manifesta. Desta forma, naturalmente existe uma heterogeneidade das abordagens sociais, das leituras do mundo, o esfacelamento das grandes teorias que têm explicado as formações sociais até ao presente.

2.2.1 Perspectiva antropológica da educação

Refira-se a Perspectiva Antropológica da Educação. O fenómeno educativo está intrinsecamente aliado às expectativas do Homem. É neste sentido que, Adalberto Dias de Carvalho (1992) define a educação como um “projecto antropológico” assente na valorização da intervenção humana e institucional. Aqui, as acções educativas desenvolvem-se em contextos envolventes próprios, em que são imprescindíveis os papéis dos agentes educativos intervenientes. A educação terá subjacente à sua acção um certo grau de “imperialismo individual”, cujo objectivo primordial é potenciar o indivíduo para a reprodução de acções educativas promotoras da sua integração, quer ao nível da escola, quer ao nível da sociedade geral.

Rogers (cit. in Dias deCarvalho, 1992:24) constitui uma referência no âmbito da perspectiva antropológica. Rogers recorre à tónica “relacional” ao invés da “antropológica”, sendo as duas correntes, praticamente substituíveis. A definição da educação no âmbito relacional tem como o primado a vertente pedagógica da educação, expressa na relação Educação - Pedagogia, recorrendo à dimensão

psicanalítica enquanto fundamento dessa articulação. É notória a preocupação em marcar a decorrente importância das interconexões pedagógicas entre o educador e o educando, quem, na sua reciprocidade educativa, organiza e patenteia uma horizontalidade de estatutos dos sujeitos intervenientes, bem como uma estruturação de contextos específicos e inéditos.

Dada esta complexa relação “educador – educando”, é de sublinhar o argumento proferido por Dias de Carvalho (1992), que no seu entender, o processo educativo está longe de ser uma evolução linear, atendendo a conflitualidade que subjaz no terreno dos princípios antropológicos e éticos, como também, no desenvolvimento concreto das iniciativas pedagógicas.

Morin (cit. in Dias de Carvalho, 1992:35) é ainda uma outra referência da Perspectiva Antropológica da Educação (sentido relacional), cuja menção é de grande relevância. Morin coloca a educação no lugar do “cogito”, em que não sendo propriamente um gerador da vida, gera uma multiplicidade de representações. Representações essas, que assumem efectivamente um carácter marcadamente categórico, na medida em que, são demarcadas várias ordens a saber: antropológica, ética, religiosa, positiva, etc.

Bachelard (cit. Dias de Carvalho, 1992:35) põe expressamente em relevo a dicotomia “sujeito – objecto”, em que o psiquismo humano representa uma totalidade do “cogito”. Posto isto, o sujeito bachelardiano é, sobretudo, uma instância relacional implicada na discursividade da matéria antropológica.

Dentro da Perspectiva Antropológica da Educação, Dias de Carvalho (1992), aborda o conceito de educação numa Abordagem Neo-Humanista, forjado a partir de uma concepção renovada do Homem, em que se tornou imperativo o privilégio da relação do “eu” com o “outro”, sem qualquer tipo de hierarquização, sem que haja qualquer possibilidade de “reducionalismos” individualistas e colectivistas. Sem que haja, enfim, redução da figura do sujeito à imagem do sujeito soberano ou absoluto.

2.2.2 Perspectiva psicológica da educação

A Psicologia, ciência relativamente nova (séc. XX) tem assumido uma importância acrescida nos estudos do fenómeno educativo, pois permitiu dimensionar o ser humano em explicações do comportamento à luz do “ego-psiquismo”. É de referir os estudos revolucionários de Freud e de Lacan no início do século XX (Carvalho, 1992)

Refira-se três grandes paradigmas psicológicos associados à aquisição de conhecimentos (Carvalho, 1992):

a) **Teoria Comportamentalista:** insere-se no domínio das investigações empiristas da Psicologia enquanto ciência. Aqui, o processo de aprendizagem é um resultado da mudança inerente ao comportamento (treino ou experiência), na medida em que o meio ou a “coisa” determina o sujeito ($S \leftarrow O$). O objecto é matéria cognoscível (apreendido pelo sujeito). Como tal, O objecto impõe ao sujeito (dimensão positivista);

b) **Teoria Sensacionista:** toda a possibilidade de conhecer objecto é do sujeito ($S \rightarrow O$). Toda a acção é devida ao sujeito. Há um primado absoluto do sujeito sobre o objecto. O sujeito predispõe de um conhecimento anterior (características inatas);

c) **Teoria Construtivista/Interaccionista:** acção recíproca ($S \leftrightarrow O$). Há uma inter-relação com vista ao conhecimento, que é construído pela sua forma e pelo seu conteúdo num processo de interacção entre sujeito e objecto. É uma teoria proposta por Piaget.

2.2.3 **Perspectiva filosófica da educação**

A Filosofia da Educação remete o seu objectivo para a teorização do acto educativo, não obstante uma compreensão do fenómeno de modo crítico e reflectido dado a sua racionalidade no âmbito das acções pedagógicas. Segundo Prestes (1996:15), existem três paradigmas básicos, capazes de levar à reflexão sob o modo como as pessoas concebem o conhecimento e as relações implicadas:

- a) **Paradigma ontológico:** procura determinar as essências do Homem enquanto ser. O conhecido precisa de ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir a sua capacidade de saber apreender o objecto, pois este determina o sujeito;
- b) **Paradigma da modernidade:** a subjectividade é que determina o conhecimento. A consciência constrói a realidade e a ciência por seu turno, determina o conhecimento. Aqui, o universo científico divorcia-se claramente do universo moral;
- c) **Paradigma da comunicação:** pressupõe o diálogo e o consenso como amigos do saber. Há portanto, um enfoque claramente intersubjectivo. O conhecimento é o resultado da comunidade de sujeitos aprendentes (competentes) que se comunicam linguisticamente sobre os seus saberes e representações dos seus mundos.

2.3 ***Novas tendências na concepção da educação e da escola***

Segundo Ambrósio (2001), As sociedades do presente deparam-se com novas tendências de organização das suas estruturas, de reformulação de funções e papéis, de interacção de novos valores culturais, do efeito de factores locais ou do contexto sócia e histórico mais alargado. Consequentemente, hoje, o processo educacional situa-se rigorosamente num quadro histórico e sociocultural, cujas tendências são mais ou menos globalizantes, o que leva os cientistas da educação e

formadores ou intervenientes em geral, a reconciliar as determinantes das teorias e do pensamento educativo, com que alimentaram durante décadas passadas, as suas práticas de intervenção. Verificaram-se as grandes transformações na vida quotidiana, na organização económica e social e nas estratégias técnico-científicas, numa lógica interactiva global, não obstante as disparidades ou desequilíbrios dessa evolução.

As novas tendências na concepção da educação são de índole integral, dado que o sistema educativo abrange hoje, o sistema escolar e outros sistemas e redes, onde se processa a formação (formal e não formal).

Ambrósio (2001) alude que, não são apenas os sistemas educativos, instrumentos susceptíveis de regulação política, mas também outras variáveis contextuais podem estar a montante e a jusante de todos os processos educativos, nomeadamente: a formação para a vida activa, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de competências para a cidadania.

O acto educativo é alvo de uma transformação social reflexiva (terminologia de alguns especialistas actuais da educação), ou seja, mudança planeada, que emerge de um pensamento reflexivo, inspirado na experiência (aprendizagem experimental).

Os contextos de pós-modernidade requerem a reinvenção do pensamento educativo, como é de constatar, não obstante a promoção e a conformação de um novo paradigma educacional, atrás aludido (Educação e Formação ao Longo da Vida).

A Educação e Formação ao Longo da Vida surge como consequência de uma nova ordem que se vai construindo nas sociedades pós-modernas, que se vai consolidando pela influência das grandes decisões políticas em torno das matérias de desenvolvimento social sustentado a referir: economia, emprego, formação e gestão de recursos humanos (Ambrósio, 2001).

Por outro lado, subentende-se que a civilização ocidental na sua essência (Europa e América do Norte), constitui o palco, onde germinou o novo paradigma da educação, cujo alargamento ou tendência, agora, se constata à escala mundial. A Europa Unida e os Estados Unidos da América vão-se traduzindo num organismo associado a um conjunto de Estados-nação, para a construção de um novo projecto político, no qual se desenvolvem as acções educativas. Ambrósio (2001) cita-nos projectos já constituídos a referir: a União Económica e Monetária de 1999 e o lançamento da moeda única. Ainda mais recentemente, pode-se referir o Referendo Europeu. Essas mudanças revelam outra face da educação.

A verdade é que, tem de se redefinir as linhas estratégicas na construção da nova escola – “escola de hoje e de futuro”, que procure resolver e responder os grandes desafios da educação e do desenvolvimento. Porém, a verdade é que, as mudanças socioeconómicas e culturais implicam urgência quanto à necessidade de reequacionar o pensamento político e educativo.

Além de contribuir para as mudanças sociais e culturais de fundo, a escola recebe o impacto dos processos globais de transformação societal, onde se inclui para além dos alunos um grande contingente de profissionais de vários tipos, seja nos recursos financeiros implicados, seja ainda na rede vasta de infra-estruturas que implica (Almeida, 1994).

Outros cenários nos quais se demarcam as novas fronteiras e horizontes de intervenção educativa prendem-se com o restabelecimento do sistema educativo a uma administração mais descentralizada e a abertura das escolas às comunidades envolventes, o combate ao insucesso e abandono escolar precoce e o combate às assimetrias regionais em torno da justiça social para o garante de uma educação para todos e para o desenvolvimento.

A escola no contexto do mundo contemporâneo assume uma importância acrescida, como agente máximo de socialização e de formação permanente do percurso

individual e social do homem. A necessidade de uma actualização contínua da escola nos nossos dias é mais do que evidente.

Silva (1993) apela para a necessidade de uma escola intervencionista, conquistadora de um espaço social cada vez mais alargado (espaços extra-escolares), criando parceiros intervenientes que protagonizem os interesses colectivos, dos quais emerge todo o processo de Desenvolvimento Comunitário.

Partindo da perspectiva da mesma autora (Modelo Instituinte da Escola), os programas de actividades que a escola deseja implantar, bem como a metodologia e as técnicas a aplicar têm de lhe proporcionar uma capacidade interventiva multivariada, flexível e capaz de cobrir uma enorme variedade de domínios.

Ainda no contexto da mudança acelerada, Silva (1993) traz à luz do debate educacional, o contexto político e económico do período subsequente à 2ª Guerra Mundial, que estabeleceu um novo rumo para a educação. As características de crise constituem sintomas mundiais, que não deixam de repercutir na esfera educacional. Sintomas esses, que variam de país para país, de região para região e de sociedade para sociedade. Neste âmbito, é de referir os enormes esforços despendidos a nível global, no sentido de definir estratégias para o relançar do sistema educativo. Porém, os grandes problemas e necessidades humanas ainda carecem de intervenções socioeducativas continuadas.

Do ponto de vista da evolução do fenómeno educativo, é um imperativo o reconhecimento da influência do sistema democrático nesse domínio. Posto isto, considera-se a “democracia” como sendo uma “cultura marcadamente humanística” que a humanidade jamais conheceu. A democracia, de facto, tem dado um cunho funcional às instituições sociais, onde se cultivam e se praticam actos educativos (Secretaria de Estado e da Comunicação Social, 1977).

Para Honoré (1977), a educação encontra o seu fundamento unicamente no homem e na sociedade. Neste âmbito, importa referir a importância dos grupos sociais e

instituições que baseados nos princípios da responsabilidade e solidariedade asseguram o processo de desenvolvimento integral.

Por outro lado, é importante não se esquecer do papel dos professores no processo de educação. Aliás, são esses homens e mulheres que no seu dia-a-dia lutam pela sobrevivência da escola, enquanto instituição promotora da educação.

Em boa verdade, como advoga Grilo (1999) a educação é um trabalho colectivo que nos deveria mobilizar, sobretudo, para mostrar as coisas boas que nós fazemos nas escolas.

Segundo Grilo (1999) é urgente repensar a lógica da organização e da intervenção escolar. Com isso, os decretos, as leis, os regulamentos e as portarias devem traduzir-se em mecanismos enquadradores das práticas de gestão educativas que promovam as melhores soluções.

Uma organização escolar que integre no seu corpo todas as variáveis contextuais inerentes ao meio escolar, tornará a escola efectivamente numa comunidade educativa. Desta feita, é de sublinhar a alusão de Grilo (op. cit.) de que o princípio da autonomia imponha imperativamente um “juízo de consenso” entre a liberdade e a responsabilidade.

2.3 Política educativa

A propósito, não se pretende demonstrar como se constrói uma política educativa. Todavia, é de todo o interesse clarificar as raízes ou fundamentos de uma decisão política à volta das matérias de acção educativa. Decisão essa, que deve sempre partir de um quadro mais amplo, atendendo à concepção da sociedade, da vida e da organização social.

Partindo do princípio de que a educação é um bem maior, e como tal universal, pode-se dizer que ela reveste de um carácter valorativo imprescindível; ou seja, comporta no seu todo valores sociais, morais e políticos, que determinam os resultados globais esperados do processo educativo. Desta feita, D'hainaut (1980) interroga: “qual deve ser a lógica ou o sentido de uma política educativa”.

Na verdade, uma política educativa tanto pode assumir uma dimensão restrita como geral; tanto pode ser delineada a partir de uma imposição como também de uma planificação. Contudo, apesar dessa perplexidade, os fundamentos de uma política educativa têm de estar nos factos que determinam a intervenção política no âmbito educativo.

Ainda na esteira de D'hainaut (op. cit.) uma política educativa não nasce do nada. Porém, ela surge de uma inspiração sócio-valorativa centrada numa necessidade ou num objectivo, atendendo aos quadros: filosófico, religioso, histórico ou físico e geográfico, assim como do contexto sociocultural, onde se situa o sistema educativo considerado.

É ainda de salientar que a política educativa consiste na definição da prioridade, sempre que possível, em prol dos fins, baseando-se nos meios para onde se quer chegar.

2.4 Papel da educação no contexto da UNESCO

A UNESCO sendo agência das Nações Unidas especialmente vocacionada para a educação, desde a sua criação em 1945, tem vindo a trabalhar arduamente a fim de melhorar a educação em todo o mundo. Neste sentido, as suas actividades têm-se desenvolvido na área do apoio técnico, do apoio ao desenvolvimento de projectos inovadores, no apoio à capacidade de construção e no desenvolvimento de redes.

Sendo a educação um direito fundamental, a missão da UNESCO tem-se desenvolvido no sentido de promover a sua qualidade, estimular a experiência e o diálogo político.

Em todos os programas de acção da UNESCO, a erradicação da pobreza e o uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação constituem objectivos transversais deste organismo internacional.

A UNESCO tem definido 5 (cinco) domínios fundamentais para desenvolver a sua missão:

- a) Identificar os problemas emergentes, procurando estratégias para lhes fazer face, ao mesmo tempo que cria um espaço que estimule o diálogo para testes e soluções inovadoras;
- b) Desenvolver e definir novos padrões nas áreas-chave da educação;
- c) Expandir as capacidades dos governos, das especialistas, comunidades e sociedade civil, através de serviços de aconselhamento, workshops, conferências internacionais e partilha de informação;
- d) Juntar e partilhar informação sobre o que se passa na educação em todo o mundo, especialmente no que diz respeito às boas práticas e às inovações;
- e) Estimular a cooperação internacional para a educação e assegurar que os programas multiculturais e bilaterais reflectam os objectivos da UNESCO e as prioridades definidas para a educação.

O programa educativo da UNESCO define como principal objectivo, atingir uma Educação para Todos, ou seja, a todos os níveis e ao longo da vida. Posto isto, no Fórum Mundial da Educação de Dakar, realizado no ano de 2000, a comunidade internacional demonstrou a confiança para com a UNESCO, no sentido de esta coordenar o movimento de Educação para Todos.

Na sequência da Conferência de Jomtien (1990), o Fórum Mundial da Educação realizado em Dakar (Senegal), em Abril de 2000, veio reafirmar o empenhamento de todas as nações em assegurar a todos os cidadãos e a todas as sociedades a realização dos fins e objectivos da Educação para Todos.

No Fórum de Dakar, os países presentes comprometeram-se e responsabilizaram-se em consolidar e alargar o ensino básico. Neste sentido, comunidade internacional, sociedade civil e instituições nacionais congregarão esforços para que os recursos financeiros e humanos não sejam um impedimento para atingir os objectivos que fundamentam o Quadro de Acção de Dakar, no âmbito dos seis objectivos essenciais preconizados, até ao ano de 2015:

1. Desenvolver e melhorar em todos os aspectos a protecção e a educação de infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Proceder, de modo que até 2015, todas as crianças, em particular as do sexo feminino, as crianças em dificuldade e as que pertencem a minorias étnicas, tenham possibilidade de aceder a um ensino primário obrigatório e gratuito, de qualidade, e o poderem seguir até ao fim;
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e de todos os adultos, assegurando o acesso equitativo a programas adequados, tendo por objectivo a aquisição de conhecimentos, assim como de competências necessárias à vida quotidiana;
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, nomeadamente das mulheres, até 2015, e assegurar a todos os adultos o acesso equitativo a programas de educação básica e de educação permanente;
5. Eliminar as disparidades entre sexos nos ensinos primário e secundário até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio até 2015, procurando garantir às

raparigas um acesso equitativo e sem restrições a uma educação básica de qualidade com as mesmas oportunidades de sucesso;

6. Melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação, visando a excelência, de forma a conseguir para todos, resultados de aprendizagem reconhecidos e quantificáveis, nomeadamente no que concerne à leitura; à escrita e ao cálculo e às competências indispensáveis para a vida quotidiana.

Caberá a cada país, por um processo de consulta entre todos os parceiros da educação e seguindo os princípios directores enunciados no documento da UNESCO “Préparation des plans d’action nationaux”, traçar a via a seguir para atingir os objectivos da Educação para Todos, em conformidade com os compromissos assumidos.

No âmbito dos países em vias de desenvolvimento, a luta para erradicar a pobreza e estender o ensino básico a todos, constitui uma constante, não obstante os problemas crescentes em termos dos recursos de intervenção. As estatísticas fornecem-lhes dados para medirem o seu progresso, fazendo rentabilizar melhor os seus recursos. Quanto aos países desenvolvidos, as estatísticas da educação são instrumentos fundamentais que prestam auxílio aos governos em responder aos desafios da globalização, dados os enormes avanços tecnológicos e grandes mutações económicas.

A finalidade geral dos indicadores da educação é facilitar o acompanhamento da evolução da educação para todos e a análise das principais tendências da educação e dos grandes problemas da política educativa no mundo. Também, têm utilidade prática para os responsáveis da política educativa a níveis nacionais (UNESCO, 1993).

O relatório da UNESCO de 1993 faz a análise panorâmica das grandes tendências e políticas da educação no mundo. O tema central deste relatório é a “educação num contexto mundial de adaptação e mudança” e incide essencialmente em três aspectos:

- a) Nas diferenças em matéria de acesso à educação;
- b) Na diversificação ou não das escolhas educativas e das novas exigências em matéria de igualdade de oportunidades;
- c) Na relevância de atenção quanto às matérias específicas para a cooperação internacional.

Em 1995 é publicado pela UNESCO mais um Relatório Mundial da Educação, cuja temática abrange a mulheres e jovens. São verificadas as tendências globais e os desenvolvimentos no acesso das raparigas à educação formal, quer nos países desenvolvidos, quer nos países em vias de desenvolvimento. Com efeito, foram revistas e reformuladas as medidas em prol da educação para a paz, dos direitos do homem e da democracia.

Em 1998, aquando da publicação da 4ª edição do Relatório Mundial da Educação, demonstrou-se uma grande preocupação em prol da classe dos professores, cuja profissão assume as mais elevadas considerações a nível mundial: desde seu status, passando pelas suas condições de trabalho, pela análise das tendências no ensino-aprendizagem. O relatório faz um retrato global, baseado nos desenvolvimentos recentes dos sistemas de ensino e das políticas educativas. Também, é avaliado o impacto das novas tecnologias no ensino e o seu potencial para uma aprendizagem fora da sala de aula.

São tratados em termos estatísticos os indicadores relativos a diversos aspectos da educação e do seu contexto demográfico, socioeconómico, cultural e comunicacional em 190 países e territórios.

No último Relatório Mundial da Educação (ano 2000) foi analisada a questão do Direito à educação, tal como está defendido no artigo 26 da Carta Universal dos Direitos Humanos. O relatório enumera uma série de compromissos assumidos pela comunidade internacional na última metade do séc. XX, no sentido de implementar este direito. É de referir ainda, que este relatório oferece efectivamente uma análise

geral do progresso verificado até ao presente, na óptica da implementação do Direito à Educação, em diferentes regiões do mundo.

Eis os principais indicadores revelados neste ultimo relatório:

- a) População e o produto nacional bruto (PNB);
- b) Alfabetização, cultura e comunicação;
- c) Pré-escolaridade e acesso ao ensino;
- d) Ensino do primeiro grau: duração, população e taxa de escolarização;
- e) Eficácia interna do ensino do primeiro grau;
- f) Duração, população e taxa de escolaridade do ensino do segundo grau;
- g) Corpo docente no ensino pré-primário, primário e secundário;
- h) Ensino do terceiro grau: efectivos e percentagens por nível;
- i) Ensino do terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996;
- j) Efectivos do ensino privado e despesas públicas do ensino;
- k) Despesas públicas correntes do ensino.

2.5 Papel da educação no contexto do Banco Mundial

O Banco Mundial (BM) é um dos maiores financiadores externos da educação. O início do processo de financiamento na área da educação deu-se em 1963, dado o compromisso universal que o Banco Mundial assumiu em ajudar os países e nações em acelerar o processo de desenvolvimento da educação. A grande prioridade tem-se estabelecido a favor dos países pobres, ajudando-os a atingir o ensino primário universal até 2015, com um forte enfoque da diminuição de diferenças de género. Eis as principais funções do Banco Mundial no âmbito de apoio aos países e nações do mundo:

- a) Desenhar e implementar políticas e reformas necessárias;
- b) Fortalecer as instituições, inculcando nelas capacidade de construção;
- c) Fortalecer o conhecimento e a disseminação de experiências de desenvolvimento em todo o mundo;
- d) Mobilizar recursos financeiros, quer através de empréstimos quer através de outros meios.

Os programas educativos do Banco Mundial são de natureza variada, como por exemplo: apoio à construção de salas de aula, aumento do fornecimento e distribuição de livros, apoio à formação de professores, aumento da literacia nas mulheres, ajuda à construção de economias baseadas no conhecimento, através de reformas educativas no ensino superior, transformando os sistemas educativos através do investimento nas tecnologias da comunicação e informação e expansão do acesso à educação nas zonas rurais, particularmente no que diz respeito a promoção da igualdade entre géneros.

O trabalho do banco Mundial na área da educação está ancorado num sector estratégico para a educação, revisto periodicamente para assegurar de que a assistência aos países vai de encontro às suas necessidades. Este sector

estratégico definiu três pilares fundamentais para que um sistema educativo seja considerado bom (Banco Mundial, 1999:47):

- a) **Acesso:** alunos aptos a aprenderem; ambiente de aprendizagem de apoio; provisão de acesso;
- b) **Qualidade:** currículo relevante; pessoal motivado; processo de ensino e aprendizagem;
- c) **Oferta:** governação; recursos; avaliação.

A educação, para Banco Mundial, é considerada a questão fulcral para levar a cabo a missão do Banco, reduzindo a pobreza global. Neste sentido, o Banco Mundial assume cabalmente o compromisso de apoiar os países no seu processo de desenvolvimento, que se quer acelerado, e no acesso á educação, como já se referiu.

Foram acordadas, no plano internacional, metas específicas no que diz respeito ao ensino primário universal, à literacia de adultos e à paridade de género na educação básica, no âmbito da iniciativa Educação para Todos e no âmbito dos objectivos do Comité de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE³. O Banco Mundial comprometeu-se a trabalhar em prol destes objectivos e desenvolveu uma série de programas nesse sentido.

O relatório “Education Sector Strategy” publicado pelo Banco Mundial em 1999 define os seguintes indicadores da educação:

1. PIB per capita
2. Taxa estimada de literacia nos adultos
3. Taxa bruta de inscrições no ensino primário
4. Taxa líquida de inscrições no ensino primário
5. Taxa bruta de inscrições no ensino secundário
6. Taxa líquida de inscrições no ensino secundário
7. Taxa bruta de inscrições no ensino terciário

³ Recorde-se que o progresso é medido nos relatórios dos Indicadores Mundiais de Desenvolvimento (www.worldbank.org/data/wdi)

8. Percentagem de alunos que chegam ao grau 5
9. Esperança de vida na escola (anos)
10. Progressão no ensino secundário
11. Despesa pública com a educação em percentagem do PIB
12. Racio professores-alunos no ensino primário
13. Racio professores-alunos no ensino secundário
14. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário
15. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino secundário
16. Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino primário.

2.6 Educação e desigualdades

No campo da educação, o debate sobre as desigualdades, travado sobretudo a partir de meados da década de 1960, deu origem a uma “sociologia das desigualdades” (Forquin, 1979a, 1979b, 1980).

Relativamente ao caso específico da escola, após a II Guerra Mundial deu-se uma expansão da educação escolar, baseada nas ideologias desenvolvimentistas suportadas pela teoria do capital humano, que pressupunha que o aumento da escolarização produziria um acréscimo de riqueza produzida e de desenvolvimento, e por outro lado, nas ideologias democratizantes, que postulavam maior justiça e igualdade social (Coombs, 1968).

A escola enquanto instituição assentava numa lógica meritocrática, relativamente aos períodos que precederam à II Guerra Mundial, não obstante as profundas críticas no dealbar dos anos 60. Nessa altura, foi diagnosticada uma crise mundial da educação, entendida essencialmente como uma crise de confiança no âmbito da instituição escolar face à sua capacidade em dar respostas às expectativas geradas.

Por outro lado, a escola foi criticada ferozmente, sendo acusada de não cumprir a promessa da igualdade de oportunidades e de, pelo contrário, reproduzir as desigualdades. A amplitude dessas críticas ao longo dos anos 60 é revelada nas análises sociológicas de Louis Althusser (1970), de Christian Baudelot e Roger Establet (1971) e de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), defendendo que a produção e a disseminação da ideologia devem-se à lógica operacional dos aparelhos ideológicos do Estado, entre os quais se situa, de um modo privilegiado, a “escola capitalista”.

Os movimentos críticos dos anos 60 fizeram da escola um autêntico palco de intensa controvérsia. Actualmente, a escola é colocada no centro das políticas educativas, das políticas de emprego, das políticas de luta contra a exclusão,

supondo-se a sua capacidade para fazer face a todos os problemas sociais contemporâneos.

Desta feita, sempre que um problema se coloca à sociedade, esta exige que a escola produza a educação para a cidadania, educação sexual, educação para a saúde, educação ambiental, prevenção da toxicodependência, da SIDA, etc. Esta incumbência redobrada da escola é cada vez mais saliente nas sociedades contemporâneas, pelo que torna-se necessário ampliar o conceito de escola, com isso, criando novos espaços de educação e de aprendizagem.

Na perspectiva de Almeida (1994), as estratégias de travar as desigualdades sociais passam pela escola, uma vez que hoje em dia, nos países desenvolvidos, praticamente todas as pessoas são dotadas de capacidades básicas de leitura, escrita e cálculo, não obstante as significativas distorções sociais existentes noutros cantos do mundo. Trata-se de uma questão de desigualdades de literacia, pelo que urge a necessidade de institucionalização de uma sequência de educação formal com vários anos de duração, e de um sistema de instituições especializadas para dirigir milhões de pessoas.

A escola afirmava-se capaz de assegurar o processo de mobilidade social, independentemente do meio de origem dos indivíduos. O reconhecimento dessa dificuldade da escola na promoção da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento pessoal e social conduziu aos princípios da descentralização, participação, autonomia, projecto educativo de escola, supondo-se a possibilidade do sistema escolar funcionar a partir dos reajustamentos e compromissos sociais (Ferreira, 2005).

Na esteira de Giddens (2002), a educação tem sido consistentemente vista como um meio de “igualização”. Neste âmbito, tem-se defendido que a educação universal ajuda a reduzir as disparidades de riqueza e de poder, dando aos jovens com capacidade, meios que lhes permitam encontrar um lugar valorizado na sociedade.

Porém, na verdade, a educação tem ido a expressar e a reafirmar as desigualdades existentes muito mais do que a actuar para as mudar.

A existência de uma relação entre origem social e resultados escolares já foi demonstrada em diversos estudos. Programas compensatórios no ensino básico (ajuda alimentar, diminuição do número de alunos por turma, aumento de serviço escolares), intervenção nas famílias, sobretudo, junto das mães e programas pré-escolares foram organizados para lutar contra a problemática das desigualdades.

A. Perret Clermont (Cit. in COLEMAN et all, 1990) evocou que continuava a existir dificuldade em encontrar uma resposta pedagógica para problemas que se colocaram, simultaneamente em termos educativos, psicológicos e sociais.

Existe portanto uma relativa indeterminação no conhecimento dos processos mais específicos que mediatizam a vasta questão inicial das correlações entre fracassos escolares e classes sociais.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 *Conceito de Desenvolvimento*

A abordagem do conceito de desenvolvimento obedece funcionalmente a uma visão histórica, relativamente aos estádios da evolução do sistema social como um “todo”. Desta feita, importa aludir, que a maioria dos países do mundo tem passado por uma procura desenfreada da industrialização e do desenvolvimento económico, concentrando esforços na promoção do seu crescimento interno. Porém, a visão do desenvolvimento nas primeiras fases do processo de industrialização oferece confusões e ambiguidade em detrimento da verdadeira essência do conceito, quando não raras vezes se interpretava o crescimento económico como o fim do desenvolvimento.

O desenvolvimento da indústria e o crescimento dos padrões de consumo têm levado o homem a reflectir sobre a vida que leva. Ou seja, pensar sobre os efeitos do processo de crescimento económico no padrão de vida da sociedade. Essa consciência vem florescendo a partir da Segunda Guerra Mundial, em que também a visão do desenvolvimento ganha novos contornos.

Desta feita, terminados os conflitos mundiais, que foram seguramente resultantes de factores económicos, políticos e mesmos históricos, o tema sobre desenvolvimento foi encarado por todos os países, principalmente os aliados, que visavam reconstruir o mundo e os seus próprios territórios, pondo efectivamente cobro aos problemas que os perseguiram nos períodos anteriores (guerra, desemprego, miséria, discriminação racial, desigualdades políticas, económicas e sociais).

Segundo Cameron (2003) é possível determinar claramente a distinção entre os conceitos de “desenvolvimento” e “crescimento”, na medida em que ambos se diferenciam um do outro pelos indicadores de “quantidade” e de “qualidade”

respectivamente. Desta forma, o desenvolvimento parece dever-se essencialmente às qualidades que reflectem o equilíbrio do social e a ideia do progresso das sociedades e dos homens. Todavia, o crescimento alia-se aos elementos de “quantidade”, que por seu turno reflectem a capacidade de um dado país fazer face ao seu processo de transformação e desenvolvimento, o que também depende de outros mecanismos de dinamização para o tal fim.

Acrescenta-se que apesar das divergências existentes entre as concepções de desenvolvimento, as mesmas não são de todo excludentes, quando na verdade em alguns pontos elas se completam.

No olhar de Vasconcellos e Garcia (2001), o desenvolvimento em qualquer concepção deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhorias na qualidade de vida, ou seja, deve integrar as sucessivas alterações inerentes à composição do produto e à concentração de recursos pelos mais variados sectores económicos, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar económico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia).

A questão do desenvolvimento enquanto o paradigma de um modelo de sociedade equilibrada, colocou-se com especial acuidade no pós-guerra, quando os contrastes entre as economias nacionais dos países ricos e pobres se tornaram mais visíveis, fazendo despertar uma vontade política de actuação por parte das elites governantes. Num primeiro momento, colocava-se ênfase nos indicadores que visassem a quantificação dos resultados económicos, e não, todavia, nos indicadores que apontassem para a mensuração dos mecanismos de qualidade e de equilíbrio social. Num segundo momento, verifica-se então uma abordagem para o processo de desenvolvimento numa perspectiva claramente de maturidade e de modernização da sociedade, como resultantes de alterações estruturais subsequentes, como sejam a industrialização, a educação, os direitos e justiça, a saúde e o progresso (Aron, 1996).

3.1.1 *Desenvolvimento humano*

O conceito de Desenvolvimento Humano surgiu pela primeira vez no Relatório do Desenvolvimento Humano produzido pela PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e publicado em 1990, cujos pressupostos fundamentais emergem da ideia de que as pessoas constituem a riqueza real de uma nação e conseqüentemente o objectivo fundamental de um processo de desenvolvimento deve ser a criação de um ambiente adequado para que as pessoas possam usufruir de vida longa, saudável e criativa (Relatório de Desenvolvimento Humano, 1990).

Trata-se de um conceito que procura abranger as mais variadas dimensões da dinâmica social como se pode depreender da análise do método de operacionalização do conceito, isto é, o índice de desenvolvimento humano.⁴ Ou seja, o desenvolvimento humano, em sentido lato, faz referência ao desenvolvimento que articula a dinamização do crescimento económico com os factores de crescimento dos capitais humano, social, político (no sentido da boa governação), cultural e por último ambiental (no sentido do uso racional ou sustentável do recursos naturais). Muito associado a estes conceitos introduziu-se também o conceito de direitos humanos. Os conceitos de direitos humanos e desenvolvimento humano passaram a compartilhar de forma explícita o mesmo propósito, na linha do pensamento de que todo o ser humano deve ter assegurado: liberdade, bem-estar e dignidade. Sobre este assunto, o Relatório do Desenvolvimento Humano 2000 considera os direitos humanos como intrínsecos ao desenvolvimento, e o desenvolvimento por sua vez um meio para a efectivação dos direitos humanos. Para garantir os direitos de todas as pessoas em todos os países, serão necessárias acções e compromissos dos principais actores da sociedade. Ao identificar a luta pelos direitos humanos como algo comum a todos os povos, o Relatório conclui que os avanços do séc. XXI acontecerão na medida em que sejam enfrentados interesses políticos e económicos arraigados.

⁴ No relatório do desenvolvimento humano das Nações Unidas de 2002, o Índice de Pobreza Humana (IPH) é definido como “índice composto que mede a privação nas três dimensões básicas captadas no índice de desenvolvimento humano: longevidade, conhecimento a nível de vida”. Este mesmo índice pode, no entanto, captar uma quarta dimensão, que é a exclusão social, uma dimensão medida a partir da taxa de desemprego de longa duração, isto é, uma duração de 12 ou mais meses.

3.1.2 **Desenvolvimento local/comunitário**

Tendo surgido na década de 50, o desenvolvimento local, também designado desenvolvimento comunitário, desenvolvimento endógeno, desenvolvimento autocentrado, etc. é muitas vezes entendido como “o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas” (Amaro, 1991:57). Estando o conceito de desenvolvimento local amplamente aos nomes de Walter Stöhr, Fraser Taylor, John Friedman e Clyde Weaver (Benko, 1999:85), este paradigma surgiu, de entre outras coisas, das mudanças estruturais quer em relação à lógica que norteava as actividades industriais, quer ainda em relação às mudanças estruturais verificadas na organização social do trabalho, formas de mobilização e gestão da mão-de-obra, formas de intervenção do Estado, mecanismos de regulação do trabalho, normas de produção e de consumo, etc. e baseou os seus pressupostos numa lógica contrária às lógicas centralizadoras e uniformizadora que sustentaram o paradigma funcionalista do desenvolvimento.

Tendo como pressuposto de base a ideia de que a promoção do desenvolvimento parte necessariamente da satisfação das necessidades básicas das populações, pelo que é indispensável a mobilização do potencial endógeno de cada região, a teoria do desenvolvimento local elege uma estratégia de desenvolvimento que parte da base. Neste contexto, a coesão social de uma determinada comunidade, bem como a existência de facilitadores da solidariedade social e capacidade de organização da população na participação para a resolução de problemas existentes são também muito importantes (Henriques, 1987).

Segundo Perroux (cit. in Benko e Alain, 1994), na definição de um quadro conceptual que defende uma estratégia de desenvolvimento a partir das regiões, o crescimento não aparece em todo o lado ao mesmo tempo. Os pontos ou pólos de crescimento,

cuja intensidade é variável, difundem-se através dos diversos canais e com efeitos terminais também variáveis sobre o conjunto de economia. Segundo esta teoria, não há um mecanismo nacional de crescimento, na medida em que o crescimento nacional depende exclusivamente do desempenho económico das regiões. Assim, o processo de desenvolvimento é desequilibrado e faz-se a partir do pólo ou núcleo de actividade.

Em 1950 o processo de desenvolvimento comunitário destacou-se no seio das Nações Unidas, como sendo um verdadeiro instrumento do progresso social, nos diversos sentidos, atendendo ao contexto social e histórico para onde se dirige (Carmo, 1999).

O desenvolvimento comunitário foi então definido como *“um processo tendente a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação activa da sua população e a partir da sua iniciativa”* (Carmo, 1999:77). Neste âmbito, é patente a ideia de que o “desenvolvimento comunitário” se circunscreve ao “fim” a que se persegue, o que pressupõe de antemão o processo de “organização comunitária” como “meio” para se alcançar o fim.

É preciso estabelecer modelos de desenvolvimento comunitário, segundo Jack Rothman (cit. in Carmo, 1999:83). Desta feita, refiram-se:

- **Modelo de Desenvolvimento Local**, o que obedece a uma intervenção muito localizada, cuja principal força se refere aos grupos de intervenção que se constituem, em que o interventor assume um papel de facilitador, dada uma forte componente socioeducativa. Refira-se que uma intervenção do género assume predominantemente um ângulo de nível micro;
- **Modelo de Planeamento Social**, sendo de uma magnitude mais alargada (nível meso e macro), orienta-se para o resultado concreto (resolução de problemas). O interventor é um gestor de programas de acção social;

- **Modelo de Acção Social**, tratando-se de um modelo de intervenção integrado (níveis micro, meso e macro), encontra-se sobretudo orientado para influenciar o sistema de Poder. Aqui, o interventor assume-se como um “activista”, “advogado do sistema-cliente” e “negociador” ou mesmo “militante”.

3.1.3 *Desenvolvimento integrado*

Trata-se de um modelo que procura congregar as linhas teóricas dos principais modelos de desenvolvimento surgidos até ao momento, procurando cobrir, o máximo possível, todas as dimensões da vida e colocando-as ao mesmo nível. No fundo, o processo de desenvolvimento deve contemplar os aspectos económicos, dado que é preciso fazer crescer a economia, os aspectos políticos no sentido de que é necessário promover as participações democráticas nas decisões políticas, promovendo a cidadania, a integração social, a igualdade das oportunidades independentemente do género, etnia, religião, etc.

Revistas as principais linhas teóricas à volta das estratégias do desenvolvimento económico, importa então referir que o modelo de desenvolvimento assente nos pressupostos de desenvolvimento local supõe outros objectivos, nomeadamente: criar novas instituições para o desenvolvimento do território, não obstante a participação negociada dos gestores públicos; impulsionar iniciativas empresariais inovadoras; e melhorar a capacitação da força de trabalho local. Estes pressupostos resumem-se em estratégias no âmbito das políticas económicas quer por parte dos Estados nacionais dos países desenvolvidos, quer dos Estados nacionais dos países em desenvolvimento. As actuações dos actores políticos e económicos da Nafta, União Europeia e Mercossul ilustram seguramente esta tese.

3.1.4 *Desenvolvimento social*

O conceito de desenvolvimento social entrou pela primeira vez em discussão na Conferência da ONU realizada em Dinamarca (Copenhaga) em 1995 e surge a partir da constatação do aumento preocupante do nível da pobreza à escala mundial e com maior incidência em África, América Latina e Caraíbas. O modelo de desenvolvimento social baseia-se na necessidade de proporcionar o bem-estar das populações através da articulação de múltiplos factores, nomeadamente o ambiente político, económico, social e cultural, o emprego, a integração social, a equidade ou igualdade de oportunidades entre géneros, a educação e a saúde básicas, etc. Trata-se de um modelo de desenvolvimento que privilegia a visão conjunta entre as políticas macroeconómicas e a dimensão social do desenvolvimento, ou seja, políticas macroeconómicas voltadas para a diminuição da pobreza ao nível dos países e do mundo. Integra ainda as dimensões ligadas ao exercício transparente do poder político, o direito à cidadania, o direito à participação na política nacional através do direito de voto e no processo de decisão ao nível local.

3.2 Desenvolvimento em África

O Terceiro Mundo enfrenta uma certa orfandade, dada a diluição do interesse estratégico que se lhe dedicara durante a guerra-fria. Considera-se interessante abordar o problema do desenvolvimento em África, num momento em que muito se fala sobre sérios problemas colocados pela globalização da economia, dos mercados, da tecnologia e de valores como “fonte” de competitividade, eficiência e qualidade.

3.2.1 Emergência do conceito de desenvolvimento numa perspectiva terceiro-mundista

“Qualquer sociedade que viveu, durou e, portanto, mudou, é sempre a sede de uma história”

Lévi-Strauss

As sociedades africanas circunscrevem-se a uma visão que lhes é própria, atendendo o seu passado, o seu presente e o mundo em geral, pelo que há que verificar os traços singulares e fundamentais que traçam o seu processo de desenvolvimento. Numa reflexão histórica sobre a essência da África, K-Zerbo problematiza a sociedade africana numa visão crítica a partir da sua realidade estrutural e conjuntural, fazendo distinção entre a intemporalidade e a dimensão social:

“...tudo se passa como se em África a permanência das estruturas elementares das comunidades de base através do movimento histórico tivesse conferido a todo o processo um carácter popular muito notável. A fraca envergadura das sociedades fez da história uma questão de toda a gente...; a fraca amplitude do espaço histórico estava ao alcance da apreensão de cada um. Daí a inspiração democrática incontestável que anima a concepção da história pelos africanos, na maior parte dos casos” (CODESTRIA, 1989:69-70).

Na análise do CODESTRIA (op. Cit.) existe, portanto, um conjunto de desequilíbrios internos, não obstante as “agressões externas conjugadas” para fragmentar as sociedades do continente. Porém, tal repercussão do exterior não fugiu à consciência de responsabilidade do homem africano enquanto actor da sua própria história.

O debate sobre o desenvolvimento em África remonta ao nascimento dos movimentos emancipadores que ofereciam descontentamentos e resistências face ao Poder Colonial. Refira-se que foi a partir da década de 60 que surgiram os primeiros sinais de ascensão da África ao contexto de desenvolvimento. Tal abertura deveu-se, sobretudo, ao interesse do Mundo Socialista sobre o Terceiro Mundo em geral e para a África em particular. Daí em diante, como refere Monteiro, multiplicaram-se as iniciativas que visaram a criação de recursos para a autodeterminação do Terceiro Mundo – *“em 1931 é criada em Moscovo, a Universidade de Amizade dos Povos – Patrice Lumumba, que acolhe estudantes e estagiários africanos, asiáticos e sul-americanos; em 1969 é criado, também em Moscovo, o Instituto da América Latina, voltado para o apoio dos movimentos subversivos do subcontinente e responsável pela publicação da revista Latinskaia Amerika; são criados, por essa altura, os Institutos de Etnologia e de Estudos Orientais e o Centro de Estudos sobre a África Tropical e do Sul, todos integrados na Academia de ciências de Moscovo; a Universidade de Leninegrado cria cursos e disciplinas de línguas africanas, para jovens africanos; no âmbito da CGT (Confederação Internacional Geral de Trabalhadores, Pró-Comunista) passam a ser ministrados cursos de formação sindicalista; e sob patrocínio de Moscovo é ainda publicada a revista Narody Azii i Afriki tendo como destinatários povos da Ásia e Africa”* (2001:29-30).

Foi notável a expressividade da teoria marxista-leninista no mundo europeizado, na medida em que a sua intervenção foi um facto decisivo para a consolidação da corrida ao processo de desenvolvimento internacional, contando com novos actores (Estados) nessa cena, enfraquecendo efectivamente o poderio ocidental nas colónias.

O despertar da África para o processo de desenvolvimento circunscreve-se a uma dinâmica exterior, dada a predominância da maioria dos fenómenos e correntes de pensamento político, filosófico, económico e social que aplicada à realidade africana, não obstante os interesses e as estratégias, muitas vezes pouco ou mesmo nada identificados com a tal realidade (Monteiro, 2001).

Aliás, Dumont vai mais além e critica a visão ocidentalista sobre África no âmbito do processo de libertação da África Negra:

“Esta África Negra, dizia eu já em 1962 que começara mal, e alguns censuraram-me. A velha ordem colonial de Paris queria manter os seus domínios, e a nova ordem neocolonial das minorias urbanas africanas servia-se das vantagens que a sua cumplicidade lhe dava para se instalar dentro de uma pretensa independência. “Independência é apenas lá com a cidade”, dizia-me judiciosamente, em 1961, um camponês do Congo. O livro (A África Negra Começou Mal) foi portanto proibido em toda a África francófona...” (1986:15).

O movimento pan-africanista (“Pan-Africanismo”⁵) é indubitavelmente o motor do processo de desenvolvimento africano, dado que conserva ideologias africanas baseadas no conceito de “negritude”⁶, o que reforça a autenticidade da África enquanto um Continente de história.

Com efeito, *“o Pan-Africanismo e a negritude deram as mãos para a solução exclusivamente de problemas políticos, sociais e económicos da África e para a dinamização de ideias para tal necessárias (...), enquanto o pan-africanismo implicava a priori, uma dinâmica imediata, uma operação centrípeta para um agrupamento político unitário, a negritude era a expressão de um estado de espírito, era a exortação da cultura negra, constituindo portanto um movimento utópico”* (Monteiro, 2001:36-37).

⁵ Movimento criado pelo norte-americano George Du Bois.

⁶ Conceito criado pelo francês Jean Paul Sartre

É de assinalar que até ao presente o mundo capitalista constitui um bastidor de excelência na cena africana, dada a relevância do modelo de cooperação e desenvolvimento existente, e que por seu turno estabelece prioridade nas questões económicas e financeiras julgadas pertinentes.

3.2.2 A África numa conjuntura a favor do seu subdesenvolvimento (especificidades da actual realidade africana)

É de referir que a interpretação terceiro-mundista corrente, aponta como entraves ao processo de desenvolvimento africano, a interferência dos países ricos na exploração dos recursos materiais e humanos inerentes às nações que estavam sob o domínio colonial, contribuindo efectivamente para o seu subdesenvolvimento.

A maior afirmação das potências ocidentais na aquisição dos instrumentos que reforcem, naturalmente, o seu poder de exploração, como sendo a evolução tecnológica, tem-lhes permitido uma maior conquista dos mercados, criando uma “fractura” entre os dois mundos (desenvolvido e subdesenvolvido). Daí que, em certo ponto, é prudente aludir que o crescimento ocidental não está a contribuir para a redução da pobreza na região africana, que se caracteriza por um baixo nível de crescimento.

a) Educação

A origem do actual sistema educativo em África está associada à política colonial que não raras vezes tratou de promover uma educação muito selectiva, como tal, criadora de alguns privilégios, sobretudo, numa altura em que o número de efectivos que o frequentava era relativamente baixo. Esse sistema escolar destinava-se a

formar não elites, mas sim quadros intermédios, indígenas, nomeadamente auxiliares e executivos – julgados indispensáveis para um bom funcionamento da administração colonial e das grandes companhias. Foi assim que os novos Estados independentes receberam uma herança de quadros “subalternos”, executivos e auxiliares produzidos pelas escolas médias e técnicas.

Com efeito importa aludir que o actual sistema educativo foi implantado em África como principal agência socializante e transmissora da ideologia derivada dos interesses das nações metropolitanas, cabendo-lhe um papel funcional dentro do processo de organização das relações de produção dependentes da lógica da divisão internacional do trabalho (Dias, 1990).

Ainda segundo Dias (1990), a necessidade de integração das sociedades africanas no mercado internacional implicou a certas qualificações inerentes às forças trabalhadoras, administrativas e comerciais, de forma a consolidar o modo de produção dominante, embora o campesinato africano nunca tivesse sido alfabetizado e tornado mais produtivo.

O poder colonial em África manteve uma classe média restrita, não obstante a sua integração no modelo de relações sociais tipicamente capitalistas.

É de referir, no entanto, que as consecutivas reformas escolares que tiveram lugar no pós-independência não afastaram a função selectiva do sistema escolar vinda da época colonial, continuando por isso mesmo, a seleccionar e a produzir elites dirigentes do país em detrimento do conjunto de diversos estratos sociais.

À semelhança do que acontece na Europa e noutras partes do mundo, em África o monopólio relativo do saber constituiu um dos meios de assegurar um poder social e importantes atribuições. O saber fundamenta o poder dos seus detentores e condiciona as suas relações sociais, do mesmo modo que o capital condiciona e legitima o poder da classe capitalista e o trabalho fundamenta a classe trabalhadora.

A importância crescente do saber no processo social em África decorre do nível estatutário e da elevação na hierarquia social dos elementos “escolarizados”. Este “casamento institucionalizado” entre o saber e o poder ganha um novo impulso no Estado pós-colonial. Com a saída dos quadros coloniais, os novos Estados independentes confrontaram-se com a necessidade de recrutar as pessoas que iriam ocupar os lugares então deixados vagos. Esta situação facilitou o ingresso dos diplomados universitários que podiam ocupar-se de altos cargos de responsabilidade, sobretudo, nos domínios ministeriais.

É a ocupação destes postos-chave, que no entender de Ponce (1979), propiciou uma acumulação rápida e massiva da parte dos seus ocupantes que se transformaram numa “burguesia tecnocrata” mais próxima do poder. Este processo prosseguiu rapidamente nos anos a seguir às independências, reforçado, sobretudo, pela avalanche de diplomados surgidos na sequência das reformas de ensino levadas a cabo e naturalmente da massificação da universidade. Porém, nem todos os universitários teriam a oportunidade de partilhar os benefícios sociais desta aliança, na medida em que parte deles seria excluído.

Esta proeminência do saber como meio seguro de emancipação social em África, deve-se fundamentalmente à ausência de uma burguesia nacional de base económica autónoma que afastava o sistema económico da competição pelo estatuto social. Assim se explica a manipulação do saber, a ponto de se constituir o canal dominante de acesso à oligarquia e aos haveres, bem como a corrida desenfreada ao diploma e a mitificação da escola e da universidade (Correia, 1996).

A educação em África, como em qualquer sociedade, constitui um factor estratégico do desenvolvimento geral das sociedades. No panorama africano a educação ainda se coloca como um desafio maior, pelas razões apontadas.

No entanto, nada indica que os países africanos e a comunidade internacional dediquem importância ao sector da educação. Os dados são reveladores de um

défice qualitativo e quantitativo nos domínios da educação, embora tenha havido uma evolução considerável após as independências e durante a década de 90, a maioria dos países da África Sub-sariana tenham alcançado taxas de alfabetização de adultos que variaram entre 50 e 70 por cento. Relativamente aos jovens, em quase todos os países, esta taxa variou entre os 70 e 90 por cento. Não obstante são poucos os países que alcançaram os 20 por cento de taxa de escolarização secundária (Mosca, 2004).

b) Saúde

A saúde é um sistema importante de desenvolvimento de qualquer sociedade. A sua análise pressupõe a consideração dos seguintes aspectos que definem o seu estado, a referir:

- 1- Situação nutricional e alimentar;
- 2- Acesso à água;
- 3- Cobertura e qualidade do sistema de saúde;
- 4- Infra-estruturas de saneamento básico e densidade populacional;
- 5- Rendimento das famílias;
- 6- Existência de conflitos;
- 7- Informação e educação dos cidadãos;
- 8- Aspectos culturais;
- 9- Clima.

Os indicadores acima descritos sugerem que a resolução desse problema estrutural no contexto do desenvolvimento africano, carece de projectos sectoriais de intervenção, com uma regularidade visível, de modo a promover benefícios de curto prazo para as comunidades locais.

Em boa verdade Mosca (2004) demonstra que os problemas de saúde não estão desligados das sociedades em que ocorrem e que dificilmente eles serão resolvidos sem abordagens igualmente globais das perspectivas do desenvolvimento.

Atendendo ao relatório da OMS, através da observação do Director Regional da OMS para a África, constata-se melhorias significativas no combate aos grandes males que afectam o processo de desenvolvimento. O relatório analisa o biénio 2000-2001. Aliás, constituiu-se uma crescente confiança dos doadores, como resultado do melhor desempenho da OMS no terreno, a par de rigorosos e transparentes padrões no relatório desse desempenho (OMS, 2002).

No seu relatório, o Director Regional da OMS para África inclui as doenças transmissíveis entre os maiores assassinos da Região Africana, onde continuam a ser causadores de pobreza e também frutos dela.

Quanto à lepra, cuja meta de eliminação a Região Africana atingiu em finais do ano 2000, o Director revelou que a eliminação da doença tinha sido validada em nove países, tendo a sua prevalência regional caído de 1,29 casos por 10.000 habitantes em Dezembro de 1999, para 0,98 casos por 10.000 em Julho de 2001.

Abordando o controlo da tuberculose, a Direcção Regional afirmou que nos 30 países alvo, o acesso das populações aos serviços de rastreio e tratamento aumentou de 70% em 2000 para 86% em 2001. Desses países, 19 haviam aumentado a cobertura pela DOTS até 90% ou mais, enquanto o sucesso no tratamento aumentara de 62% em 1999 para 67 % em 2000 (embora se encontre ainda abaixo da meta regional, de 85%).

Na área da prevenção e controlo do HIV/SIDA, a OMS apoiou 10 países por intermédio do grupo de trabalho inter-agências para a prevenção da transmissão mãe-filho do HIV (MTCT), como intervenção piloto nesta área.

A OMS elaborou ainda uma Estratégia Regional de Promoção da Saúde, produzindo orientações para a criação de escolas promotoras da saúde, apoiando 15 países na promoção da iniciativa das escolas promotoras da saúde e deu apoio a estudos de viabilidade sobre reforços alimentares e à formação em aleitamento materno.

Além de apoiar os países na formulação das suas políticas de Saúde Mental, ocorreram actividades para estimular o apoio à Convenção Quadro sobre o Controlo do Tabaco e à campanha contra a toxicodependência.

Quanto aos sistemas de saúde e ao desenvolvimento dos serviços, ocorreu durante o biénio um momento muito marcante com a adopção, pelo RC50, do documento Política de Saúde para Todos no séc. XXI na Região Africana: Agenda 2020 (OMS, 2002).

Entre os outros sucessos nesta área, segundo o relatório da OMS (2002), referem-se: o apoio a cinco países lusófonos da Região para prepararem um plano de médio prazo (2002-2006) contemplando o desenvolvimento dos recursos humanos para a saúde; apoio a 34 países nos seus processos de reforma do sector da saúde; apoio a 10 países para estudos nacionais sobre o financiamento da saúde e a outros 10 para reforço dos respectivos sistemas sanitários. O Escritório Regional concedeu ainda 556 bolsas de estudo, com 90 % dos formandos colocados em instituições regionais de formação.

O relatório menciona também outros sucessos na área dos serviços e do desenvolvimento do sistema de saúde, como a produção de instrumentos, nomeadamente um manual de formação sobre a utilização de medicamentos a nível de centro de saúde, a preparação de protocolos para avaliação de medicamentos tradicionais e de estudos etnomédicos sobre o HIV/SIDA, paludismo, hipertensão, diabetes, anemia falciforme e paludismo; e o apoio a 11 países para desenvolverem as suas políticas nacionais de transfusão de sangue.

A verdade é que há outros males constantes que corrompem os possíveis progressos no sector da saúde, fazendo com que menos de metade da população tivesse acesso a qualquer serviço de índole sanitária.

“Não é possível haver saúde com a subalimentação. Sem rendimentos para aquisição de medicamentos ou para pagar uma consulta, a saúde dos cidadãos continua em perigo e a nível do país, as capacidades de afectar recursos são reduzidas. Os conflitos agravam a acessibilidade aos alimentos, reduzem a produção alimentar, destroem as infra-estruturas sanitárias, não permitem a mobilidade das pessoas e concentram os técnicos de saúde nos centros urbanos; os soldados dos exércitos em conflito possuem em geral, uma maior probabilidade de contrair determinadas doenças que o resto da população. Os pobres estão probabilisticamente mais sujeitos a certas doenças e a crise económica afecta principalmente a população de rendimentos mais baixos que procuram um suposto refugio nos centros urbanos, agravando as condições de saneamento e por conseguinte da saúde pública (...) Por outro lado, são evidentes as relações entre os aspectos culturais e o surgimento ou a propagação de algumas doenças, ou mesmo as dificuldades de implementar políticas preventivas” (Mosca, 2004:63-64).

A conjuntura interna de África implica políticas de cooperação que visem o seu processo de transformação profunda, essencialmente, no tecido sociocultural, para que finalmente os princípios da Nação possam ganhar consistência, pondo cobro à acrescida fragmentação da estrutura cultural. Com isso, o terreno de intervenção ganhará ambiente possível de trabalho e de desenvolvimento, tanto na saúde como noutros sistemas e subsistemas de desenvolvimento geral.

c) Quadro político-administrativo e económico

Do ponto de vista económico, a África está mais pobre hoje do que em 1970, atendendo os dados do Banco Mundial, que descreviam a situação económica da África na seguinte leitura: *“a produção económica conjunta dos 48 países da África*

Sub-sariana não é muito maior do que a da Bélgica e a sua contribuição para o Produto Interno Bruto mundial apenas corresponde a 1%” (Mayor, s/d:89).

Na perspectiva de Amaro (2005), nos últimos 10 anos a África Sub-sariana não teve praticamente crescimento do rendimento per capita, nem redução significativa da pobreza. À parte desta estagnação económica, destacam-se no contexto da conjuntura actual africana problemas humanos muito sérios no Continente, como guerras civis, a doença da SIDA, a qual terá um efeito devastador nos próximos 10 ou 20 anos. Em boa verdade, nem tudo é triste em África, pelo que por exemplo o Uganda será no conjunto dos países africanos, um modelo a seguir, tendo em consideração a sua progressiva reforma económica.

Ressalvando o contributo ideológico de Barde (1992), ainda na sua esteira, vale dizer que o processo de desenvolvimento africano passa necessariamente pela boa reforma económica, até porque há provas no âmbito da investigação mundial de que as instituições e políticas constituem determinantes claras para a estabilidade macroeconómica.

d) *Intervenção das ONG*

Segundo Amaro (op. Cit.) as intervenções dos organismos não governamentais em África são cada vez mais expressivas no processo de desenvolvimento do Continente. Por exemplo, no Gana, a Fundação de Recursos de Formação Jurídica do Gana (GLLRF), o Conselho Cristão das Igrejas Civitas-Gana têm estado activos, juntamente com outros organismos cívicos na promoção dos direitos humanos e educação cívica.

Os demais activistas da sociedade civil têm feito intervenção no sentido de incorporar grupos marginais no processo político e melhorar a resposta social aos seus interesses e necessidades. Algumas dessas ONG de defesa e desenvolvimento orientam-se no sentido de preencher o fosso na satisfação das

necessidades sociais e económicas dos grupos marginais, que frustradamente manifestam de forma violenta as suas insatisfações.

Segundo Dollar (2001), além de ONG internacionais tradicionais como a Oxfam, a Care, a Catholic Relief Services e a Action Aid, existe uma quantidade de pequenas e médias ONG comunitárias, nacionais e regionais que funcionam hoje em dia em países africanos.

A propósito, ainda Dollar (op. cit.) sublinha o papel preponderante das ONG, que nos últimos anos tem no Continente africano, o facto de as mesmas terem lutado incansavelmente em prol dos mais fragilizados (pobres), apelando às demais ONG internacionais oriundas dos países desenvolvidos a colaborarem num mesmo sentido. Será válido defender que a inclusão de questões de protecção ambiental, de redução da pobreza, de igualdade sexual e de alívio da dívida na agenda do Banco Mundial e doutros grandes parceiros do desenvolvimento é uma medida da crescente influência e êxito dessas ONG para dar voz aos tradicionalmente marginalizados.

A actuação directa em programas de desenvolvimento coloca alguns dilemas, na medida em que segundo Mosca (2001), as estratégias que se orientam fundamentalmente pelos primeiros princípios relacionam-se com a necessidade de demonstrar resultados a curto prazo, assumindo riscos importantes de longo prazo, sobretudo, depois da vigência dos projectos. Refira-se ainda neste âmbito, que na maioria dos casos, os factores de produção importados, as máquinas, a assistência técnica estrangeira e os financiamentos para aquisição de recursos não disponíveis localmente, deixam de existir quando os projectos terminam.

É preciso determinar projectos de intervenção de carácter tecnicamente desenvolvimentista, que promovam um desenvolvimento sustentável.

Nesta perspectiva, *“é mais importante fornecer (e em muitos casos oferecer) sementes durante três ou quatro anos ou, por exemplo, organizar os produtores para que possam ter acesso ao crédito e desta forma produzirem ou comprarem as sementes no mercado local? é mais vantajoso comprar uma máquina para limpeza dos canais de drenagem com possíveis futuros problemas de manutenção e de aquisição de peças sobressalentes, ou organizar os interessados para participar na limpeza dos mesmos utilizando meios localmente mais acessíveis? (...)”* (Mosca, 2001:201).

Os projectos apoiados pelas ONG abrangem áreas de intervenção muito diversas, desde assistência de emergência à doação de produtos alimentares, de saúde, até à realização de projectos de desenvolvimento em diferentes sectores da economia e da vida das populações beneficiadas. Regra geral, os empreendimentos das ONG são de pequena dimensão e localizados. Estas organizações constituem, geralmente, entidades com capacidade técnica limitada, pois não se verifica um contexto de programação amplo e existem limitações para realizar e transformar projectos auto-sustentados (Cernea, 1989).

4 INTERVENÇÃO

4.1 *Conceito de intervenção social*

A prática da sociologia de intervenção releva da existência de dois elementos em jogo: actores sociais e investigadores. Ou melhor, por um lado, o “cliente” e por outro, a “equipa de intervenientes”. Neste âmbito, o professor Hermano Carmo trabalha densamente o conceito de intervenção, definindo-o na óptica da relação dos actores sociais e da equipa de intervenientes – “Sistema-Cliente” e “Sistema-Interventor” (Carmo, 1999:34).

4.1.1 *Agentes do processo interventivo*

a) **Sistema-cliente e Sistema-interventor**

Segundo Carmo (1999:34), constitui o “sistema-cliente” a pessoa ou conjunto de pessoas com necessidades sociais. Por outro lado, designa-se “sistema-interventor” uma outra pessoa ou conjunto de pessoas, que por seu turno, se assumem como recurso ao “sistema-cliente”.

4.2 *Ambiente de intervenção social*

O espaço e o meio fazem parte do ambiente de intervenção, onde se desenvolve a interacção dos dois sistemas em jogo. É de referir, que o ambiente se caracteriza por condições favoráveis ou desfavoráveis à prática de intervenção social. Os principais elementos integrantes do ambiente de intervenção podem resumir-se em políticos, económicos e socioculturais, que tantos podem constituir ameaças como oportunidades. A qualidade da interacção entre as partes está, certamente,

condicionada pelas condições ambientais existentes. Com efeito, a má gestão dos elementos em jogo traduzir-se-á num fracasso da intervenção (Carmo, 1999).

4.3 Metodologia do processo de intervenção social

A Sociologia de Intervenção traduz-se numa mais-valia para o sociólogo que a pratica, na medida em que lhe permite reduzir a separação entre teoria e prática (Hess, 1982). É um imperativo haver uma afinidade entre Sociologia de Intervenção e trabalho social. Ou seja, hoje em dia, há sinais evidentes de uma aproximação reforçada entre o trabalho social e a investigação sociológica, sendo certo que, a Sociologia de Intervenção é uma sociologia da patologia social, em que os seus clientes são geralmente grupos ou organizações em crise, que por si sós não conseguem fazer face aos seus problemas.

São fundamentos metodológicos inerentes ao processo de intervenção social os padrões de relacionamento dos dois sistemas, em que o processo de comunicação se afigura como um mecanismo importantíssimo e, como tal, um instrumento facilitador do trabalho social. É possível uma comunicação entre as partes, sempre que prevaleça um conjunto de condições, citando Carmo (1999:41-43): *“o interventor deve conhecer a cultura do sistema-cliente, assim como as suas principais especificidades (idade, género, estatuto social, particularidades étnicas e linguísticas, etc); é necessário que o interventor se conheça a si próprio e exerça uma rigorosa auto-vigilância sobre os seus actos; o sistema-interventor deve conhecer os principais elementos que integram o ambiente da intervenção (políticos, económicos e socioculturais) ”*.

4.4 Organização escolar e intervenção socioeducativa

4.4.1 A gestão de projectos educativos de escola como instrumento de intervenção socioeducativa

Uma clarificação do conceito, ainda que breve, é essencial. Quer o Projecto Educativo Local (PEL), quer o Projecto Educativo de Escola (PEE), são instrumentos de planeamento organizacional, definindo o primeiro a política educativa de um território, e o segundo a de uma escola (Barbier, 1996).

Apesar de mais divulgado, o Projecto Educativo de Escola (PEE) é, ainda, no dizer de Barbier (op. cit.), frequentemente confundido com «projecto pedagógico», entendido este como a escolha, mais ou menos participada, de um tema/problema em função do qual se organiza um conjunto de actividades pedagógicas, lectivas e não lectivas, disciplinares ou multidisciplinares. Na maior parte das vezes, estes projectos pedagógicos também assumem uma vertente de cooperação com elementos da comunidade, dirigindo-se fundamentalmente aos alunos, no sentido de estimular as suas aprendizagens.

O Projecto Educativo de Escola (PEE) foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos.

No entender de Barbier (op. cit.) o Projecto Educativo de Escola (PEE) não deve ser confundido com o documento elaborado para traduzir o compromisso a que foi possível chegar, num dado momento, na definição dessa política por parte dos diferentes intervenientes: professores, alunos, pais, funcionários e instituições que colaboram com a escola.

Cada escola pode ter diversos projectos pedagógicos, mas o projecto educativo de escola (PEE) é único e englobante, pois define a política da Escola. Igualmente, em cada território existem vários projectos educativos de escola, mas o projecto educativo local (PEL) é único e englobante, pois define a política do Território, expressando também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as actividades conjuntas das instituições que nele cooperam. O Projecto Educativo Local (PEL), tendo um âmbito mais alargado do que o projecto educativo de escola (PEE), congregando diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, tem uma dimensão de negociação muito exigente, como é de perceber.

Identificar um bem comum local, entendido como a definição local do interesse geral não é uma tarefa pacífica. Na definição desta política educativa local, os intervenientes são mais numerosos, os interesses mais diversificados e por vezes concorrenciais, as dependências hierárquicas múltiplas. Daí que, a concertação torna-se uma tarefa exigente.

O projecto educativo local (PEL) pode ser definido como o instrumento de realização de uma política educativa local, que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promovendo a gestão integrada dos recursos e inserindo a intervenção educativa numa perspectiva do desenvolvimento da comunidade.

A iniciativa de realização de um projecto educativo local (PEL) pode partir de um grupo de escolas ou de outros parceiros com responsabilidades na educação, nomeadamente, as Câmaras Municipais, ou mesmo ter origem numa decisão central.

O papel interventivo da escola pós-moderna é sem dúvida uma viragem global da educação, ou seja, uma “Educação para o Desenvolvimento Comunitário”, baseada numa organização concebida num somatório de etapas escolares, em que o fenómeno educativo procura responder às necessidades humanas, revelando um

percurso formativo ao longo da vida. Nesta óptica, é da maior importância, questionar o papel da escola enquanto instituição vocacionada para acções cívicas de intervenção na sociedade ou na comunidade. Refira-se, deste modo, o planeamento de um programa de educação para diferentes necessidades educativas: promoção da saúde, educação para a cidadania, educação e formação de adultos, etc.

Qualquer projecto de acções educativas tem que ter um enquadramento exequível sob pena de haver um desfasamento entre os recursos identificados e os objectivos a alcançar. Neste âmbito, segundo Barbier (op. cit), a elaboração de um projecto, seja qual for a sua natureza, pressupõe metodologicamente três intenções, a reter:

- 1- Apostas nas investigações e no desenvolvimento
- 2- Apostas no poder
- 3- Apostas na coerência

Ainda na lógica do mesmo autor, o termo “projecto educativo” de escola dada a sua amplitude, abrange conteúdos muito vastos. Daí, a razão de uma distinção, em função dos objectivos para os quais se deveu a sua criação. Posto isto, é de referir pelo menos quatro tipos de projecto:

a) Projectos de estabelecimento (PE): fazem referência a uma orientação essencialmente prescritiva e normativa, sendo importante não esquecer que, o que é desejável e o que deve ser não podem ultrapassar aquilo que na prática é feito.

b) Projectos de acção educativa (PAE): visam acima de tudo, fomentar o processo de mudança ou de transformação, sendo necessário haver mudanças muito concretas, implicando a sua condução por actores directa ou indirectamente interessados.

c) Projectos de zona (PZ): desenvolvimento de parcerias entre escolas e comunidades locais, equacionando planos que visem promover, sobretudo, a

mobilidade sociocultural da região. É de acrescentar ainda, que as acções educativas de carácter extracurricular podem reforçar o papel da escola no processo de desenvolvimento comunitário, tornando efectivamente os seus actores (comunidade educativa geral: professores/educadores, alunos/educandos, pais/encarregados da educação) mais conscientemente ajuizados quanto à importância da educação e da escola, numa combinação de impulsos institucionais dos actores do sistema educativo.

d) Projectos pedagógicos (PP): podem ser de natureza curricular ou extracurricular. A sua dinâmica traduzir-se-á numa relação pedagógica ao nível do conteúdo curricular/disciplinar, no âmbito da gestão do processo de ensino-aprendizagem não obstante a relevância científica que tem de pressupor.

Finalmente, fica claro que pela multiplicidade de actores que envolve e pelo seu carácter negociado, a construção de um projecto educativo local (PEL) é um processo que se desenvolve ao longo de vários anos e que assume formas necessariamente muito diversificadas, em função dos contextos.

4.5 *Poder local na educação*

4.5.1 **Desenvolvimento de parcerias educativas**

As «funções» da escola, que são tradicionalmente educar, instruir e socializar, têm sofrido, nos últimos anos, consideráveis ampliações. Mesmo em níveis escolares avançados, como no secundário ou no superior, funções de “guarda”, enquadramento, inserção profissional e prevenção da marginalização social fazem, cada vez mais, parte daquilo que se espera da escola.

Com a escola de massas, o modo de socialização escolar tornou-se dominante e é para a educação que todos se voltam na procura da resposta aos problemas sociais actuais. Esta pressão torna-se ainda mais acentuada no caso das escolas que se inserem em meios potencialmente frágeis, dada a reduzida capacidade na provisão dos recursos educativos e entre outros que visam o desenvolvimento integrado. Todavia, quando as questões básicas, no que respeita à satisfação das necessidades de bem-estar físico e psicológico das crianças, não estão resolvidas, a escola encontra-se impossibilitada de desempenhar as suas funções educativas. Por isso, quer seja ou não sua intenção manifesta, a escola tem vindo, progressivamente, a actuar no campo do apoio social, apesar de para isso dispor de meios diminutos, como já se fez alusão (Coombs, 1968).

Ainda no dizer de Coombs (op. cit.) a medida que a escola é levada a alargar o seu campo tradicional de actuação, encontra no terreno outras instituições, cuja actividade incide nas mesmas populações ou comunidade, com propósitos e meios diversos, a destacar: serviços de outros ministérios, em especial nos domínios do Serviço Social, da Saúde e da Segurança Social, sem se esquecer das instituições de solidariedade social, associações e movimentos religiosos.

4.5.2 O Poder Local como recurso da escola e a emergência de novos espaços escolares

Se é certo que nalguns territórios se têm desenvolvido programas integrados de intervenção, articulando os diferentes actores, escola incluída, o mais frequente é que, a nível local, a articulação interinstitucional por vezes é inexistente. Mesmo em pequenas comunidades, em que muito possivelmente todos os actores locais se conhecem, a relação mais privilegiada é sectorial, entre o serviço local e o central, estrangulando o funcionamento de uma rede local.

Em boa verdade, e a propósito do valor da comunidade local no seio da escola, Ferreira (2005:20), advoga nos seguintes moldes:

“Nos últimos anos, o local tem sido alvo de um interesse crescente, em termos políticos, sociais e científicos. A proliferação de noções, como autonomia, participação, comunidade, contrato, projecto e parceria, e a emergência de políticas de gestão local da escola, de desenvolvimento local e comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais da educação, da saúde e do serviço social é exemplo disso”.

O autor acima referido reclama fortemente a integração escolar numa rede de dinâmicas locais de desenvolvimento, chamando a atenção de que na verdade a escola pode constituir um problema de comunidades isoladas, e não, um problema de si própria.

A escola, passando a partilhar poderes, como também as responsabilidades, deixa de se deparar com um conjunto de que a transcende dada a necessidade de redefinir os papéis sociais que lhe são inerentes, implementar políticas ajustadas ao contexto real das escolas e seus envolventes sem desforjar dos recursos e constrangimentos que as retratam na sua dimensão verdadeira. Neste universo diversificado e alargado, os actores terão, necessariamente, de reajustar as suas práticas e competências (Dubet, 1996).

A mudança profunda e continuada no espaço de escola e sua comunidade requer imperativamente uma participação integrada e cooperante em prol dos projectos locais de desenvolvimento. É de referir alguns pressupostos de que assentam os projectos educativos na sua perspectiva comunitária ou local:

O primeiro postulado é que é possível, a nível local, a partir da análise da situação concreta do território, serem definidas prioridades educativas que se integrem na política nacional e que constituam uma recriação original dessa política. Mais do que uma mera aplicação local de grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e de uma reinterpretação feita a partir das condições locais. A definição e realização de políticas educativas locais, entendidas deste modo, é possível no actual quadro constitucional e jurídico e, nomeadamente no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

A propósito, é de referir que *“A descentralização e a regionalização carecem de rigor conceptual e ético, assumindo-se mais como objectivos do que como meros instrumentos de política inseridos no processo de adaptação do aparelho de estado às realidades económicas, sociais e políticas e que encobrem incapacidades e interesses de uma burocracia fossilizada”* (Silva, s/d:110).

O segundo é que a construção do «bem comum local» que é a política educativa local (Derouet, 1988) é fruto de uma concertação que permite a definição local do interesse geral. Os conflitos de interesses existentes quer entre professores, quer entre pais e professores, quer entre instituições, quer entre grupos sociais, não desaparecem com o PEL, mas são possíveis consensos que têm por base negociações.

O terceiro é que, como a educação não se circunscreve às escolas, a política educativa local não pode ter como único objecto a educação escolar e como únicos actores, os do mundo escolar. É sabido que o percurso escolar das crianças não é independente nem do capital escolar das famílias, nem das representações que

estas têm da escola, nem das estratégias de escolarização das crianças. Assim, pretender intervir ao nível das escolas, sem o fazer ao nível da educação de adultos seria um contra-senso (Canário, 1994).

Educação não-formal, animação cultural e formação contínua são domínios fundamentais do projecto educativo local (PEL).

O quarto é que a política educativa local é parte integrante de uma política de desenvolvimento local/comunitário que promova a qualidade de vida. Neste contexto, os diferentes serviços públicos, de educação, de saúde e de segurança social, terão de passar a articular-se localmente, constituindo uma rede local, e a estimular a participação das populações que servem.

A educação nos pressupostos do desenvolvimento local requer o «*trabalho em parceria*», não obstante os quatro tipos de exigências (Carmo, 2007:4): “- *Em primeiro lugar, constitui um **desafio ético**, uma vez que exige dos protagonistas uma atitude de humildade e de controlo do narcisismo pessoal e institucional em função do bem comum, e isto não é fácil; - em segundo lugar, exige um **estilo democrático de orientação**; - em terceiro lugar, obriga à elaboração de **regras que dêem coesão à rede e que a viabilizem de jure e de facto**; - finalmente, o modelo de parceria, pelo sistema de poder que cria, eminentemente horizontal exige que os protagonistas tenham a necessária **maturidade emocional** que como sabemos é um recurso escasso”.*

É preciso estabelecer as prioridades educativas para a parceria, em prol do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, atendendo aos três eixos de intervenção em educação: a) carácter; b) liderança; c) democracia (Carmo, 2007).

Tabela 1: Educação e parceria



Fonte: Carmo, 2007

É de referir, que as prioridades educativas para a parceria emergem de um novo modelo escolar, contrariamente ao modelo escolar tradicional. O novo protótipo educacional postula uma educação de carácter permanente, garantindo a promoção social da escola na formação do homem e do cidadão, no sentido da sua autonomia. Isto é, tem em vista a pessoa como sujeito activo da sua própria formação. O artigo de Hermano Carmo (2007), intitulado «Parceria escola-comunidade na educação para a cidadania», insere-se neste contexto de proclamação dos ideais da educação permanente, chamando a atenção para a necessidade de superação dos limites do sistema educativo formal e de substituição da sua lógica de acumulação de conhecimentos através de uma maior relação da escola com o tecido social e com a vida cívica.

É pertinente a análise do designado fenómeno da territorialização das políticas educativas, embora ele tenda a ser apresentado como um exemplo do ressurgimento do “local”, trata-se mais do efeito de uma política nacional do que de uma conquista do “local” (Charlot, 1994).

Na perspectiva de Formosinho (1984 e 1986), urge a necessidade de uma renovação pedagógica numa administração descentralizada, não obstante a regionalização do sistema de ensino. Desta feita, a territorialização das políticas educativas no contexto regional tem como fundamentos fundamentais: por um lado, a renovação pedagógica assente numa lógica de descentralização; por outro, a regionalização do sistema de ensino baseado nos princípios da autonomia e da contratualização.

No entender de Popkewitz, *“as análises de educação a partir da perspectiva do Estado viram-se desafiadas para uma perspectiva mais pragmática, que se centra nos problemas dos docentes e da didáctica, com um maior uso de métodos qualitativos para valorizar o arranque local das reformas e as capacidades dos docentes para solucionar problemas”* (2000:25).

Em torno dos temas da “territorialização”, “políticas educativas locais” (PEL) e da “contratualização”, o uso das noções de contrato, parceria, projecto, território, etc., tem-se generalizado de tal modo que este vocabulário parece ter-se tornado de uso obrigatório para descrever e analisar os problemas sociais e educativos. O mesmo acontece no âmbito da formulação de políticas públicas e da definição de projectos e acções de intervenção ao nível local. É de referir ainda, que estas noções

5 Cabo Verde na Actual Conjuntura

5.1 *Enquadramento histórico e geográfico*

Situado no Atlântico, a cerca de 650 Km da costa oeste africana, o arquipélago de Cabo Verde é constituído por dez ilhas e oito ilhéus dispostos em dois grupos em função do seu posicionamento em relação aos ventos dominantes: o de Barlavento, constituído pelas ilhas de Santo Antão, S. Vicente, Santa Luzia, S. Nicolau, Sal e Boa Vista e o de Sotavento, formado pelas ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava (Semedo e Brito, 1995).

De origem vulcânica, a maior parte das ilhas são montanhosas e rochosas, exceptuando-se o Sal, a Boa Vista e o Maio, as três ilhas mais planas e mais próximas do continente africano. O arquipélago terá sido descoberto no âmbito das navegações portuguesas, em 1460 e 1462. O achamento das primeiras cinco ilhas (Santiago, Fogo, Maio, Boavista e Sal) é normalmente atribuído a António Noli, devido à doação das mesmas por parte do rei D. Afonso V ao seu irmão D. Fernando, através da carta datada de 19 de Setembro de 1462 (Carreira, 2000).

A superfície total emersa do arquipélago é de 4033Km². O mar no interior de Cabo Verde estende-se por uma área de cerca de 90.000 Km². Com a ZEE, a extensão disponível, território e mar, é estimada em cerca de 700.000 Km².

Localizado no prolongamento de uma vasta zona árida e semi-árida que atravessa o Continente Africano e fazendo parte integrante do Sahel, as condições climáticas de Cabo Verde, são do tipo tropical seco com persistentes períodos de seca prolongados, o que contribui para a redução dos recursos hídricos (Santos, 1995)

A cobertura vegetal é pobre devido aos efeitos conjugados do fraco nível de humidade, da erosão torrencial e também da acção do homem. Dos cerca de 403

mil hectares que constituem o território nacional, 54% do total são constituídos por terras incultas.

Esses factores, aliados à forte pressão demográfica, contribuem para a degradação sistemática do ambiente, criando uma situação de equilíbrio ecológico precário com impacto negativo no desenvolvimento social sustentado do país.

Cabo Verde encontra-se no ponto de intercepção da rota que liga a África Ocidental aos Estados Unidos, ao Canadá e ao Caribe e sobre a rota de travessia entre a Europa do Norte ou o Mediterrâneo e o Brasil sendo esta localização de uma grande importância estratégica.

5.2 Aspectos demográficos gerais

Segundo o Recenseamento Geral de População e Habitação (RGPH) realizado em Junho de 2000, a população residente era de cerca de 432 mil habitantes, sendo 52% do sexo feminino. A taxa de urbanização era de 54% (46% em 1990), concentrando-se 90% da população total em quatro das nove ilhas habitadas (Santiago, São Vicente, Santo Antão e Fogo), sendo $\frac{1}{4}$ na capital, Praia. A taxa média de crescimento anual foi de 2,4% no período 1990-2000, registando-se um aumento relativamente à década anterior (1,5%), devido à redução da emigração.

A população é essencialmente jovem, tendo 62% menos de 25 anos, o que contribui para uma forte pressão sobre os sistemas de educação, saúde, formação profissional e mercado de trabalho. No entanto, diversas modificações demográficas estão em curso, nomeadamente a redução da fecundidade, a redução da proporção de jovens e o aumento dos idosos comparativamente à década anterior.

Tabela 2: Evolução demográfica de Cabo Verde (número de habitantes em milhares)

Barlavento:	Ano-2000	Ano-2005	Ano-2010
Boa Vista	4.209	5.398	6.800
Sal	14.816	17.631	20.924
S. ^{to} Antão	47.170	47.484	47.602
S. Nicolau	13.661	13.310	12.816
S. Vicente	67.163	74.136	82.127
Sotavento:	Ano-2000	Ano-2005	Ano-2010
Brava	6.804	6.462	6.016
Fogo	37.421	37.861	38.187
Maio	6.754	7.506	8.370
Santiago	236.627	266.161	300.262

Fonte: FAO (2005)

Ainda no contexto demográfico é de referir que as projecções do INE (instituto nacional de estatística) indiciam que a população residente em Cabo Verde vai continuar a aumentar, chegando cerca de 630 mil habitantes em 2020. Esta tendência parece justificar-se com a diminuição da taxa de mortalidade, aumento da esperança média de vida e elevada taxa de fecundidade.

O nível de vida da população é drasticamente condicionado pela falta de qualificação da camada activa. Existe uma considerável proporção de auto-emprego, o que retrata um vulnerável mercado de trabalho, dado que a sua expansão não coincide com o ritmo de crescimento económico do país. No Censo de 2000, 17,3% da população estava desempregada com incidência acentuada na população juvenil e nos indivíduos do sexo feminino. O problema de desemprego tem uma repercussão maior nos meios urbanos em relação aos territórios rurais, dado que a população maioritária se concentra nas cidades.

Tabela nº3 – Taxa de desemprego da população com 15 anos ou mais (%)

Taxa de desemprego	2000	2005
Geral	17,3	24,4
Homens	10,9	21,8
Mulheres	23,7	27,2
Meio urbano	18,6	28,2
Meio Rural	15,6	19,5
População 15-24 anos	29,7	41,0

Fonte: INE – Censo 2000/IEFP

5.3 Migrações

Devido à escassez de recursos naturais e à pobreza económica da terra cabo-verdiana (solos pobres, seca...) desde cedo a emigração se converteu na única saída para o povo destas ilhas, de tal forma que a população cabo-verdiana emigrada de 1.^a geração deverá rondar os 500.000, número equivalente à população residente. Considerando os indivíduos nascidos nos destinos de emigração poderemos contar com um número próximo dos 800.000 indivíduos.

O fenómeno migratório cabo-verdiano envolve um número significativo de núcleos espalhados por 3 continentes: África, Europa e América do Norte. Se do ponto de vista absoluto o conjunto das populações de origem cabo-verdiana no exterior é relativamente reduzido, quando comparado com outras grandes diásporas mundiais, a sua dimensão relativa (superior à população residente no próprio país) e o seu grau de dispersão tornam-na um caso interessante.

Contudo, também no âmbito das estratégias de consolidação política e económica do império colonial português os cabo-verdianos assumiram um papel relevante. Na Guiné foram utilizados como mão-de-obra criando condições para a posterior instalação de colonos. Em São Tomé e Príncipe (e Angola nos anos 40-50) constituíram parte significativa da mão-de-obra que desde o terceiro quartel do século XIX permitiu a instalação das plantações, sobretudo de café. Finalmente, o maior nível de escolarização dos cabo-verdianos tornou-os uma componente fundamental dos funcionários que integravam o sistema de serviços públicos e administração colonial portuguesa nos actuais PALOP.

Se a emigração cabo-verdiana para os países de África assume um carácter forçado, já para os Estados Unidos, iniciada em fins do século XVII, relaciona-se com a passagem dos baleeiros americanos pelos portos do arquipélago fixando-se em actividades industriais e agrícolas, em cidades como New Bedford.

As restrições impostas à emigração para os EUA levaram à pesquisa de novos destinos com destaque para a Europa Ocidental onde os elevados níveis de crescimento do pós-guerra justificavam o recrutamento de mão-de-obra exterior. Portugal serviu de plataforma giratória para outros países como Holanda (Roterdão) e mais tarde França, Luxemburgo, Itália e Suíça. A Espanha tornou-se também, no início dos anos 70 um destino para os cabo-verdianos ao fixarem-se na zona mineira de Léon, Madrid e Galiza.

Estima-se que entre 1963-1973 mais de 100.000 cabo-verdianos tenham deixado o seu País.

Eis os principais destinos da emigração: EUA: 250.000 (Boston, New Bedford); Portugal: 100.000, sendo necessário fazer o devido enquadramento distrital, onde Lisboa se destaca como área concêntrica, integrando no seu tecido urbano outros territórios (Lisboa, Amadora, Loures, Oeiras); Distrito de Setúbal (Setúbal, Sines, Santiago do Cacém); Porto; Faro; Holanda: 37.500; Angola: 35.000; Senegal: 22.500.

5.4 Organização político-administrativa

Do ponto de vista político-administrativo, Cabo Verde ascendeu à independência em 1975, sob a égide do PAIGC que sempre se posicionou num verdadeiro movimento de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde, que logo após o processo de Independência passou a se chamar PAICV, este que conduziu os destinos do país até 1991, altura em que passou a vigorar, com a realização das primeiras eleições livres, um regime parlamentar e um sistema pluripartidário. Desde então, profundas mudanças têm sido registadas em termos de legislação, descentralização e envolvimento da sociedade civil. As duas últimas eleições (presidenciais e legislativas de 2001 e 2006) reconduziram o PAICV ao poder. Existem cenários evidentes inerentes ao processo de democratização geral, nomeadamente a alternância política, o exercício da cidadania, a liberalização da economia, etc.

A estabilidade das políticas sociais constitui uma prioridade explicitada em todos os programas partidários e oficiais do Governo, tendo em conta o contexto cultural e sociológico. Existe um amplo e real consenso nacional, de forma mais ou menos explícita, em matéria de defesa e promoção dos direitos sociais da criança e da mulher.

Por outro lado, a estabilidade social e política tem contribuído para um certo desenvolvimento económico. Sucessivos governos têm sido caracterizados por uma boa governação e gestão eficaz da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), assegurando um bom nível de investimento no sector social (mais de 20% das despesas públicas anuais). A partir daqui o país entrou num novo ciclo da sua história, a ponto de ser destacado como uma das raras democracias sucedidas no contexto de África (Lima, 1992).

O país está dividido em 22 municípios, dos quais, 9 em Santiago, 3 em Santo Antão, 3 no Fogo, 2 em S. Nicolau e 1 em cada uma das outras ilhas. O processo de descentralização política foi iniciado em 1991 para acompanhar o processo de

democratização. Os municípios são dotados de poder autónomo conferido pela Constituição da República, e actualmente passaram a desempenhar um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento local, nomeadamente através da cooperação bilateral e dos protocolos com municípios estrangeiros.

A participação cada vez mais afirmativa da sociedade civil é traduzida pelo número crescente de ONG, que desenvolvem actividades nas mais diversas áreas, particularmente na esfera social, na defesa e promoção dos direitos humanos.

5.5 Estrutura e organização do sistema educativo vigente

Os primórdios do sistema actualmente vigente remontam à publicação da Lei de Bases (Lei n.º103/III/90 de 29 de Dezembro). Com a implementação do sistema educativo cabo-verdiano, os padrões do sistema educativo colonial começaram a pouco e pouco a extinguir-se, formando, conseqüentemente, uma nova geração de alunos, que por um lado, teria livre acesso à educação, e por outro, gozaria de uma nova mentalidade, atendendo às referências de carácter nacional que começaram a emergir. Entretanto, ao longo dos anos, o sistema educativo passou por várias reformas, visando seu aprimoramento.

O sistema educativo compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.

A educação escolar abrange o ensino básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.

A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias, de instituições oficiais e de entidades de direito privado, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com as possibilidades existentes.

O ensino básico com um total de seis anos de escolaridade é organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda fase é de formação geral, visando a terceira fase o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução.

O ensino secundário destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. Este nível de ensino tem a duração de seis anos, organizando-se em 3 ciclos de 2 anos cada: um 1º ciclo ou Tronco Comum; um 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica; um 3º ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica.

O ensino médio tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico visando assegurar uma preparação científica, cultural e técnica, de nível superior que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente, tendo como objectivo a elevação do nível cultural; a aprendizagem e as acções de formação profissional, orientadas para a capacitação e para o exercício de uma profissão.

A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial, a educação para crianças sobredotadas; e o ensino a distância.

A 2ª fase da reforma do sistema educativo aposta, seriamente, na vertente técnica e profissional do ensino e a preparação de programas de formação profissional visando a capacitação técnica do indivíduo.

No domínio da educação, Cabo Verde tem realizado um esforço no sentido de reduzir o índice de analfabetismo, que por altura da independência, em 1975, era de

60%. Os dados revelados pelo Censo 200 indicaram uma taxa de analfabetismo de 25,2%, correspondente a uma redução de 12,4% em 10 anos. Em 1990 aqueles que não sabiam ler nem escrever representavam 37,6% da população.

6 Educação em Cabo Verde

6.1 Período colonial

A abordagem da educação no contexto colonial assume uma relevância acrescida, atendendo aos percursos inerentes ao projecto do desenvolvimento nacional conquistado. Posto isto, vale a pena abordar, ainda que de uma forma breve, a educação colonial e a sua prática em Cabo Verde, o que permitirá não só avaliar a herança educativa que o Estado pós-colonial recebeu, mas também, e sobretudo, os constrangimentos com que este se defrontou inicialmente e as acções que levou a cabo com vista à concretização de uma nova estratégia educativa.

De acordo com as autoridades portuguesas, nos anos 70, cerca de 90% das crianças cabo-verdianas em idade escolar tinham acesso à escola. Por outro lado, havia 18 escolas primárias e 248 postos escolares, sendo que 80% da população era rural (Foy, 1988:135). Segundo a mesma fonte, o ensino secundário assegurava, por seu turno, uma educação de qualidade que em nada ficava a dever aos padrões europeus de então, registando um rácio professor/aluno, 1/19, raramente alcançado no âmbito de outros países europeus e nunca atingido em Portugal.

Refira-se que a educação proporcionada na altura era, essencialmente de carácter elitista e desligada da realidade social cabo-verdiana. Os jovens eram educados e instruídos ou mesmo alfabetizados nos pressupostos das modalidades portuguesas, fazendo com que tendessem a adoptar um estilo de vida mais português do que cabo-verdiano. Ou seja, na verdade, tudo indica que o Estado colonial proporcionava uma educação fragmentada, que como tal era dirigida a alguns jovens, excluindo em grande parte as classes sociais e os povoados mais desfavorecidos.

Segundo Ferreira (1977), a pequena elite possuidora de uma formação escolar com base na cultura portuguesa, conseguia uma ascensão social que lhe permitia orientar os destinos da sociedade local e estabelecer uma ligação com o “Império”.

É de referir ainda, que a escola colonial funcionou, por conseguinte, como veículo de consolidação do poder colonial, dando aos indivíduos uma formação moral, religiosa e política baseada nos padrões portugueses, com o objectivo de incrementar ou reforçar o poderio metropolitano nas suas colónias. Os conhecimentos relativos aos factos e às realidades históricas da metrópole eram transmitidos aos alunos desde os primeiros anos da instrução, contrastando com a quase totalidade de referências às culturas locais. Registavam-se sinais de educação colonial que rigorosamente obedecia a uma estratégia política mais vasta em prol dos interesses económicos e políticos de Portugal metropolitano.

Ainda nos relatos de Ferreira (op. cit.), a pretensão do Estado colonial também passava pela ideia de falsear a história colonial, a fim de, por um lado, conquistar o apoio ou a convivência do povo português, sobretudo, no que diz respeito às guerras coloniais, a partir da glorificação do passado e, por outro, justificar através de propaganda, junto da opinião pública mundial, a presença colonial portuguesa em África e a ideia de que o colonialismo português representava uma contribuição valiosa para o progresso da humanidade.

Uma das formas encontradas pelo colonialismo português para executar essa política, parece estar no controlo educacional através do qual tentou, por um lado, o “aportuguesamento dos africanos” e, por outro, a formação de “bons trabalhadores”, que pudessem garantir efectivamente a rendibilidade da economia colonial.

Atendendo ao Censo de 1950, o índice de analfabetismo revelado mostrava que as percentagens do analfabetismo eram de 96.97 em Angola; 78.50 em Cabo Verde; 98.85 na Guiné; e 97.86 em Moçambique. Essas percentagens seriam ainda mais elevadas se se considerasse de forma isolada a população africana, dado que a

mesma fonte apresentava uma percentagem consideravelmente mais baixa em relação à população branca (Ferreira, op. cit.).

A qualidade do ensino para os africanos, indubitavelmente era muito baixa, pelo que as múltiplas contestações tinham razão de haver, internamente como externamente, contra as más condições do ensino nos finais da década de 50, exigindo o Governo a fazer alguns esforços no sentido de encontrar uma forma de ensino menos limitada do que a proporcionada pelo referido Estatuto (Ferreira, op. cit.).

Os protestos que se levaram a cabo com vista a melhorar as condições de ensino, tiveram como impacto maior a abolição formal e definitiva de uma educação especialmente destinada a africanos através do Decreto nº45908 de Setembro de 1964, embora aplicado desde 1961. A educação tornou-se obrigatória para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos, dentro dos mesmos princípios aplicados na metrópole (Ferreira, op. cit.).

Por outro lado, há que referir que a nova política educacional implementada trouxe consigo alguns melhoramentos a nível da expansão do ensino, traduzida num aumento do número de escolas, de estudantes e de pessoal docente. Contudo, o seu objectivo principal continuava a ser a inculcação dos valores portugueses e o fortalecimento da unidade nacional, nomeadamente através da Língua Portuguesa, que permanecia obrigatória e a única a ser utilizada no ensino. A pouco e pouco, curiosamente, houve a necessidade de desenvolvimento do próprio colonialismo português, pela situação internacional e particularmente pelas manifestações de uma alternativa que os movimentos de libertação ofereciam à dominação portuguesa. Portugal conseguiu, sem dúvida, formar uma elite africana que, ainda que em número reduzido, constitui uma pequena burguesia e encoraja alguns funcionários e pequenos empresários africanos a aliarem-se a Portugal. Tais quadros representavam pré-condições para uma solução neocolonialista que poderia ser então considerada um “sucesso” da política educacional portuguesa. Contudo, o facto não significa certamente uma promoção das populações africanas (Ferreira, op. cit.).

Em Cabo Verde, a educação colonial terá encontrado a sua máxima expressão numa estratégia colonial de recrutamento de administradores e de pequenos chefes de Posto. Com efeito, esses executivos eram recrutados para trabalhar noutras colónias, sobretudo, naquelas paragens para onde os metropolitanos não se sentiam encorajados a ir, devido à inospitalidade do clima e à distância do continente. E porque se tratava de uma colónia em que os nativos eram considerados assimilados (conforme a hierarquia colonial), Cabo Verde apresentava-se, por excelência, como um viveiro de pequenos executivos (Lopes, 1993).

A influência da Igreja foi decisiva na determinação do sistema de ensino colonial em Cabo Verde, à semelhança do que estava a verificar nas restantes ex-colónias portuguesas. Além do seu carácter limitado, o ensino colonial passou por vicissitudes e dificuldades diversas, devido à desorganização do sistema educativo associado à insuficiência do pessoal docente e ainda mal pago. Os primeiros momentos de alfabetização datam do séc. XV, e mais uma vez, refira-se a intervenção da Igreja nesse domínio, com a chegada dos missionários religiosos enviados, a propósito da propagação da Fé cristã. Processo esse, que teria de passar pelo acto de educar e ensinar nas escolas missionárias. Essa alfabetização também nunca atingiu um número significativo de educandos. Em 1525, Portugal tentara proporcionar ao Arquipélago uma base mínima do ensino, todavia, esta limitava-se mais à formação do clero. Só em 12 de Janeiro de 1740 foi nomeado um mestre de gramática para a ilha de Santiago. Em 1773, as autoridades locais pediram a designação de um mestre de leitura escrita e latim para ensinar o povo. A primeira escola primária oficial foi criada em 1817, a mesma que veio a ser encerrada em 1821 devido à morte do professor, tendo retomado a sua actividade logo depois para ser novamente fechada em 1840. Em 1911, em Santiago, só existiam dezassete escolas oficiais face a pelo menos trinta mil alunos. Esta situação alargou-se paulatinamente ao resto do arquipélago (Margarido, 1983).

Ainda no entender de Margarido (op. cit.), atribuía-se seguramente ao sistema administrativo a responsabilidade das múltiplas dificuldades que rodearam o ensino em Cabo Verde.

Por outro lado, Lopes (1993) reforça a constatação e alude que o estado lamentável de instrução deve ser atribuído à administração colonial do antigo regime que propositadamente procurava manter os filhos das colónias em perfeita ignorância, acentuando-se este facto desde 1884 nos pressupostos doutrinários do Poder Real. No entanto, a primeira reforma do ensino primário em Cabo Verde, deu-se no decorrer do período da Republica parlamentar em Portugal (1910-1926), pelo governador Fontoura da Costa, em 1917.

Era patente a necessidade de desenvolver esforços com vista ao desenvolvimento e criação de melhores condições com o objectivo principal de uniformizarem os métodos de ensino, cooperarem na selecção de indivíduos convenientemente habilitados para exercerem o magistério, melhorando efectivamente todo o sistema de instrução elementar em Cabo Verde, ainda que deficiente e defeituoso.

O ensino secundário só conheceu algum êxito a partir da criação do Seminário-Liceu em S. Nicolau, não obstante as grandes dificuldades. O Fundado D. José Alves Feijó, que tinha sido eleito Bispo de Macau, foi depois transferido para Cabo Verde. O Seminário-Liceu de S. Nicolau foi criado pelo Decreto de 3 de Setembro de 1866 (Lopes, op. cit).

O surgimento do Seminário-Liceu constitui rigorosamente a materialização de um desejo que antes não tinha sido possível realizar devido, sobretudo à escassez de fundos para custear as suas despesas. Essa instituição nasceu na sequência da proposta da Igreja ao Estado para criar um estabelecimento com a dupla finalidade. Por um lado, preparar os jovens que desejassem seguir a vida eclesiástica. Por outro lado, inculcar na formação dos jovens que não querendo seguir a vida do sacerdócio, tivessem optado por seguir os estudos superiores ou apenas adquirir uma formação literária e científica (CERRONE, 1983).

Pode-se dizer, em síntese, que pelo menos até aos anos 60 do séc. XX, o sistema de ensino em Cabo Verde foi muito limitado. Desta feita, no olhar de Silva (1991), o

investimento na educação por parte do Estado colonial era diminuto. A maioria da população não teve qualquer contacto com a escola, cujo papel foi o de criar uma reduzida minoria, capaz de assumir funções auxiliares no quadro do sistema colonial. Com a reforma da política colonial, a partir de 1962, designadamente a promoção de uma expansão significativa do ensino nas colónias, Cabo Verde quadruplicou a sua população escolar, em 1970.

Na verdade, o que a metrópole pretendia era conseguir uma identificação da população com Portugal ou pelo menos uma filiação cultural. Estas oportunidades de acesso à escola proporcionadas a uma parte das crianças cabo-verdianas antes da independência resultaram, no entanto, na formação de uma elite constituída por aqueles que haviam frequentado escolas pós-primárias ou mesmo superiores, o que permitiu uma diferenciação social ainda mais acentuada. Daí que, pode se dizer que o aparelho do Estado colonial constitui um importante meio de reprodução desta elite, como de resto aconteceu nas outras colónias.

6.2 Período pós-colonial

Partindo do pressuposto de que a educação colonial limitava-se à formação de uma classe de africanos servidora do sistema colonial, separada das suas raízes e cultura, o PAIGC tentou contrariar essa vontade, na medida em que tentava proporcionar às populações tanto da Guiné como de Cabo Verde, uma educação que fosse capaz de progressivamente libertar o povo da ignorância, fazendo-o despertar-se para o espírito nacionalista, tornando-se efectivamente num potencial do processo de desenvolvimento nacionalista.

Em conformidade com os princípios do Partido, o PAIGC em nada queria dar continuidade ao processo político de administração colonial. Posto isto, em prol da educação, procurou-se a promoção de uma educação que eliminasse na sua essência todas as marcas do sistema colonial. Porém, nos primeiros anos da Independência correu-se o grande perigo de virar uma educação apenas para elites, dificultando o processo de generalização educativa. Não seria por acaso que nos seus programas o PAIGC sempre colocou grande ênfase na educação, procurando designadamente eliminar o analfabetismo patente em grande parte da sua população, de igual modo, alargar a educação de base, estimular a prática do crioulo, paralelamente à sua escrita, proteger a literatura e as artes nacionais, desenvolver a educação física, o desporto e a liberdade religiosa, enfim desenvolver o ensino secundário e a educação técnica.

O ponto de viragem no sistema educativo cabo-verdiano surgiu com a independência do arquipélago. O governo definiu como objectivo fundamental o incremento do número de alunos no sistema escolar. A presença acentuada dos alunos nos estabelecimentos públicos de ensino fez-se acompanhar do acréscimo de recursos, sobretudo de carácter humano, acrescida ainda de projectos de acção social escolar que passou a facilitar o acesso ao material didáctico e a uma refeição quente por parte das crianças oriundas de famílias com maiores dificuldades financeiras (Afonso, 2002). Tendo prevalecido uma taxa de cobertura insuficiente, o Governo ainda na década de 90 apostou-se fortemente no melhoramento gradual

das vias de comunicação, não obstante o apoio com o transporte escolar, debelando essa situação.

Como se constata, o grande desafio que se colocava ao Estado pós-colonial no domínio da educação prendia-se, fundamentalmente, com o alargamento da oferta de ensino, satisfazendo tanto a demanda quantitativa como a qualitativa. As necessidades educativas da sociedade cabo-verdiana de então conduziram a um processo de criação do sistema educativo no âmbito do desenvolvimento económico e social endógeno.

De facto, com a independência nacional, a sociedade cabo-verdiana sofreu grandes transformações económicas, sociais e culturais, não obsta uma forte aposta na educação básica, visando as crianças, os jovens e os adultos, implicando a população na luta contra o subdesenvolvimento (Tolentino, 2007).

Para que a educação pudesse cumprir a sua função de fazer face às desigualdades sociais, contribuir para o desenvolvimento socioeconómico das populações e reforçar a sua identidade nacional, era preciso redefini-la. Assim, a fim de concretizar o projecto de uma nova educação como um acto político que estivesse no centro do desenvolvimento económico, as autoridades nacionais propuseram: *“encontrar formas mais eficazes de superar o divórcio entre a escola e a comunidade, ligando o trabalho produtivo ao estudo, a fim de satisfazer as necessidades da vida escolar e social”*; *“formar um novo educador que associe à competência profissional e pedagógica, a qualidade política e a educação ao serviço do povo”*; *“dar prioridade ao melhoramento e à extensão do ensino básico às populações”*; *“encontrar novas formas de avaliação de conhecimentos, baseadas na capacidade do estudante, de aplicar criativamente os conhecimentos adquiridos, e incorporar nela os aspectos não-quantificáveis da educação”* (Arruda, 1978:18-29). Indubitavelmente se constata as aspirações de uma educação para o desenvolvimento, um desenvolvimento autocentrado, harmonioso e integrado, capaz de superar as franjas dicotómicas campo/cidade, produção industrial/produção agrícola e democrático. Tratava-se, com efeito, de estruturar e planificar a educação em função das necessidades dos projectos de desenvolvimento do país.

Para que a educação se tornasse um recurso desencadeador de igualdade de oportunidades ou de democraticidade foi estabelecido como objectivo estratégico o acesso das populações ao ensino de base e à progressiva extensão do número de anos desta escolaridade de base, de acordo com o ritmo do processo de desenvolvimento e as características do país (Arruda, 1978). As medidas exactas deveriam abarcar uma acção sistemática de apoio aos alunos mais desfavorecidos; uma política de redistribuição dos recursos educacionais no âmbito do território nacional; a adaptação dos conteúdos programáticos à realidade nacional; o estímulo à abertura da escola à comunidade; introdução de métodos colectivos de trabalho na escola para combater o individualismo e a competição.

Em boa verdade, vale proferir que as autoridades cabo-verdianas conduziram o processo de transição de uma “educação colonial” para uma “educação para o desenvolvimento”, à qual é-lhe atribuído um papel fundamental na mudança e na luta de libertação no contexto de desenvolvimento político e social do país como um todo, com grandes cuidados e sem sobressaltos. Em termos estruturais, as mudanças mais profícuas referiam-se à implementação de um sistema pré-escolar e de um programa de alfabetização de adultos, sobretudo nas áreas rurais. Em termos de conteúdos programáticos foram introduzidos temas relativos à história e cultura cabo-verdiana e africana em geral, ao mesmo tempo que a história colonial portuguesa era eliminada ou emendada.

Atendendo à estrutura do sistema educativo cabo-verdiano criado, articulada aos padrões de educação nacional, percebe-se claramente a razão pela qual o Estado tem o papel secular neste sector. Constata-se uma evidência em todos os níveis de educação, salvo o ensino superior e formação profissional, onde o principal ofertante é o Estado, tanto na sua dimensão central como local.

Os entraves qualitativos do sistema educacional são muitos e vêm expressamente definidos tanto no PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), quanto nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

De antemão, no quadro dos constrangimentos do sistema educativo geral, constata-se que a evolução recente do sistema de educação cabo-verdiana, caracteriza-se por um crescimento tão acelerado do próprio sistema, a ponto de agravar as insuficiências existentes e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional.

Por outro lado, hoje, as taxas de escolarização atestam a abrangência e o crescimento do sistema educativo cabo-verdiano. No entanto, os indicadores de qualidade revelam a sua fragilidade e vulnerabilidade, persistindo fortes constrangimentos.

Do ponto de vista da política de formação de quadros, vale referir que o longo período marcado pela inexistência da Universidade Pública em Cabo Verde apresentou-se como um factor delimitador da progressão escolar de inúmeros estudantes para quem a única alternativa era deixar o arquipélago, de modo a frequentar o ensino superior noutro país. No período colonial somente as famílias mais abastadas em termos de recursos estavam em condições de colocar os filhos nas Universidades estrangeiras. Contudo, com a independência, o Governo emergente viu-se forçado a providenciar mecanismos proporcionadores de uma formação pós-secundária para a população. Dadas as limitações do país, a solução deveu-se às apostas nas acções de cooperação e parcerias com países politicamente relevantes no quadro das relações internacionais em benefício de Cabo Verde. Todo o interesse em elevar o nível educacional dos recursos humanos ia de encontro com as metas e resultados previstos nos domínios económicos, sociais e políticos (Lopes, 2003). Note-se que os dirigentes cabo-verdianos nos primeiros anos da independência tinham um capital humano mais avançado do que os restantes países da África Lusófona. Era notável um considerável número de pessoas com formação escolar e com formação profissional adquirida nas estruturas da administração colonial, quer em Cabo Verde, quer nos restantes países de domínio português. Aliás, ainda Lopes (2003:100), em boa verdade, disserta e advoga que – *“O próprio PAIGC era um partido detentor de certa tradição no domínio da formação dos seus quadros, tendo erigido uma Escola-piloto em Conakry, em 1965, onde os alunos recebiam instrução vocacionada para o projecto*

independentista". Por outro lado, o PAIGC procurava germinar criar de cooperação com países simpatizantes, permitindo o acesso à formação em diversas áreas, como as diferentes Escolas, Universidades e institutos de formação na ex-URSS, em Cuba e noutros países africanos.

Na verdade como se pode constatar essas novas parcerias políticas conquistadas no decurso do processo de independência permitiram suprir o problema da inexistência de uma Universidade. A política de formação de quadros delineada pelo PAIGC situava-se no topo das suas prioridades, dando uma conotação ideológica à escola por parte do Estado. Desta feita, é imperativo aludir que os jovens quadros cabo-verdianos uma vez regressados ao país, tiveram o privilégio de alcançar importantes cargos na estrutura do Estado e do Partido no poder, transformando-se numa elite tecnocrata em oposição à herança política dos protagonistas da independência, tendo erigido um certo choque entre os "velhos burocratas" e "novos tecnocratas" (Furtado, 1997).

Dadas as mudanças introduzidas no sistema político em 1991, tiveram de emergir novos eixos de cooperação, permitindo um (re) estreitamento de laços com os países como o Brasil, Portugal e Cuba, acolhendo mais cabo-verdianos nas suas Universidades. Todavia, o Governo do PAICV regressado ao Poder em 2001, tem incluído no seu programa a política estratégica de redução do financiamento público para a formação de jovens no exterior, vendo-se obrigado a proceder a uma reforma profunda das práticas consagradas de formação de quadros e do sistema de concessão de bolsas de estudo no país e no exterior. No final da década de 90, fez-se o pagamento de despesas com os bolseiros no estrangeiro na ordem dos 60%. Perante tal cenário, a solução apontava-se para um maior envolvimento e responsabilização dos estudantes e respectivas famílias. Por conseguinte, vale referir que segundo o Programa do Governo (I Série, nº2, 27/10/2001), propôs-se mecanismos que levassem estudantes a optar pela formação superior, suportando eles próprios todas as despesas inerentes. A oferta de bolsas sofreu uma redução não obstante o aumento da procura após a conclusão do 12º ano de escolaridade.

Uma vez tomada a decisão do Governo, restava aos estudantes que não acederam a bolsas de estudo, o ensejo de obter uma licenciatura ou bacharelato, muitas vezes graças aos sistemas de crédito apelativos, alguns dos quais com apoio governamental. Contudo, a viragem para o século XXI trouxe consigo uma ruptura das chamadas “bolsas de empréstimo” dada a debilidade do tecido económico do arquipélago.

7 Desenvolvimento em Cabo Verde

7.1 Percursos de um desenvolvimento conquistado

7.1.1 Primeira Fase: reconstrução nacional

a) I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1982-1985

Os caminhos educativos percorridos até aos primeiros anos da independência serviram seguramente para determinar o processo de desenvolvimento de Cabo Verde, ao longo das décadas de 90 e de 2000.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) inseria-se na primeira fase do desenvolvimento essencialmente, como já se referiu, a liquidação das sequelas do colonialismo e a criação das condições que pudessem assegurar um crescimento económico acelerado.

As estratégias de eliminação das marcas coloniais circunscreviam-se aos seguintes parâmetros de estratégia estatal:

-“Prossecução dos grandes trabalhos de defesa e de restauração dos solos e intensificação do programa de pesquisa e mobilização em águas subterrâneas e superficiais criação de empregos permanentes e manutenção de alta intensidade de mão-de-obra; - desenvolvimento de algumas actividades produtivas no âmbito da agricultura, da pesca e da industria; - limitação do desequilíbrio externo, dada a melhoria na mobilização da ajuda internacional e da poupança dos emigrantes e a realização de progressos na exportação; - a melhoria da satisfação das necessidades fundamentais das populações; - a criação das condições para a eliminação do analfabetismo e para a transformação progressiva do sistema de ensino, aproximando a escola da vida social e produtiva; - a modificação das relações sociais de produção existentes, sobretudo, nas zonas rurais, com a

aplicação da Lei de Base da Reforma Agrária, aliada às medidas de apoio técnico e financeiro à produção popular e promoção da participação popular; - implementação da reforma administrativa” (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, 1983:77-78).

Quanto à criação de condições para o crescimento acelerado, os objectivos eram os seguintes: *“a reestruturação e organização do aparelho económico e administrativo do Estado; - a elevação do nível cultural e técnico das populações graças à divulgação do progresso técnico, sobretudo, no sector primário e a um programa intensivo de aperfeiçoamento e qualificação da mão-de-obra nos sectores mais prioritários; - a prossecução da unificação e da estabilização do mercado interno, pelo progresso da produção, melhoria da rede de comercialização e a criação das infra-estruturas de transportes e comunicações; - a realização dos trabalhos e inventários de base (potencial solar e eólico, balanço hidrogeológico; - o desenvolvimento da pesquisa aplicada adaptada às condições concretas do país” (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, 1983-77-78.).*

De modo geral, constata-se claramente uma acentuada transformação das condições sociais, não obstante um aumento das desigualdades sociais. Na verdade, entre outros, os rendimentos líquidos das famílias aumentaram, em média, 7% ao ano, criando novos postos de trabalho (6 a 7 mil), incluindo a transformação dos empregos temporários em empregos permanentes, com maior destaque para as zonas rurais. As preocupações de um Estado novo e independente estenderam-se aos serviços colectivos essenciais, como sejam: educação, saúde, abastecimento de água às populações, habitação, sector produtivo e desenvolvimento do sistema democrático interno (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, op. cit.).

Quanto à preparação do futuro, a mesma teria de passar pela criação de condições para um crescimento acelerado, em que os passos decisivos se ajustariam aos grandes investimentos em sectores prioritários, nomeadamente nos sectores dos Transportes e Comunicações, Desenvolvimento Rural e da Educação e Formação. Tais investimentos não apresentavam nenhum carácter lucrativo, pois os mesmos estavam assentes numa estratégia de longo prazo. O seu objectivo essencial

parecia dever-se à preparação das condições que permitissem reduzir as condições difíceis da economia cabo-verdiana, isto é, assegurar uma certa estabilidade, para de seguida, se partir para a construção das bases do sistema produtivo, particularmente da esfera industrial. A luta contra o fenómeno de desertificação e despovoamento das zonas rurais integrava esses objectivos.

Os resultados obtidos no período de vigência do I PND (I Plano Nacional de Desenvolvimento), não corresponderam, no entanto, aos objectivos e metas propostos. O valor do PIB atingido foi inferior ao previsto (4,2 milhões de contos em 1982 em vez de 7,3 milhões. As transferências privadas diminuíram, globalmente, de 32% nesse período, quando se previa um aumento de 15%. A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), por seu turno, aumentou de 75%, quando era esperado uma triplicação (MINISTÉRIO DO PLANO E DA COOPERAÇÃO, s/d:5). Contudo, tudo indica que o desvio deste último ficou a dever-se a uma certa lentidão nos desembolsos dos fundos por parte das fontes financiadoras, assim como à reduzida capacidade nacional de acompanhamento.

Refira-se que a execução financeira das despesas de desenvolvimento foi, na maioria dos sectores, da ordem dos 3,4% (MINISTÉRIO DO PLANO E DA COOPERAÇÃO, s/d:5). Tal comportamento parece demonstrar que a eficácia das despesas de desenvolvimento foi fraca, embora se deva tomar em consideração que uma parte dos investimentos não podiam produzir efeitos a curto ou a médio prazo, como são os casos dos programas de melhoramento das condições de produção agrícola, os programas de infra-estruturas de transportes, e os programas de saúde e educação.

Em termos de equilíbrio geral, não houve melhoramento da capacidade nacional de acumulação durante o período do I PND. Refira-se deste modo, que em 1985 o consumo final teve uma representatividade na órbita de 84% dos recursos nacionais. Ou seja, mais um ponto percentual em relação ao ano 1980 (op. cit.).

Ainda durante o I PND (plano nacional de desenvolvimento), a estrutura da produção nacional modificou-se no seu conjunto, pelo que o sector primário continuou a decrescer (de 22% para 16%), enquanto os sectores secundário e terciário aumentaram a sua percentagem de 3% cada, respectivamente, de 17% para 20% e de 61% para 64%.

A nível do emprego, embora não se tivesse concretizado a melhoria prevista, a evolução verificada foi globalmente satisfatória, na medida em que se evitou uma grave deterioração da situação, apesar da população activa ter aumentado durante esse período.

No que diz respeito à cobertura das necessidades fundamentais, o balanço deste I PND (plano nacional de desenvolvimento) é positivo. Verificou uma melhoria praticamente generalizada, na medida em que a provisão dos produtos alimentares de base melhorou, sobretudo, a nível dos óleos, gorduras e vegetais (as importações subiram em 50% entre 1980 e 1985). Houve progressos no abastecimento de água às populações, assim como no número de ligações à rede pública. As condições de alojamento das famílias obtiveram uma qualidade palpável. Na saúde deram-se passos significativos, quer na área da protecção materno-infantil (5 consultas por criança durante o ano e 3,3 consultas por gravidez) e da capacidade organizativa, que produção de medicamentos. Os maiores problemas colocaram-se a nível das infra-estruturas, em que pouco foi feito em relação ao previsto, devido aos problemas de financiamento e de atraso no preenchimento das condições de início dos trabalhos. Por outro lado, permaneceram-se diferenças importantes entre os Concelhos no que concerne ao destacamento do pessoal.

O terceiro e último objectivo da política de recursos humanos, isto é, a reorientação da política de formação de quadros médios e superiores no exterior, este foram grandemente limitados ou enviesados. Estas deficiências e limitações prendiam-se com o facto da generalidade das bolsas de estudos disponíveis serem destinadas a estudos de longa duração e no estrangeiro, ao que se devia juntar a falta de alternativas de ensino médio no país; cerca de 80% dos bolseiros que regressaram ao país nesse período tinham um diploma de ensino superior.

7.1.2 Segunda Fase: construção da base económica

a) II Plano Nacional de Desenvolvimento, 1986-1990

A intervenção do Estado enquanto agente fundamental na economia traduziu-se na melhoria do sector agrícola, na implantação de algumas unidades industriais, no reforço do sector dos serviços e na melhoria das infra-estruturas rodoviárias, portuárias, aeroportuárias que facilitaram a unificação do território e do mercado nacional. Todavia, essa intervenção não deixou de provocar efeitos perversos, decorrentes, sobretudo, da excessiva estatização. Por outro lado, os objectivos do desenvolvimento económico e do bem-estar do povo continuam difíceis de atingir, chegando mesmo alguns sectores, como o da agricultura (devido a secas permanentes), a revelar sinais de uma diminuição gradual da produtividade.

A partir dos meados de 1980, Cabo Verde ensaiava, no entanto, uma mudança de orientação económica. Mudança essa, que se tornava irreversível com a crise do modelo socialista e o consequente descrédito dos sistemas de planificação central. Emergiam-se cenários de uma economia de mercado paulatinamente traduzida na crescente redução do papel interventor do Estado na economia, deixando largos sectores da mesma à iniciativa privada e reforçando o seu papel em áreas prioritárias como as sociais. A tentativa de uma internacionalização da economia nacional era claramente o reflexo de um esforço do governo.

É de referir que embora tivesse dado primazia ao desenvolvimento endógeno, a estratégia de desenvolvimento do país não deixou de integrar o questionamento da possibilidade e da necessidade de internacionalização da economia nacional, no âmbito da qual se pudesse tentar valorizar e explorar a vocação geoeconómica do país. Com efeito, sendo um dado adquirido que o sector agrícola não dispunha de condições para enquadrar o crescimento económico do país, começou a sedimentar-se a ideia de que a questão económica fundamental passaria pela procura de um modelo apropriado de industrialização. Todavia, era imprescindível

ter presente que as infra-estruturas nacionais existentes não eram suficientes para um projecto de grande envergadura, doravante as dúvidas que permaneciam numa aposta na industrialização. Não eram claras, nem credíveis as respostas sobre o que exportar e para onde exportar.

Esse olhar para o exterior traduzia o reconhecimento e a tentativa de inverter, ou pelo menos, diminuir a posição dependente da economia de Cabo Verde na economia internacional, pois a internacionalização da economia cabo-verdiana levada a cabo na fase de 1975-1985 realizou-se pela via da ajuda externa e das remessas de emigrantes. Diga-se que tratou de uma internacionalização da economia acompanhada de um agravamento da dependência. A partir de 1986 o processo de internacionalização da economia nacional que se pretendia concretizar conduzia-se pela abertura ao capital externo.

Neste quadro, os objectivos do II PND (plano nacional de desenvolvimento) visavam a consolidação dos ganhos conseguidos durante o período do Plano anterior: o crescimento e a libertação da dependência do país das ajudas externas e das remessas dos emigrantes. O II Plano assumiu claramente algumas das orientações da segunda fase do processo de desenvolvimento, particularmente a resolução progressiva dos problemas estruturais da economia, o desemprego e a dependência externa. Assim os grandes objectivos do Plano fixavam-se no reforço da dinâmica interna de produção; na elevação do nível de satisfação das necessidades básicas da população; na melhoria das infra-estruturas de base; e no controlo da dinâmicas dos grandes equilíbrios económicos.

A elevação do nível de satisfação das necessidades básicas da população passava, sobretudo, pelo aumento do consumo das famílias. Assistiu-se também a um processo de concretização da Reforma do Ensino, da Reforma Administrativa e das Estruturas Agrícolas à libertação das forças produtivas e às necessidades e tarefas do desenvolvimento.

No que concerne propriamente às áreas sociais, as políticas deviam orientar-se no sentido do Plano satisfazer uma crescente procura social, o que impunha uma política mais selectiva e mais eficiente (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, s/d:106). A educação e a saúde deviam, nesse quadro, dar prioridade às prestações de serviços de base, garantindo o acesso a toda a população e em qualidade melhorada. As famílias deviam, por sua vez, participar com os seus meios noutras prestações.

Na educação as acções deviam orientar-se no sentido de melhorar a inserção da escola na comunidade e no processo de desenvolvimento; melhorar a qualidade, o rendimento e a funcionalidade do sistema, através de um aumento de professores com habilitações próprias, da construção de novas instalações, da aquisição de novos equipamentos e da redução do analfabetismo (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, s/d:107).

Relativamente à política de formação dos recursos humanos, esta devia melhorar a adequação qualitativa e quantitativa dos recursos humanos nacionais às necessidades do desenvolvimento económico. De facto, eram evidentes as carências relativamente a algumas categorias de pessoal, assim como a deficiente adaptação geral da formação à realidade concreta do país (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, s/d:137). Assim, era preciso proceder à estruturação e ao alargamento da formação profissional, a fim de melhor o nível cultural e profissional dos trabalhadores, de modo a completar a formação obtida no sistema de ensino, respondendo assim, às exigências de desenvolvimento do progresso técnico do país. O lançamento da aprendizagem deveria permitir o enquadramento profissional dos jovens, que tendiam a abandonar o sistema escolar, sem qualquer aptidão profissional. Quanto à política de formação de quadros, devia proceder-se à sua reorganização com base numa programação preestabelecida e ajustada em função da disponibilidade de bolsas, tendo em atenção a redução das carências em determinadas áreas de formação (SECRETARIA DO ESTADO E DA COOPERAÇÃO, s/d:138).

Relativamente à educação constata-se que a taxa de repetência ultrapassou os 20% nos vários níveis de ensino, o que reflectia o baixo rendimento do sistema e o enorme desperdício de recursos (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:36). Este insucesso era a consequência de vários factores, entre os quais se destacam: a inexistência de uma metodologia adequada, sobretudo, no ensino da Língua Portuguesa; a fraca qualificação profissional, em que a grande parte dos docentes revela falta de acções de reciclagem e de formação contínua; a inadequação do material escolar às realidades do país; a inadequação do sistema de avaliação, relativamente aos objectivos e aos meios; e as assimetrias regionais na colocação dos professores qualificados.

Em termos de efectivos, o ensino básico elementar (EBE) aumentou durante a década de 80 a um ritmo de crescimento médio anual de 2,3% no período do I PND (plano nacional de desenvolvimento) e de 4,4% durante o 2º PND (plano nacional de desenvolvimento). Em 1989/90 a taxa de aprovação atingiu os 79%. (Furtado, 1989:126). No ensino básico complementar (EBC) o crescimento de efectivos acentuou-se no decurso do II PND (plano nacional de desenvolvimento), atingindo valores médios anuais de 9,2%. Porém, as taxas de repetência continuavam levadas, atingindo 29,5% em 1985/86, 27,5% em 1987/88 e 20,4% em 1989/90. As taxas de passagem para os mesmos períodos eram respectivamente 53,2%, 59,6% e 65,9%. Ainda no decurso do II Plano, a taxa de crescimento médio no curso geral dos liceus (CGL) foi de 11,4%, no curso complementar dos liceus (CCL) (-) 0,4% no curso geral técnico (CGT) diurno 8,0% e no curso geral técnico (CGT) nocturno (-) 2,6%. No curso geral dos liceus (CGL) as taxas de aprovação foram as seguintes: 59,8% em 1980/81, 57,2% em 1985/86 e 55,1% em 1989/90 (Furtado, op. cit.).

No início dos anos 80 apenas 2% do corpo docente do ensino básico complementar (EBE) eram qualificados, sendo que no final do II Plano só 16,35% de professores (num total de 432) tinham qualificação adequada (op. cit.). No ensino secundário o corpo docente do curso geral dos liceus (CGL) evoluiu positivamente a um ritmo de crescimento de 9,3% ao ano, embora não tivesse acompanhado o ritmo dos efectivos discentes.

O número médio de alunos/professores em 1990/91 era de 32 no ensino básico elementar (EBE), 30 no curso geral dos liceus (CGL) e 15 no ensino técnico (ET).⁷ Acresce ainda que a par do ensino oficial, funcionavam cursos particulares, em regime nocturno, que utilizavam em grande parte as instalações dos estabelecimentos oficiais. Regra geral, estes cursos preparavam jovens que, pela sua idade, não podiam matricular-se nas escolas oficiais, mas que podiam apresentar-se aos exames do curso geral dos liceus (CGL) e curso complementar dos liceus (CCL).⁸

Paralelamente ao processo de desenvolvimento da educação, um outro grande objectivo que se perseguia no decorrer deste II Plano era a diminuição das desigualdades sociais, tanto entre as camadas sociais, como entre as diversas regiões do país. A realização de semelhante objectivo permitiria, entre outras coisas, travar a generalização da pobreza, evitar a diminuição dos rendimentos das camadas mais desfavorecidas e assegurar um acesso real aos serviços públicos de base e de assistência alimentar. Entretanto, refira-se que os resultados do Inquérito às famílias (DIRECÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS, 1988/1989) realizado pela Direcção-geral de Estatísticas (hoje INE) demonstram seguramente que estes objectivos preconizados não foram alcançados.

b) III Plano Nacional de Desenvolvimento, 1992-1995

A realização do III PND (plano nacional de desenvolvimento) decorreu-se numa conjuntura que se caracterizou, sobretudo, por uma certa turbulência ao nível económico e por um processo de transição política dos anos 90/91. Neste âmbito, impunha-se uma actuação concreta das autoridades nacionais, no sentido de concretizar os ajustamentos apropriados à emergência de uma economia de mercado e à recuperação económica, assim como equilibrar o desenvolvimento regional do país. Era necessário, então, que se adoptassem políticas capazes de dar

⁷ O rácio alunos/salas em 1990/91 era de 59 no ensino básico elementar (EBE), 63 no ensino básico complementar (EBC), 80 no curso geral dos liceus (CGL) e 35 no ensino técnico (ET). Salienta-se ainda que os estabelecimentos de ensino funcionavam em regime de desdobramento. Idem, *Ibidem*.

⁸ São os chamados «alunos externos».

uma nova configuração à forma de repartição e aplicação dos recursos, enfatizando para a vontade protagonizada das comunidades locais. Assim, o III Plano apresentou-se inclinado para um desenvolvimento participativo, dando um especial realce ao processo de desenvolvimento humano: melhoria da instrução, da saúde e da nutrição das populações; a melhoria do ambiente; a diminuição da pobreza; a conquista de mais justiça social e o alargamento de oportunidades de participação no processo de desenvolvimento oferecidas às populações. (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:1).

Em termos estratégicos, o Estado devia dedicar-se à modernização da economia e da sociedade, procedendo, através do aumento da produtividade, a uma ruptura com a situação de subdesenvolvimento enquadrada numa perspectiva de plena inserção do país na economia mundial. Nessa base, os passos fundamentais da nova política económica contemplavam o desenvolvimento dos factores de produção; o melhoramento das condições de procura interna; o desenvolvimento das indústrias conexas; e o desenvolvimento empresarial (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:38). Assim, os objectivos estratégicos da política do desenvolvimento visavam assegurar os grandes equilíbrios financeiros; lutar contra a pobreza e o desemprego; desenvolver de forma equilibrada o conjunto das ilhas; e agir com rigor sobre os constrangimentos que afectavam o desenvolvimento do país, nomeadamente as infra-estruturas de transportes, os recursos humanos e o ambiente empresarial (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:39).

Refira-se o processo de mobilização do sector privado, como motor do desenvolvimento. O Estado deixaria de ser o principal agente económico, passando a dedicar-se fundamentalmente à gestão macroeconómica; ao desenvolvimento de um sistema de ensino e formação profissional adequados às necessidades e às perspectivas do país; e ao investimento dos recursos humanos e das infra-estruturas que propiciam a redução dos custos, a integração dos mercados e difundir as tecnologias de informação (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:70). O alargamento gradual do sector privado devia ser feito através da injeção de investimentos estrangeiros e da redução do campo do sector público, através da venda ou liquidação das empresas públicas.

Nesse quadro exigia-se uma profunda reforma da Administração Pública e a continuação da implementação da reforma do ensino. A reforma da Administração Pública impunha-se com alguma urgência, dado que o seu funcionamento se processava de uma forma fechada, segundo uma racionalidade jurídica, por assim dizer, bloqueadora do desenvolvimento organizacional, ignorando as mutações que vinham ocorrendo (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:82).

De facto, o funcionamento da máquina administrativa pública em relação às necessidades dos utentes processava-se através de longos circuitos, gerando custos económicos e sociais que se traduziam, quase que regularmente, em forças de bloqueio ao exercício da actividade comercial e industrial. Daí que a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos não correspondia às exigências da sociedade cabo-verdiana.

Perante a situação atestada do funcionalismo público e dos desafios que a administração colocava, tornava-se necessário desenvolver projectos de modernização do sector, de modo a romper com o modelo orgânico e modos de pensar, predispondo a organização em prol da inovação, não obstante a assumpção de novas e acrescidas responsabilidades. Neste âmbito, a prioridade seria o desenvolvimento dos recursos humanos em Cabo Verde, como factor decisivo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:88).

A continuação da implementação da reforma do ensino enquanto um processo contínuo e dinâmico do ajustamento e da adaptação permanente para o desenvolvimento geral constituía uma orientação do III Plano, numa tentativa de fazer equilíbrio entre a educação e o contexto social. Neste âmbito, a política educativa tinha como princípio básico a igualdade de oportunidades, o livre desenvolvimento da personalidade, o direito à diferença e à sua expressão. O seu objectivo era elevar, de forma equilibrada, o nível de qualificação da população em geral e garantir a formação de quadros altamente qualificados, capazes de fazer

face às exigências do processo de modernização económica e social iniciado. Esta dupla perspectiva, educação básica e formação altamente especializada (associada à investigação), constituía indubitavelmente o pressuposto sobre o qual deviam assentar os eixos fundamentais da política educativa no âmbito do III Plano, atendendo as necessidades existentes e os recursos mobilizáveis (MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, s/d:128-129).

Ainda no sector da educação, a análise e avaliação de alguns indicadores para o período de 1992-1994 revela que a nível do Pré-escolar, se observam alguns sinais de um desenvolvimento pouco adequado aos objectivos propostos no III Plano, nomeadamente o reduzido número de responsáveis ligados a esta área nos serviços centrais do Ministério da Educação, a falta de autonomia adequada e morosidade nas decisões relativas aos planos de actuação propostos pelo subsector. A nível do ensino básico, a evolução dos indicadores circunscreve-se dentro das metas fixadas pelo III Plano. Quanto ao ensino secundário, os objectivos estavam ajustados às expectativas do III Plano, dado que se apostou mais na edificação das estruturas, atendendo os limites e capacidades existentes. A nível da formação profissional, as medidas tomadas bem como as intenções manifestadas são promissoras em matéria de concertação e de gestão de medidas e políticas a bem da formação e da educação. A nível do ensino médio e superior, a formação levada a cabo por instituições nacionais e destinadas a dar respostas às necessidades de formação de quadro não obedeciam a uma filosofia de ensino superior, não integraram numa política global dos recursos humanos, fizeram-se sem a existência de enquadramento legislativo, tiveram dificuldades em matéria de infra-estruturas, de docentes, de equipamentos, de acesso à formação. Por fim, a nível da educação e formação de adultos, não se atingiu o objectivo que era o de esperar entre 2000-3000 indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 35 anos.

Fazendo alusão relativamente aos IV e V Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), embora de uma forma geral, salienta-se que nos anos 90 o Governo de então determinou eixos da política de recursos humanos baseados por um lado no processo de massificação, fazendo aumentar o nível de educação geral da população nos domínios dos conhecimentos técnicos e económicos de forma a

sustentar o desenvolvimento económico de Cabo Verde. Fez-se no decorrer do IV e V Planos investimento público considerável de forma a expandir o sistema educativo, a partir do sistema escolar, este, enquanto meio por que passa o processo de capitalização humana de indivíduos em contexto de educação e formação.

8 Educação como Factor de Desenvolvimento em Cabo Verde

8.1 Análise da educação na óptica da demanda e da procura

Em primeiro lugar, refira-se que na última década registou-se um crescimento acentuado da população em idade escolar [6-11] anos, com uma taxa média de crescimento anual de 2,96%. Este crescimento foi acompanhado no período entre 1985 e 1997 por uma forte expansão da escolaridade básica de 6 anos que se tornou obrigatória a partir de 1991.

Tabela 3: Dados demográficos

	1980		1990		2000
População residente	270999		341491		43199
População com [0-2] anos	24337		26625		31694
[3-5] anos	27687		34293		35912
População em idade escolar					
[6] anos	9653		10618		12491
[6-11] anos	53068		57792		77422
[12-17] anos	42276		45694		68125
População com [15-49] anos	104111		139285		198645
[15 e +] anos.	142293		187968		249996

Fonte: INE

Quanto à evolução dos efectivos, dos cerca de 158.000 inscritos em 2000/2001 nas diversas instituições educativas, 12,5% frequentavam a educação pré-escolar, 57% estavam inscritos no ensino básico e 27,5% frequentavam o ensino secundário.

No ensino pós-secundário estavam inscritos os restantes alunos (3% do total). Destes, cerca de 57% eram estudantes no estrangeiro e 26% frequentavam cursos em instituições nacionais de formação de professores (Instituto Pedagógico e Instituto Superior de Educação).

Pelas tabelas apresentadas de seguida, verifica-se uma diminuição das taxas de analfabetismo que, segundo o censo de 2000, ainda atingem cerca de 25% da população com 15 e mais anos. Porém, apenas 7,6% da população com idade compreendida entre os 15 e os 34 anos são consideradas analfabetas.

Tabela 4: Evolução dos efectivos

	80/81	85/86	90/91	97/98	00/01
Educação Pré-escolar			12484(*)	18227	19801
Ensino Básico (6 anos)	57044	58064	69823	91777	90640
Ensino Secundário (5/6 anos)	3246	5440	9586	31602	43384
Ensino Geral	2742	4979	8687	30166	42353
Ensino Técnico	504	461	899	1436	1031
Ensino Médio Superior					
Form Prof ED	134	126	138	496	582(**)
Form Prof ES			100	313	507(**)
Cursos Diversos				232	712(**)
Taxa de analfabetismo	48,8%	41,1%	38,0%	30,0%	25,0%

(*) – Dados referentes a 1993.

(**) – Dados provisórios de 2001/02.

Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Na Educação pré-escolar registava, na década de 90, taxas de crescimento médio anual da ordem dos 6,8%. O ensino básico integrado torna-se universal em meados da década de 90, atingindo hoje taxas líquidas de escolarização de 96%. No primeiro quinquénio dos anos 90 foi efectuado um grande esforço, tanto na área das construções escolares, como na área da formação de professores, para se poder responder com alguma qualidade à enorme procura educativa que então se registava ao nível do ensino básico. A partir de 1998/1999 os efectivos deste nível de ensino começam a estabilizar e mesmo a diminuir devido, certamente, à diminuição da taxa de natalidade, à melhoria das condições de ensino e, por conseguinte, à melhoria do aproveitamento escolar.

A expansão do EBI (ensino básico integrado) registada em meados da década de 90, vem provocar um forte aumento das frequências no ensino secundário, a partir de 1997/1998. A pressão sobre as reduzidas estruturas existentes neste nível de ensino, veio obrigar à elaboração de programas específicos de construções

escolares e de adaptações que permitissem, em 10 anos, quadruplicar o número de edifícios escolares e quintuplicar o número de professores necessários.

A demanda por educação se verifica em todos os níveis de ensino, apesar da disparidade evidente entre o nível de instrução da população pelas ilhas. Sob a perspectiva nacional, regista-se que a maioria da população possui o ensino básico, o que afecta directamente as condições de emprego dos indivíduos em todas as faixas etárias.

A demanda educativa parece verificar-se de forma expressiva em todos os níveis de ensino, pois detecta-se a existência de uma pressão interna sobre as instituições, sem que a oferta pública ou privada possa satisfazer tais anseios em sua plenitude.

8.1.1 Demanda por ilhas

No sentido educativo mais básico, conta-se que cerca de 22% da população não sabe ler, nem escrever. Contudo, em algumas ilhas, o nível de analfabetismo ultrapassa a média nacional.

Observe-se que é justamente nas ilhas com maior nível de analfabetismo, onde se registam os maiores índices de desemprego para a população com mais de 15 anos: Santo Antão, S. Nicolau e Fogo. Considere-se, no entanto que a ilha do Maio foge à regra com uma taxa de analfabetismo abaixo da média nacional, mas com um nível de desemprego extremamente elevado.

Tabela 5: Taxa de desemprego e analfabetismo

Ilha	Desemprego em %	Analfabetismo em %
Santo Antão	38%	29%
S. Vicente	17%	17%
S. Nicolau	29%	25%
Sal	7%	10%
Boavista	18%	6%
Maio	30%	19%
Santiago	20%	24%
Fogo	29%	25%
Brava	26%	21%
% Total	22%	22%

Fonte: INE, IDRF 2001/2002 (adaptado)

Quanto aos níveis mais elevados de ensino, algumas ilhas voltam a ter papel de destaque, como sendo as que possuem menor percentual da população total com secundário.

Tabela 6: Nível de instrução por ilhas

Ilha	S/Instrução	E.B.I.	Secundário	Pós-secundário
Santo Antão	25%	55%	19%	1%
S. Vicente	17%	51%	28%	4%
S. Nicolau	20%	65%	14%	1%
Sal	9%	58%	29%	4%
Boavista	6%	63%	28%	3%
Maio	17%	67%	15%	1%
Santiago	20%	54%	24%	3%
Fogo	22%	57%	20%	1%
Brava	21%	61%	18%	1%

Fonte: INE, IDRF 2001/2002 (adaptado)

Ou seja, as ilhas de Santo Antão, São Nicolau, acrescentadas do Maio, são as mais representativas no quadro de analfabetismo. Curiosamente, Fogo não está incluído neste grupo como seria de se esperar, sendo antes ultrapassado pela ilha da Brava.

De um modo geral, somente nas principais ilhas, Santiago, São Vicente, Sal é que há um percentual superior a 1% da população com pós-secundário. A estas deve-se adicionar Boa Vista, que embora seja a menos populosa, exhibe os melhores percentuais de instrução, ou seja, maiores índices de população com os níveis mais elevados de ensino e uma reduzida população sem instrução.

8.1.2 Demanda por situação de emprego

Os reflexos dessa concentração no EBI (ensino básico integrado) percebem-se no impacto imediato sobre a perspectiva de emprego dos indivíduos. Segundo o INE, em todos os níveis de ensino, a maior representatividade da população empregada dá-se nas faixas de 25 a 64 anos, mas a proporção dos empregados por população naquela faixa, varia consideravelmente, conforme o nível de instrução.

Tabela 7: Ensino básico integrado

Faixa Etária	Empregado	Desempregado	Inactivo
15 – 24 anos	42%	30%	28%
25 – 44 anos	68%	16%	16%
45 – 64 anos	60%	8%	32%
65 e mais	27%	3%	70%

Fonte: INE, IDRF 2001/2002 (adaptado)

Veja-se que a população com EBI (ensino básico integrado) e que está empregada, realmente, atinge maior percentual naquele horizonte etário. Destacando a camada de indivíduos com idade de 25 a 44 anos, a população de empregados atinge os 68%.

Já a população com pós-secundário, sem dúvida, apresenta melhores condições de emprego, com patamares de 92% para as duas faixas etárias centrais.

Tabela 8: Ensino pós-secundário

Faixa Etária	Empregado	Desempregado	Inactivo
15 – 24 anos	35%	4%	61%
25 – 44 anos	92%	1%	6%
45 – 64 anos	92%	2%	6%
65 e mais	49%	61%	0%

Fonte: INE, IDRF 2001/2002 (adaptado).

A faixa etária com maior população desempregada é aquela entre 15-24, com apenas 4%. Repare-se, no entanto, que há um grande número de inactivos nesta faixa, talvez actuais estudantes. Este factor poderia indicar uma melhoria dos níveis da mão-de-obra agregada no médio prazo. No entanto, este grupo representa 0,6% da população analisada.

Nesta perspectiva, importa considerar uma informação adicional sobre este cenário, pois se há uma situação favorável para aquelas faixas centrais com emprego a 92%, vale ter em vista que a categoria populacional de 25 a 64 anos com pós-secundário, representa 3,3% da população analisada.

A capacidade de instigar o efeito multiplicador no médio prazo daqueles ganhos de emprego se restringe potencialmente àqueles 3,3%. Este percentual parece ser conclusivo acerca da realidade da demanda interna por níveis mais elevados de ensino, que em última análise significa demanda por empregos e, por conseguinte, por um melhor nível de renda pessoal.

A extrema necessidade educativa se traduz pela seguinte síntese: as ilhas com maior taxa de analfabetismo são aquelas com maior desemprego, com menor população nos níveis mais elevados de ensino e, por conseguinte, maior índice de população muito pobre.

8.2 Análise da educação na óptica da oferta

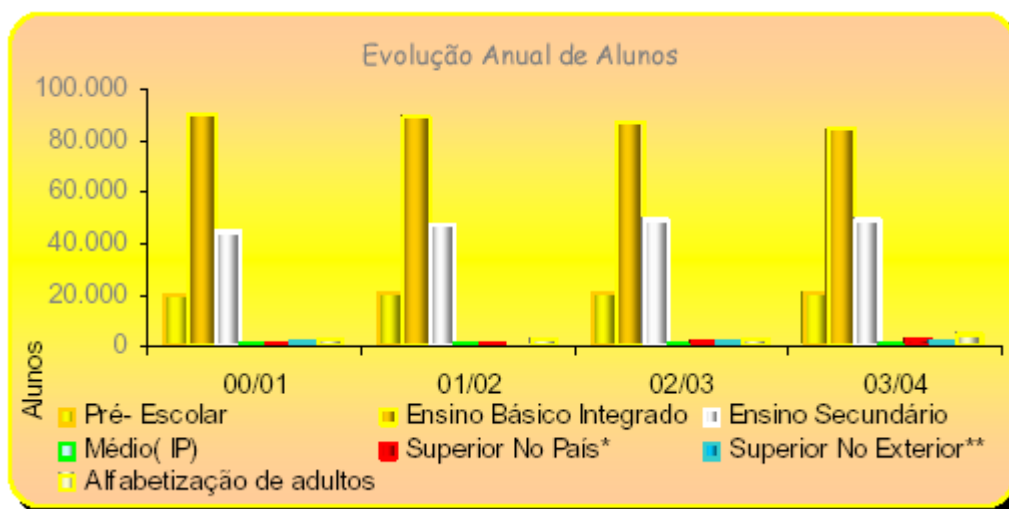
8.2.1 Aspectos quantitativos e análise por nível de ensino

Apesar das necessidades detectadas, torna-se mister enfatizar que houve uma real evolução quantitativa, como resultado das reformas de 1990. Deste modo, presencia-se uma expansão tanto quando se analisa a década passada, quanto em relação aos primeiros anos da década actual.

Um primeiro ponto que permite perceber esse comportamento no período recente, consiste no número de alunos, dada a constatação de uma evolução, em termos gerais, de 2000 a 2004 de 3% na quantidade total. Todavia, há uma elevada oscilação do mesmo indicador, conforme o nível de instrução em causa.

O ensino médio e a alfabetização de adultos tiveram um acréscimo de 112% e 97% respectivamente, em relação às quantidades absolutas entre 2000 e 2004. No pré-escolar e no ensino secundário houve alguma evolução na quantidade de alunos, ou seja, 6% e 11% para cada um dos níveis. Por fim, os níveis de ensino superior no exterior e ensino básico tiveram um retrocesso na quantidade de alunos de 21% e 6% respectivamente.

Gráfico 1: Evolução anual de alunos.



(*) São dados referentes às seguintes instituições de ensino superior: ISE, ISECMAR, ISCEE e INIDA.

(**) Referem-se apenas a estudantes bolsiros.

Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Importa, contudo, salientar que se o ensino superior no exterior apresenta a maior queda relativa, o ensino superior internamente traz a maior taxa de crescimento no período recente, dada uma elevação de 359%, passando de 661 para 3.036 alunos do ano lectivo 2000/2001 para 2003/2004.

Tendo em vista que cada nível de ensino apresenta suas próprias especificidades, propõe-se nas linhas que seguem uma análise por nível de ensino.

a) Educação pré-escolar

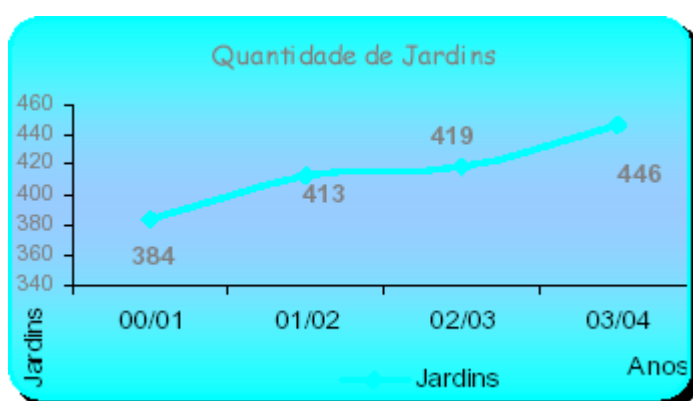
Cabo Verde vem acompanhando o movimento internacional de consciencialização sobre os efeitos benéficos de uma educação precoce, conforme comprovam actividades levadas a cabo, tendo como destinatários as crianças, no quadro de programas de intervenção social da iniciativa de departamentos governamentais e organizações diversas da sociedade civil.

O efeito dessas actividades traduz-se em avanços conseguidos em áreas como a saúde e a educação, que colocam Cabo Verde numa posição bastante confortável em relação a um grande número de países da região em que está inserido.

Refira-se que tem-se desenvolvido política nacional de acção/intervenção social para a Infância e a Adolescência, onde se destaca uma adesão profunda das principais autoridades do país. Essa missão tem sido reforçada, a partir da aprovação do relatório inicial sobre o estado de aplicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC).

O comportamento do pré-escolar aponta uma tendência realmente positiva em relação à quantidade dos estabelecimentos e dos alunos no país. Defende-se que tal situação resulta da interiorização recente por parte da sociedade quanto à importância de tal nível educacional. A este factor pode-se acrescentar o crescente papel da mulher no contexto socioeconómico, havendo a necessidade de se recorrer aos jardins-de-infância cada vez mais cedo.

Gráfico 2: Quantidade de jardins.



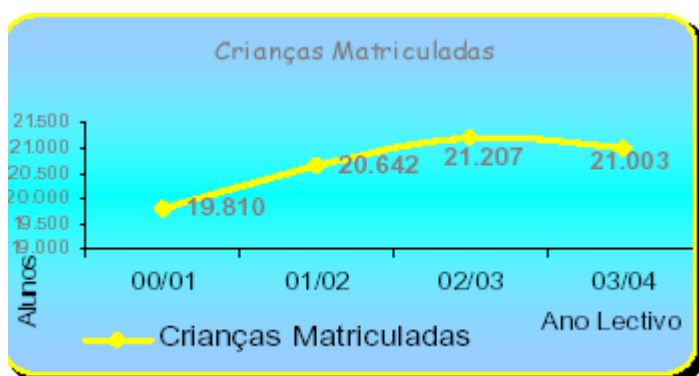
Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

O ónus pelos jardins tem sido sustentado pelo Governo, ONG e pelo sector privado, que tem mostrado expansão nos anos recentes. Porém, em relação à instância do

Governo que cabe a criação e a gestão das instituições da pequena infância (as autarquias), não existe uma clara delimitação das obrigações na promoção deste nível de educação.

A análise da quantidade de crianças no pré-escolar entre 2000 e 2004 revela um aumento de 6%. Daí, Vale considerar que ao se comparar com o início da década passada, se constata um aumento de cerca de 186%. A cobertura dessas instituições na actualidade chega a 56%, não obstante um alargamento de forma totalmente desigual.

Gráfico 3: Crianças matriculadas.

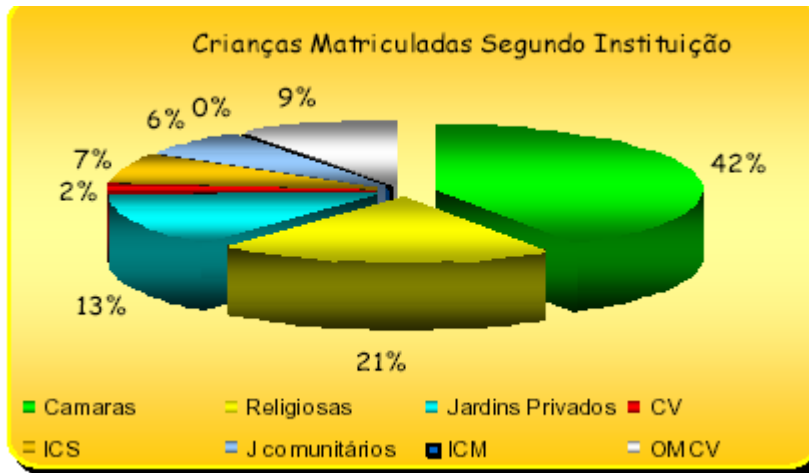


Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Ainda na óptica da disparidade desigual das instituições da pequena infância, é de referir que em zonas menos populosas, as taxas chegam a 70% e nas mais populosas a 55%, sendo que revela a incapacidade da oferta interna desse nível.

Veja-se, no entanto, que o peso das autarquias e das instituições religiosas é notável na educação infantil. Cabem às privadas 13% do total das crianças matriculadas nesse nível.

Gráfico 4: Crianças matriculadas segundo instituição.

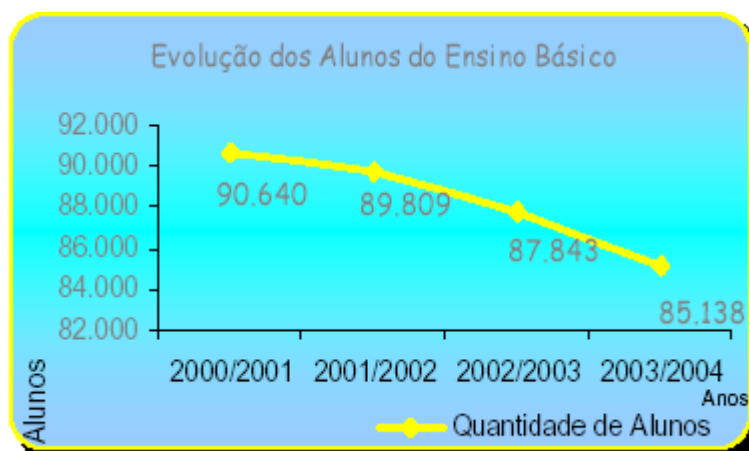


Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

b) Ensino básico

O ensino básico assume uma maior abrangência no contexto nacional, ou seja, como se afirmou anteriormente, é o estágio de ensino que alberga maior parcela da população, independentemente da situação actual de emprego. Esta situação deriva do esforço interno para a universalização e a ampliação desse nível de ensino, através do aumento de 4 para 6 anos e para que se albergasse maior parcela populacional possível.

Gráfico 5: Evolução dos alunos do ensino básico.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Apesar desse retrocesso recente de 6,5%, nos valores absolutos, é ainda prevaiente uma elevada representatividade do EBI (ensino básico integrado), pois em nenhum outro nível de ensino se verifica registo acentuado de indivíduos matriculados, o que representa efectivamente o dobro do secundário.

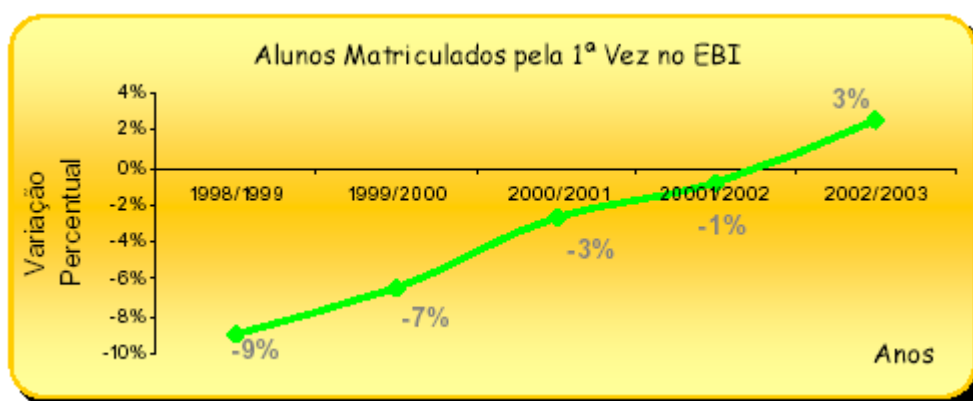
Há uma tendência actual do ensino básico para um retrocesso dos valores absolutos. O resultado é que de 1990 para 1996/1997 há um aumento de 27%, de 1996/1997 para 2003/2004 há uma redução de 4% na quantidade absoluta de alunos.

Tal comportamento justifica-se pela massificação do ensino no início de 90, dada a forte entrada de efectivos. Já a partir da segunda metade de 90 verificou-se uma certa estabilização, o que constitui então um comportamento natural, aliado ao processo de relativa redução da taxa de natalidade.

Vale considerar de todo modo, que houve no ano 2003/2004 uma volta aos valores de quase 8 anos atrás (logo após a integração da referida reforma). Portanto, pode ser resultado provável de algum deslocamento para fases mais elevadas do ensino, somada à referida acomodação nos efectivos após a explosão dos anos 90.

Um indicador que não deixa dúvidas sobre o menor ingresso nesse nível, constitui a variação percentual de alunos matriculados pela 1ª vez no EBI (ensino básico integrado), que acumula taxas negativas, não obstante a tendência positiva no último período.

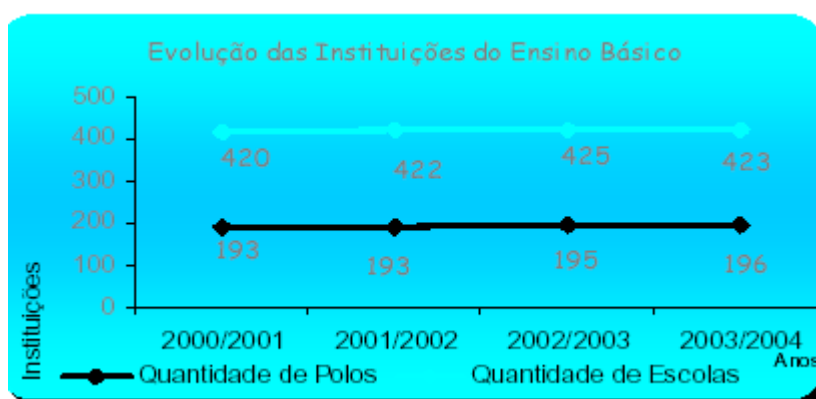
Gráfico 6: Alunos matriculados pela 1ª vez no E.B.I.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

A taxa líquida de escolarização ultrapassa os 95%, nos últimos três anos lectivos considerados (2001 a 2003, segundo o GEP). Neste indicador existem concelhos abaixo desse índice nacional, mas de um modo geral há uma boa cobertura das crianças com idade potencial para frequentar aquele nível de ensino no âmbito das ilhas.

Gráfico 7: Evolução das instituições do ensino básico.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

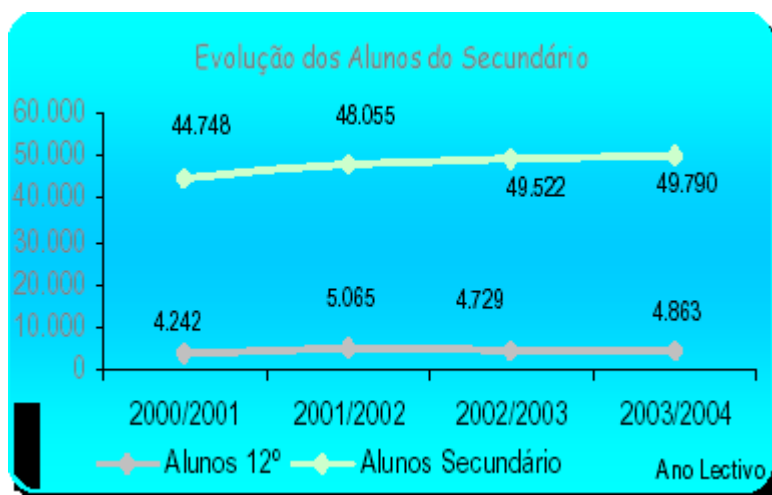
Ao longo dos últimos anos, não parece haver uma evolução significativa na quantidade de escolas e pólos de ensino básico. Repare-se que tanto para um quanto para outro, parece seguir uma tendência constante.

Ainda no contexto do ensino básico, cabe indicar que durante a década de 90 houve uma considerável redução na quantidade de adultos analfabetos, graças às reformas implementadas ao nível do ensino básico de adultos e ao esforço para a generalização desse tipo de ensino. O resultado foi de que de 1990 para 2000 a taxa de analfabetismo de adultos caiu de 37% para 25%. Refira-se ainda que é elevada a incidência de analfabetos nas faixas etárias a partir dos 40 Anos.

c) Ensino secundário geral

Ao contrário do EBI, no secundário há um aumento relativamente à quantidade de alunos, atendendo ao aumento de 11% de 2000/2001 para 2003/2004.

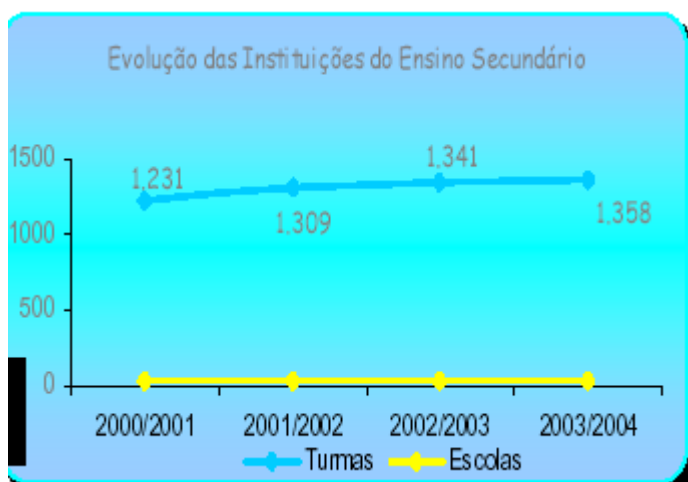
Gráfico 8: Evolução dos alunos do secundário.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Conforme se alcança aos anos mais altos de escolaridade, reduz-se consideravelmente o número de efectivos. Essa redução principia-se essencialmente no 11º ano e atinge seu auge no 12º, que em 2003/2004 representa 9,7% do total de alunos. Destarte revela-se um afunilamento que diverge daquelas expectativas dantes levantadas em relação ao nível de formação e emprego.

Gráfico 9: Evolução das instituições do ensino secundário.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento)

É de considerar igualmente a evolução em termos de turmas, o que infelizmente não foi acompanhado pela quantidade de escolas, o que leva à conclusão de que as escolas foram ampliadas ou passou-se a criar mais turmas sobre as mesmas infra-estruturas. Sabe-se que uma alternativa encontrada foi a utilização das infra-estruturas do EBI, com suas consequências negativas no sentido infra-estrutural.

A ampliação se relaciona, indubitavelmente com a expansão do ensino básico, que ao albergar mais pessoas compele necessariamente a um aumento da quantidade de alunos no secundário. Desta forma, a pressão do EBI condicionou a elevação da oferta que de 1990 para 2003 apresenta uma evolução no que tange aos estabelecimentos, às salas, e aos professores que aumentaram respectivamente em 325%, 470% e 474%, de 1990 para 2003.

Desta forma, seria tendencioso não reconhecer os verdadeiros ganhos do secundário em termos de quantidade na década passada. Todavia, a partir de 2000 os valores apresentam um crescimento a taxas bastante menores ou mesmo cenários de estagnação.

Ainda assim, note-se que os ganhos quantitativos daquele período áureo não se deram de forma equitativa, o que condicionou que na actualidade: “ (...) a procura do Ensino Secundário fica de longe superior à oferta, registando-se falta de espaços em vários concelhos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:73).

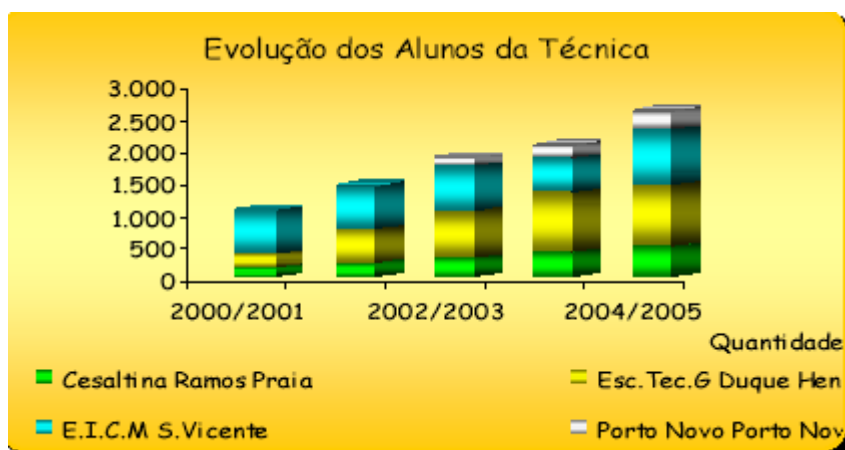
c.1 Via técnica

A partir do segundo ciclo do secundário (9º ano), os alunos podem optar entre a via geral e a via técnica, que procura formar alunos para enveredar por profissões específicas (electricista, construtor civil, mecânico, ...).

Segundo o Ministério da Educação, a restrita procura pelo secundário deriva do facto, em que tradicionalmente o ensino técnico era uma forma de manutenção de alunos repetentes no sistema, e que, portanto, haviam perdido direito de se manter neste nível. Desta feita, ainda nos dias de hoje predomina o preconceito em relação ao ensino técnico.

O técnico, porém, tem ganho alguma força nos últimos anos, com taxas de crescimento substancial na quantidade de alunos. Vale salientar, contudo, que o seu peso no secundário ainda é restrito. Em 2004/2005, o total dos alunos não ia além de 2.598.

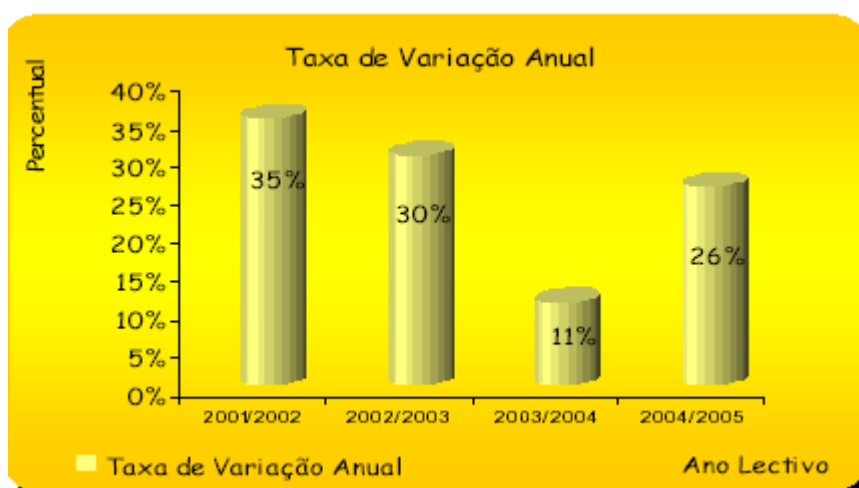
Gráfico 10: Evolução dos alunos da técnica.



Fonte: GEP (gabinete de estudos e planeamento).

Aqui, verifica-se que o destaque vai para ambas as escolas técnicas de Santiago. A escola do Porto Novo, só começa a funcionar a partir do ano lectivo 2002/2003; daí, a ausência de informações anteriores àquela data. Em 2004/2005 o técnico representa 5,2% do secundário.

Gráfico 11: Taxa de variação anual.



Fonte: GEP do Ministério da Educação.

Segundo o Ministério da Educação, a restrita procura pelo secundário deriva do facto que tradicionalmente o ensino técnico era uma forma de manutenção no

sistema de alunos repetentes e que portanto haviam perdido direito de se manter neste nível, daí que ainda nos dias de hoje exista um preconceito em relação ao ensino técnico.

O técnico, porém, tem ganho alguma força nos últimos anos com taxas de crescimento na quantidade de alunos. Vale salientar, contudo, que o seu peso no secundário ainda é restrito com alunos 2.598, em 2004/2005, onde o destaque vai para ambas escolas técnicas de Santiago. A escola do Porto Novo, só começa a funcionar a partir do ano lectivo 2002/2003, daí a ausência de informações anteriores àquela data. Em 2004/2005 o técnico representa 5,2% do secundário. Registe-se a rápida ascensão desse tipo de ensino nos anos recentes, como pode ser aqui vislumbrado.

A taxa de variação anual é relativamente elevada para quase todos os anos, perfazendo uma taxa de crescimento de alunos entre primeiro ano lectivo considerado e o último na ordem dos 146%.

8.2.2 Aspectos qualitativos e análise por nível de ensino

A análise qualitativa enuncia uma tendência geral pouco positiva, com regresso de muitos indicadores a índices similares a 1990 e outros a 1996. Por isso, doravante a análise se dá em comparação aos ambos períodos, para enfatizar que a qualidade da educação em Cabo Verde estagnou ou piorou após o auge da década de 90.

O comportamento geral é uma melhora de 1990 a 1997, período áureo das reformas, para de seguida demonstrar retrocesso para patamares similares a 1990 ou estagnação nos níveis de 1996.

a) Educação pré-escolar

As lacunas intrínsecas ao pré – escolar liga-se ao facto que, apesar de haver melhor cobertura nos locais menos populosos, cerca de 93% dos profissionais não têm formação pedagógica adequada e os materiais didáticos são insatisfatórios.

Segundo o GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) do Ministério da Educação, houve o aparecimento de novos e melhores jardins no país, o que leva à conclusão de que tal situação, provavelmente, se deu de forma concentrada, em detrimento dos centros periféricos.

Persiste a ausência de uma política nacional para a primeira infância e de uma coordenação institucional de todos os intervenientes para encontrar soluções conjuntas de modo a ultrapassar as dificuldades deste subsistema (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

Assim um dos grandes problemas com o qual esse subsistema se esbarra é a quem cabe o seu desenvolvimento em termos da oferta pública, pois o Ministério não actua directamente, apenas tutela para que instituições religiosas, privadas e autarquias instalem e dirijam os jardins.

b) Ensino básico

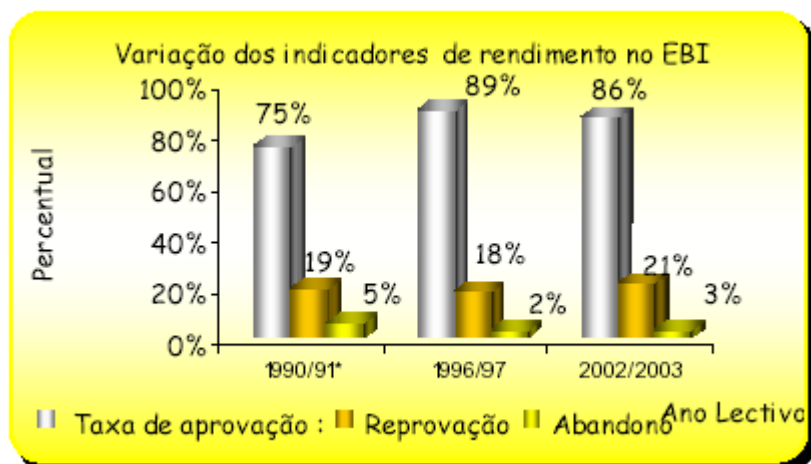
Os estudos elaborados pela UNICEF sobre a qualidade da educação básica demonstram claramente que subsiste um desfasamento substancial entre o nível de preparação pedagógico dos professores e as exigências de uma aprendizagem de qualidade das crianças. Neste sentido, como constata o relatório sobre Dificuldades e Possibilidades dos Professores e dos Alunos no processo de ensino-aprendizagem; *"o ensino dos conteúdos, na maioria das aulas observadas, é marcado quase sempre por um ritual em que o silêncio, a submissão, a sacralização do saber e do professor, são os seus elementos constitutivos."* Por outro lado, como ainda aponta o referido relatório, *"percebe-se que o impedimento maior, implícito nas opiniões dos professores, é a descrença na capacidade de aprender dos seus alunos, por serem eles oriundos de um meio sociocultural com poucos estímulos para uma boa aprendizagem"* (Programa de Cooperação, 1999:15).

O ensino básico parece coleccionar as mesmas dificuldades do ensino pré-escolar, só que em maior escala, pois maior é a sua magnitude. Assim, há uma concentração da distribuição dos docentes com menor qualificação (ou sem qualquer tipo de) nas áreas mais desfavorecidas.

Para além da qualidade dos docentes as infra-estruturas não são adequadas uma vez que se afirma haver uma larga utilização de muitas salas de aula sem que estas apresentem capacidade mínima para tal.

Embora seja necessária uma certa cautela ao comparar os dados do período antes da reforma com os do período recente (pois a forma de avaliação e de integração do anos de estudo são bastante diferentes), valem para dar uma noção geral.

Gráfico 12: Variação dos indicadores de rendimento no E.B.I.



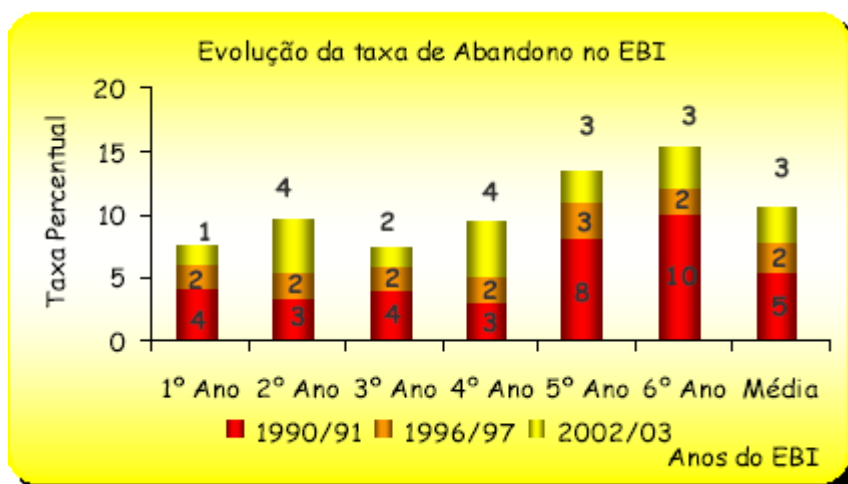
Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

Do ponto de vista geral, o EBI (ensino básico integrado) está em melhor situação, relativamente a 1990. Mas, em relação a 1996, a situação apresenta uma estagnação com tendência para tornar-se pior.

Veja-se então que relativamente a 1996/1997, há uma redução das taxas de aprovação em 3%, aumento da taxa de reprovação em 3 pontos percentuais e das taxas de abandono em 1%.

Após a reforma, o EBI (ensino básico integrado) passa a ter 6 anos, e as provas externas passaram apenas ser no 2º e 4º ano, ao observar aqueles anos de retenção a situação parece crítica.

Gráfico 13: Evolução da taxa de abandono no E.B.I.



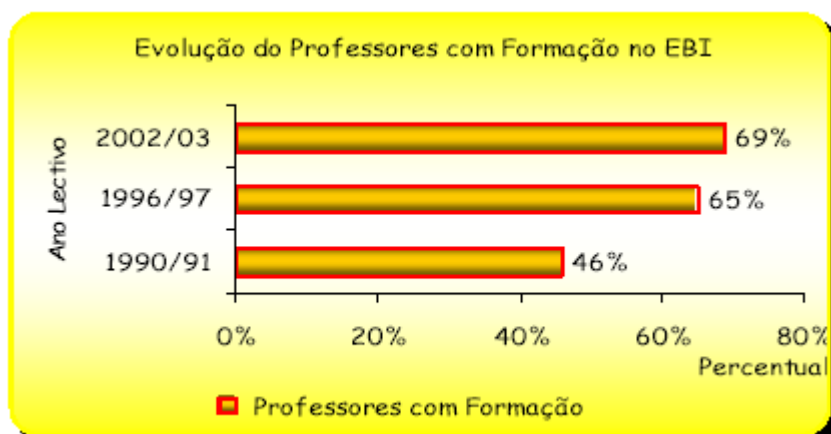
Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

A taxa de abandono em 2002/2003 é superior aos demais anos lectivos analisados no 2º e 4º ano. E mais precisamente, considerando-se o período pós-reforma, há uma taxa de abandono em 2002/2003 duas vezes superior às taxas de 1996/1997, (inclusive no 6º ano e na média).

Esses aspectos conduzem à tese de que ampliação quantitativa para o EBI (ensino básico integrado) não foi acompanhada de uma estratégia qualitativa. Esses parâmetros apontam uma situação menos benéfica do que há 8 anos atrás. Essa ideia, no entanto, não é inovadora já que o próprio Ministério admite que,

“A tendência é preocupante no 2º e 4º ano, em que a evolução não é nada favorável, fazendo com que se volte a pensar em modificar os currícula e os modelos de avaliação até agora praticados nestas duas fases” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:84).

Gráfico 14: Evolução dos professores com formação no E.B.I.



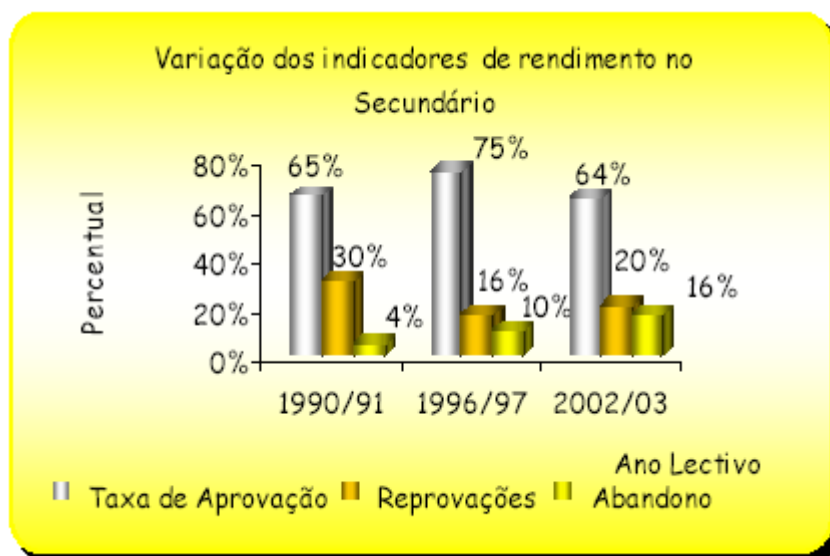
Fonte GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

O único parâmetro que retrata uma informação realmente positiva, constitui os índices de professores com formação. Assim, regista-se uma melhoria na quantidade relativa de professores com formação, em relação a ambos os períodos em causa. Há um ganho de 23 % de 1990 a 2003.

c) Ensino secundário

Os indicadores parecem mais desfavoráveis do que no EBI (ensino básico integrado). Mais uma vez os dados da pré-reforma devem ser comparados com cautela uma vez que, como no básico, trata-se de um sistema totalmente diferente, inclusive em relação às avaliações. Outra questão é que houve o acréscimo de mais um ano de escolaridade após as reformas, o chamado 12^o ano de escolaridade.

Gráfico 15: Variação dos indicadores de rendimento no secundário.



* Dados não são linearmente comparativos, pois remonta antes da reforma

Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

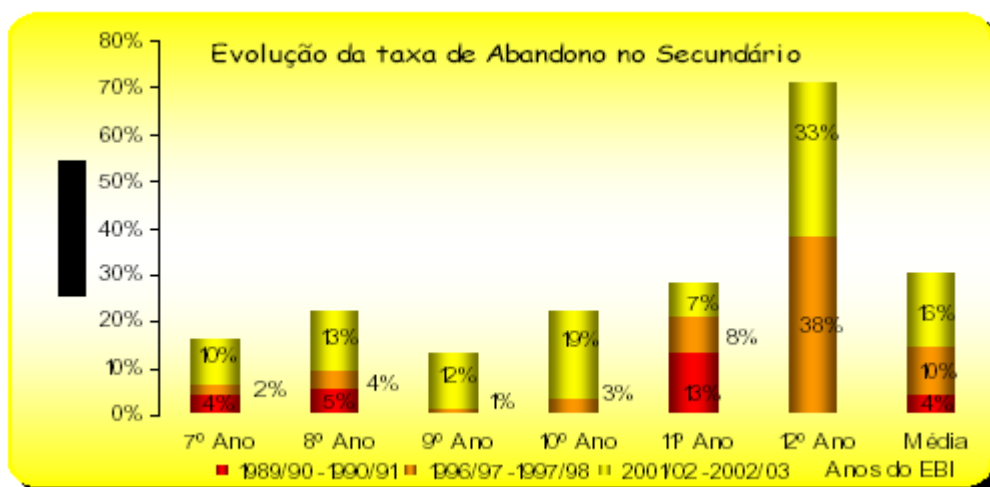
Posto isto, uma análise superficial indica que em termos de aprovação, o secundário está com taxas inferiores a 13 anos atrás, e a taxa de abandono é quatro vezes superior. Ao analisar apenas o período pós-reforma, note-se que todos os indicadores de 2002/2003 são piores que aqueles de 1996/1997, ou seja, a taxa de aprovação é menor e as taxas de abandono e reprovações são maiores.

Mais uma vez, as falhas são reconhecidas pelo Ministério da Educação:

“(...) Demonstrando que a implementação da reforma do ensino secundário, trouxe ganhos a nível de acesso mas não em termos de qualidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:68).

A situação do 12º ano chama a atenção com taxas exorbitantes de abandono. Que chegam a 38% em 1996/1997 para cair para 33% em 2002/2003, o que indica uma melhoria.

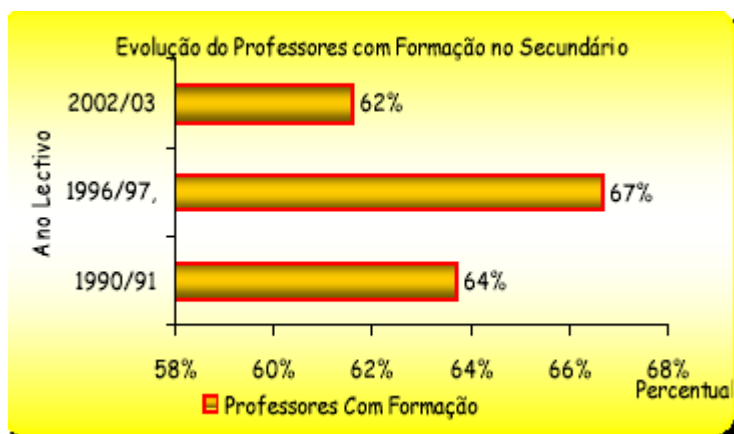
Gráfico 16: Evolução da taxa de abandono no secundário.



Fonte GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

Entretanto, no período recente, o abandono atinge maiores índices nos anos de retenção, do que em relação ao secundário, no que se refere ao 8º ano (13%) e ao 10º ano (19%).

Gráfico 17: Evolução dos professores com formação no secundário.



Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

A qualidade do ensino secundário parece indicar o seu último ponto de estrangulamento ao se contemplar o percentual de professores com formação. É surpreendente, que os indivíduos formados para exercerem tal profissão representem menos que o percentual de 1990/1991.

Este quadro surge como resultado da situação em que, *“a implementação da reforma do ensino secundário ocorreu de forma inadequada, sob a forte pressão da procura dos diplomados do Ensino Básico Integrado, sem que o sistema acompanhasse as exigências que o novo curriculum impunha. Para colmatar a situação, houve necessidade de recrutar mais professores, o que foi feito com recurso aos jovens professores do 12º ano de escolaridade. Assim, o país deu um passo gigantesco, mas ainda há muito por fazer para ter professores com níveis satisfatórios e garantir a equidade no ensino em todo o território nacional.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:79).

Estima-se ainda, como necessário, a construção de escolas e obtenção de materiais didácticos. Na verdade, o facto traduz-se no insucesso escolar, pois é notória a incapacidade actual do sistema em cativar e manter seus alunos, e mais do que isso garantir o sucesso dos seus efectivos, pois se em 1990/1991 (5 anos), 13% dos alunos que entram no ensino secundário têm a probabilidade de sair dele sem nenhuma repetência, ou seja, concluir aquele estágio em tempo hábil de 5 anos, actualmente essa taxa é menos do que a metade, 6% (actualmente são 6 anos).

d) Ensino superior

Depois da independência, em 1975, o acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente através da concessão de bolsas de estudo num variado grupo de países, nomeadamente, Alemanha, Argélia, Brasil, Cuba, EUA, França, Portugal e URSS. Entretanto, acções de formação superior em Cabo Verde, geralmente de natureza politécnica e de curta duração, foram desencadeadas para responder a necessidades conjunturais de mão-de-obra qualificada. Quatro institutos superiores públicos sobreviveram, afirmando-se ao longo dos anos, enquanto escolas superiores ou centros de investigação com alguma actividade de ensino, com missões específicas e mais ou menos pertinentes, mas sem a visão característica da universidade:

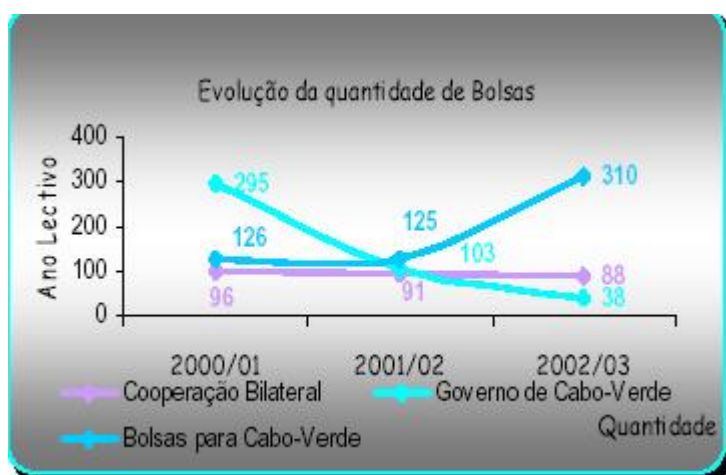
O ISE – Instituto Superior de Educação; o ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar; o INIDA/CFA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário/Centro de Formação Agrária; e o ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais são os maiores depositários desta experiência do ensino superior em Cabo Verde.

Em 2001 uma entidade portuguesa, o Instituto Piaget, instalou a primeira universidade em Cabo Verde (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde) e, em 2002, a sociedade comercial Graça Empreendimentos, S.A lançou a primeira IES de capital nacional privado, o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça.

O visível aumento da procura e a gritante insuficiência das respostas dadas até hoje determinam a urgência da construção de uma visão partilhada e de longo prazo, sem deixar de reforçar, no imediato, a capacidade provedora e reguladora em matéria de ensino superior.

Dados os constrangimentos ocorridos na implementação do sistema, o Governo actualmente opta pela formação interna, através de cursos oferecidos pela iniciativa pública e privada.

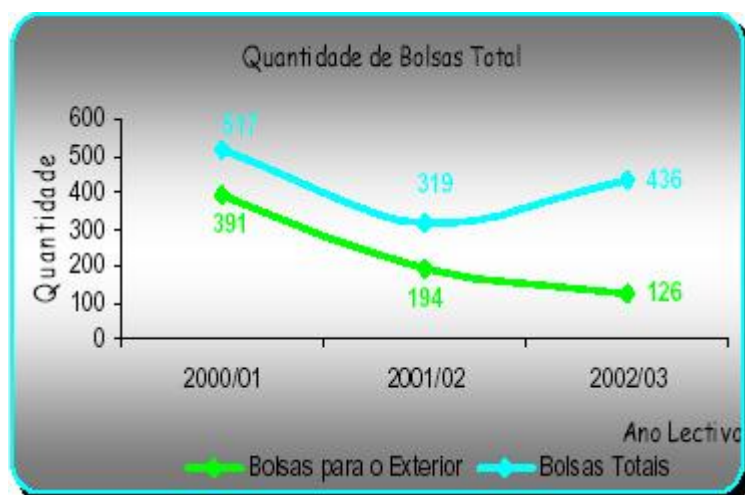
Gráfico 18: Evolução da quantidade de bolsas.



Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE.

A política para o ensino superior, a partir de 2000 se traduz em termos reais pela redução na concessão das bolsas. Repare-se que a cooperação bilateral também reduz esse tipo de oferta (8%), porém a queda expressiva dá-se em relação às bolsas oferecidas pelo Governo de Cabo Verde no exterior (87%).

Gráfico 19: Quantidade de bolsas total.



Fonte: GEP do Ministério da Educação, Relatório para a CIE

Em contrapartida, é primordial atentar-se ao facto de que as bolsas ofertadas internamente pelo Governo evoluíram em 146%. De uma perspectiva mais abrangente, a quantidade de bolsas regrediu em 16% no período em causa, ao passo que as bolsas para o exterior têm um regresso total de 68%. Portanto, fazendo o mapeamento da oferta de bolsas, vê-se que a grande redução se deve às bolsas oferecidas pelo Governo no exterior, a favor das internas.

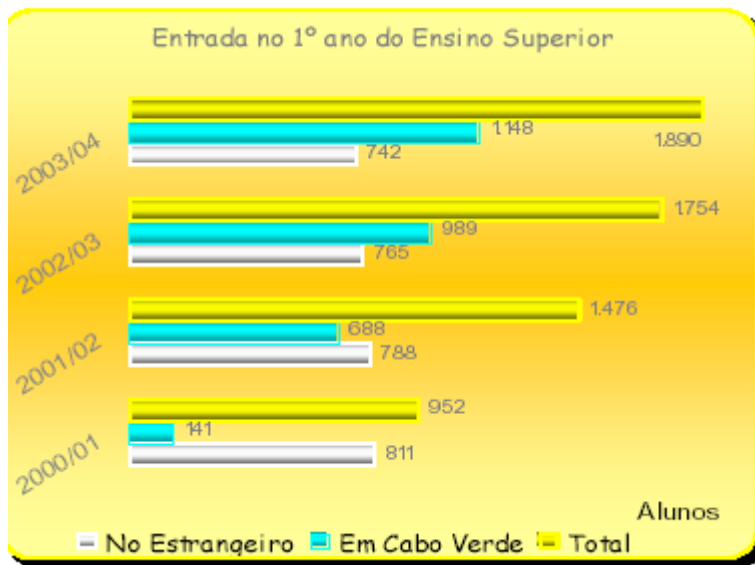
A política precedente viu-se condenada fundamentalmente, devido à forma como foi implementada, mais precisamente, o modo como as bolsas foram atribuídas e o posterior reembolso das mesmas, o que condicionou o estrangulamento financeiro do próprio sistema efeito, o recurso ao financiamento bancário não foi acompanhado da devida avaliação dos custos e dos impactos orçamentais nem, tão pouco, da definição prévia dos mecanismos para a sua gestão e reembolso.

Criou-se assim uma nova política interna onde se tem buscado exactamente essa tendência para a oferta de bolsas pois segundo o Ministério da Educação:

“Esse fenómeno deverá ser, eventualmente, explicado pela política do governo em matéria de incentivos à formação no país, na tentativa de inverter o binómio formação no exterior/formação no país e pela própria insustentabilidade do sistema de financiamento das bolsas de estudos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:143),

pelo que nos dias de hoje, inexistente uma resposta na prática para tal questão. Em suma, a atribuição massiva de bolsas de estudo reembolsáveis para formação de quadros, criou um grave problema, cuja resolução continua por decidir.

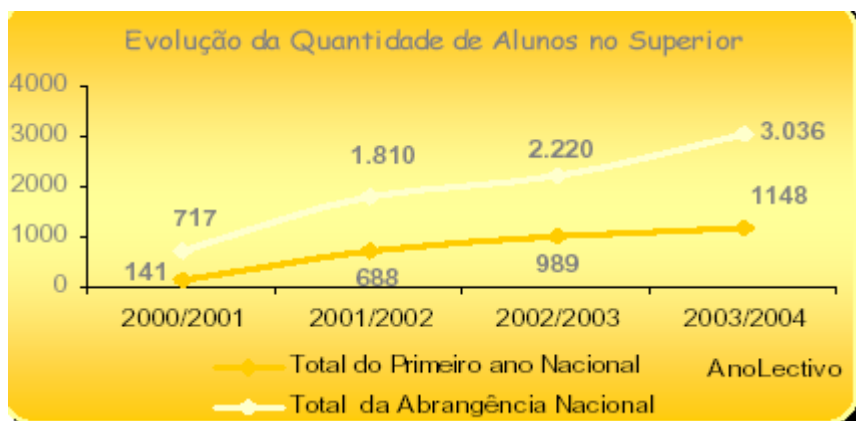
Gráfico 20: Entrada no 1º ano do ensino superior.



2000/01 e 2001/02 Estimado para as entradas no exterior

Fonte: GEP do Ministério da Educação.

Gráfico 21: Evolução da quantidade de alunos no superior.



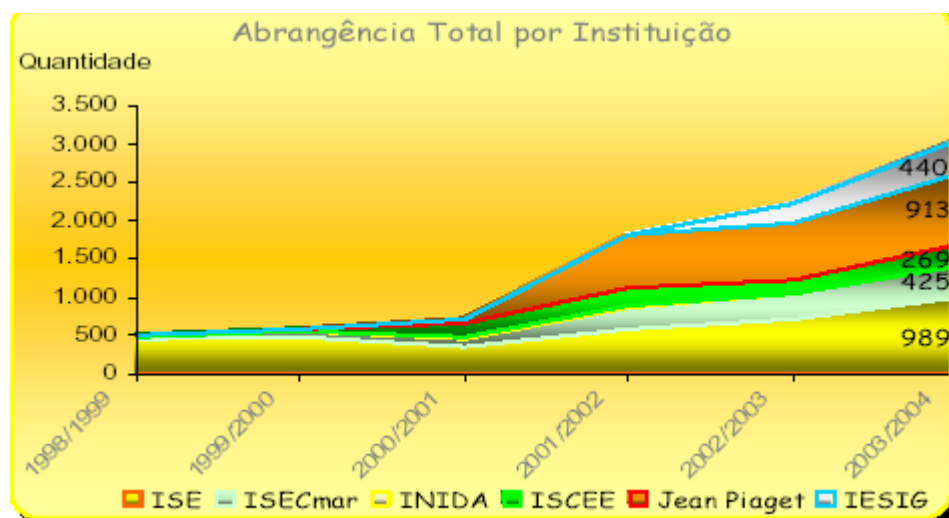
Fonte: GEP do Ministério da Educação

Em 2000/2001 a quantidade de alunos era extremamente reduzida, principalmente ao se ter em conta as matrículas no primeiro ano, o que dá uma boa perspectiva do ingresso a nível nacional neste estágio de ensino.

Durante toda a década de 90 falar-se do ensino superior internamente consistia basicamente em se falar das formações ministradas pelo ISE, no âmbito da formação de professores para o ensino secundário.

Contudo, na actual década, novas instituições públicas entram no cenário da formação superior nacional de modo mais incisivo, mais precisamente para além do ISE, o ISECMAR e ISCEE. Mais recentemente, entram as instituições privadas; Jean Piaget e IESIG, completando o leque das instituições superiores existentes, até pelo menos ao ano de 2003/2004.

Gráfico 22: Abrangência total por instituição.

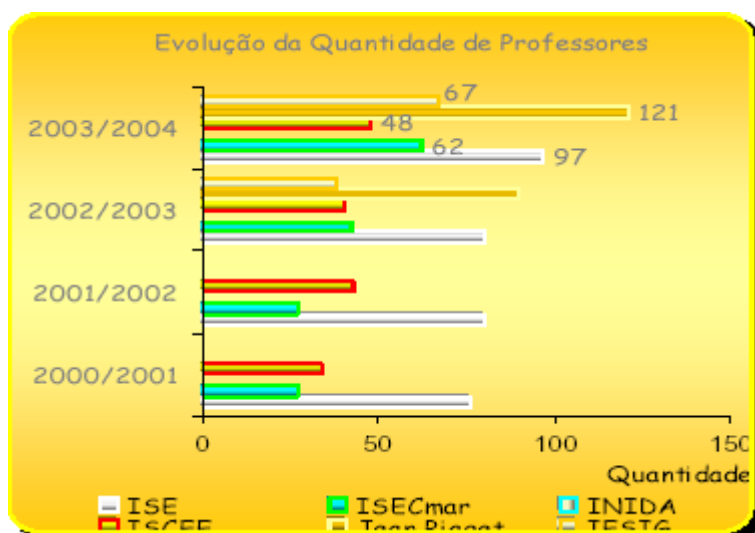


Fonte: GEP do Ministério da Educação.

No último ano de análise, a oferta concentra-se em duas instituições: ISE e Jean Piaget, como sendo as detentoras da maior abrangência de alunos no superior, que juntas são responsáveis por 63% da oferta interna.

A maioria dos alunos distribui-se entre o bacharelato, pelo sistema 3+1. 3 anos para o bacharelato + 1, que confere o grau de licenciatura. 25% do total de alunos nos cursos de bacharelato devem-se a Jean Piaget e 26% nos cursos de licenciatura devem-se a ISE (Instituto Superior de Educação), pelo menos no que reporta ao ano lectivo 2003/2004.

Gráfico 23: Evolução da quantidade de professores.



Fonte: GEP do Ministério da Educação.

Em relação à quantidade de professores, aquelas instituições também exibem os maiores percentuais. Todas as instituições contempladas elevaram a quantidade de docentes ao longo dos anos. No entanto, são o ISE e Jean Piaget que conseguem chegar a um patamar mais elevado em 2003/2004, e juntos representam 51% dos professores.

Ainda assim, esse é um sector demasiadamente embrionário, visto que anualmente sai do 12º ano um elevado número de alunos que engrossa a demanda pelo ensino superior, que face à escassez de cursos para exterior começa cada vez mais a se dirigir à oferta interna.

A alternativa passou a ser a oferta pública interna mas que não parece ser susceptível de absorver a pressão da demanda tanto no que tangencia a quantidade total quanto em relação às opções de formações.

Nomeadamente, o ISE, principal ofertante público interno, possui 11 cursos de licenciatura, sendo esta a sua principal oferta, com 81% dos alunos matriculados nessa instituição. Para se ter noção da capacidade de absorção anual do ISE,

considere-se que os alunos de licenciatura no primeiro eram 236 no ano lectivo 2003/2004.

Neste contexto, surgem as universidades privadas que vêem nesse nicho de mercado uma oportunidade de negócio.

A principal ofertante privada, a Universidade Jean Piaget, oferece nos seus primórdios 11 cursos de bacharelato, onde se concentra a maior quantidade de alunos, 84,5% do total de alunos dessa universidade.

A absorção da Piaget para o primeiro ano, de bacharelato em 2003/2004, foi de 355 alunos. Esse valor é expressivo, pois representa quase 40% do total dos alunos da Universidade naquele ano lectivo, revelando que este é de facto um mercado que se encontra em real expansão.

Neste contexto, a Piaget cobra uma matrícula inicial é de 136 euros, e as propinas mensais são de 140 ou 168 euros, conforme a carga horária do curso realizado.

Observa-se, assim, um redesenho do sector educativo no país, pois apesar do Estado ser o ofertante secular, há cada vez mais presença da iniciativa privada neste sector salvo o ensino básico (sobre o qual não se dispõem de informações concretas). Tal teoria deriva do facto que nos anos pré-escolares os estabelecimentos são de gestão das autarquias, das instituições religiosas, mas cabe 13% das crianças matriculadas às instituições privadas. No ensino secundário estima-se que para além do total de alunos atrás mencionados, mais 2.500, ou seja, aproximadamente mais 5% estejam integrados na rede privada. Estes referem-se principalmente a alunos que perderam o direito de frequentar o ensino público, devido a idade avançada.

Finalmente, na esfera superior é patente a crescente participação do sector privado, sendo responsável por concentração de 52% de alunos que estudam no país.

Portanto, pode-se inferir que é neste nível que se encontra maior participação do sector privado, embora perdure uma larga franja de demanda insatisfeita, dada a insustentável capacidade de oferta interna.

Tal se torna real ao se proceder a uma estimativa superficial, que revela que no ano lectivo 2002/2003 saíram do 12º ano cerca de 3.027 alunos e estima-se que no ano lectivo subsequente, 2003/2004, 1.890 alunos ingressaram no curso superior. Nesta lógica, houve um deficit interno de cerca de 38% dos alunos que saíram do 12º ano.

De todo modo, para o médio prazo a formação superior interna é uma das grandes apostas do Governo, cuja meta para esse ano é iniciar a implementação do PCI (Programa de Capacitação e Instalação) da Universidade de Cabo Verde, cuja inauguração teve lugar em 2006. Contudo, faz igualmente parte da estratégia de médio prazo o fomento da participação do sector privado neste nível de ensino.

“Para os próximos 4 anos prevê-se que a tendência se mantenha a mesma, ou seja, continuará a haver pressão sobre o Ensino Superior e o número de bolsas para a frequência de cursos no exterior tenderá a cair, ao passo que tenderá a aumentar para formação interna. Pois, a expansão do Ensino Secundário deverá continuar a condicionar a capacidade de resposta das instituições de ensino superior e das entidades financiadoras das bolsas de estudos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004:105).

A criação da Universidade de Cabo Verde (UCV) foi formalizada através da resolução número 53/2000 de 24 de Agosto. A Comissão Instaladora tomou posse em 28 de Julho de 2004 e o primeiro ano lectivo foi em 2006/2007. A Universidade Pública era de uma aspiração antiga e que se tornou mais efectiva na década de 90, aquando do aumento considerável do número de alunos a frequentar o ensino secundário.

e) Ensino superior à distância – O caso da “Universidade Aberta de Portugal”

Os casos conhecidos no domínio da educação superior a distância foram protagonizados primeiramente pela Universidade de Havana, Cuba, década de 80, na área das Ciências Sociais, com resultados positivos, e mais tarde, pelo Instituto de Formação Bancária e a Universidade Aberta, instituições portuguesas.

A Universidade Aberta de Portugal, uma instituição de ensino superior, vocacionada em termos pedagógicos e científicos para o ensino à distância, foi criada em 1988.

A Universidade Aberta ministrou a maioria dos seus cursos de graduação em Cabo Verde, a partir do ano lectivo 2000/2001, contando desde então, com um considerável número de estudantes, que na impossibilidade de frequentarem cursos em regime presencial, em tempo útil, optaram pela modalidade de estudos à distância, gerindo o seu tempo em função das suas necessidades profissionais e académicas. Actualmente, em todas as ilhas existem estudantes que são orientados por Centros de Apoio, onde se obtém informações sobre o curso, e também onde fazem os exames. Existe um coordenador nacional, quadro do ex-ISE (instituto superior de educação), hoje integrado na Universidade de Cabo Verde, que coordena os cursos de graduação da Universidade em Cabo Verde, sobretudo, no que toca à divulgação dos cursos, às informações aos interessados, aos processos de matrícula e aos serviços de assistência, recolha e envio dos exames.

Actualmente, a representatividade dos estudantes cabo-verdianos, que frequentam o ensino superior a distância através da Universidade Aberta é de 20%.

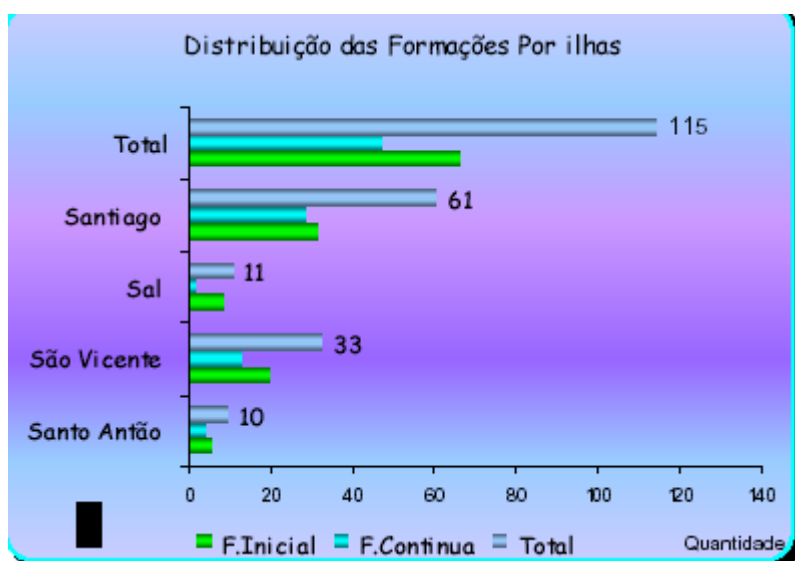
8.2.3 Aspectos quantitativos e qualitativos da formação profissional

A iniciativa privada tem sido a principal ofertante das actividades de formação profissional, dado o fraco nível da mão-de-obra. Tem encontrado nesta via a forma mais rápida de suplantar suas necessidades de pessoal. No quadro da oferta pública, há uma importante lacuna que se traduz na falta de engajamento com as empresas, o que condiciona a integração dos formandos no mercado de trabalho.

A formação profissional tem obtido uma franca evolução nos anos recentes, embora tal se dê, de forma totalmente enviesada, concentrando-se em poucas ilhas, ao passo que, nas demais, não há registo de qualquer actividade de formação profissional.

As formações desdobram-se em duas tipologias ofertadas: Formação Inicial (FI) que se destina a formar trabalhadores para seu primeiro emprego, concedendo-lhes a capacidade profissional, com conhecimentos da área em causa. Por outro lado, a Formação Contínua (FC), destinada a trabalhadores já engajados no mercado de trabalho, mas que necessitam de reciclagem face às mutações do mercado.

Gráfico 24: Distribuição das formações por ilhas.

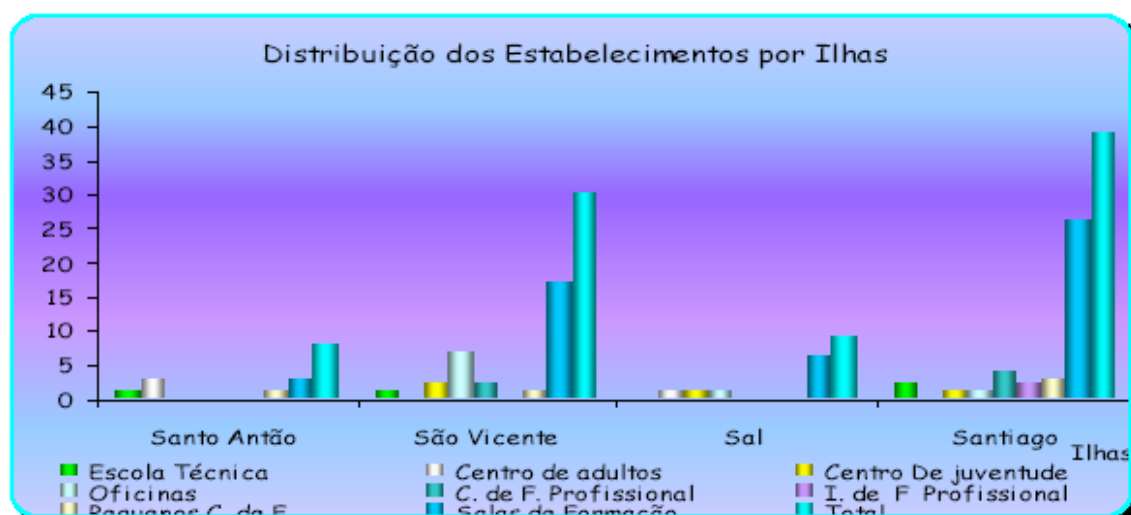


Fonte: IEFP, Livro Branco da Formação Profissional, 2004.

Segundo os dados abaixo, há uma primazia para a formação inicial sobre a contínua em 2001. Constatase um nível relativamente elevado de formações para aquele ano, com uma forte concentração em Santiago e São Vicente, que juntas correspondem aproximadamente 82% das formações ministradas. As ilhas não contempladas não possuem actividades formativas detectadas.

Mediante as várias categorias de estabelecimentos, a ênfase destina-se às salas de formação, naturalmente, relativamente àquelas ilhas, onde as actividades formativas se concentram e representam 60%, não obstante a existência de 9% dos estabelecimentos de formação.

Gráfico 25: Distribuição dos estabelecimentos por ilhas.



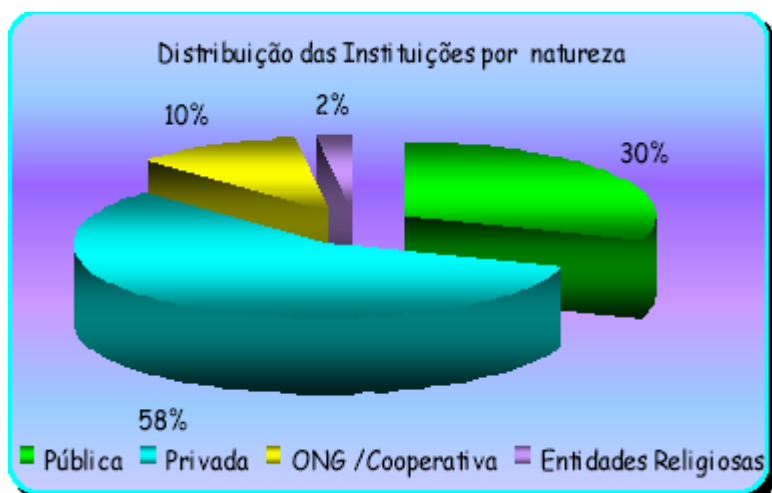
Fonte: IIEFP Livro Branco da Formação Profissional, 2004.

Tal situação pode denunciar uma realidade pouco satisfatória, uma vez que as salas não são consideradas como espaços mais apropriados para a formação, dado exactamente o facto de utilização de infra-estrutura inadequadas. Estas são uma das questões que tem comprometido a qualidade das formações.

Dos 86 estabelecimentos utilizados para formação, apenas 12 são considerados apropriados. Em relação às escolas técnicas, centros e aos institutos de formação,

apenas 42, dado que estes gozam de uma organização própria, bem como infraestrutura adequada para que as formações sejam ministradas.

Gráfico 26: Distribuição das instituições por natureza.



Fonte: IEFP, Livro Branco da Formação Profissional, 2004.

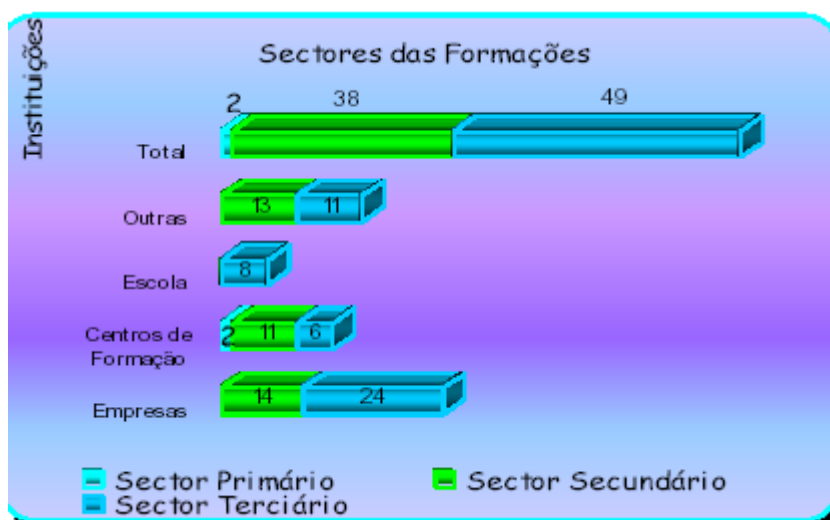
Uma das peculiaridades da formação profissional interna é que ela é oposta em relação à maioria dos demais níveis de ensino e aprendizagem. A maior parte desses níveis cabe essencialmente à iniciativa privada, como principal agente ofertante.

Tendo-se em conta a necessidade do pessoal em determinada área, e dada a baixa formação de mão-de-obra, não sobram outras alternativas para suprir tais carências.

Tal aspecto associado à concentração da população do país, no ensino básico integrado, deixa a entender de que internamente a mão-de-obra não é altamente qualificada de um modo geral.

O real reflexo da empregabilidade pode colocar a mão-de-obra e a empresa perante um dilema. Neste sentido, surge o Estado como segundo grande ofertante das formações profissionais em Cabo Verde.

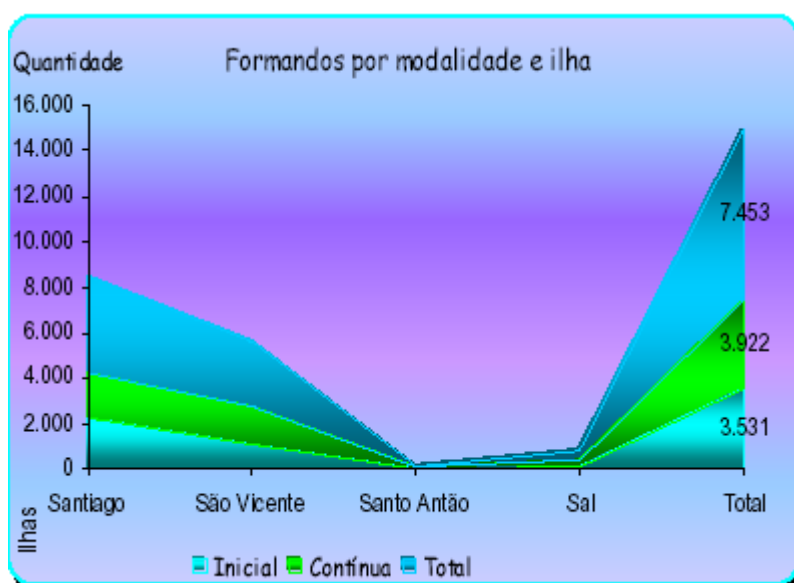
Gráfico 27: Sectores das formações.



Fonte: IEFP, Livro Branco da Formação Profissional, 2004

Detecta-se uma considerável evolução na quantidade de formandos no período recente, o que indica, até certo ponto, as reais necessidades empresariais, levando à expansão do sector formativo. Basta ver que de 2000 para 2001 a quantidade de formandos aumentou cerca de 43%.

Gráfico 28: Formandos por modalidade e ilha.



Fonte: IEFP, Livro Branco da Formação Profissional, 2004

Do ponto de vista qualitativo, existem vários problemas internos no contexto das formações profissionais, tal como se verificou nos demais níveis de ensino e aprendizagem. Apesar dos vários entraves sentidos no sector formativo, as linhas que se seguem denotam uma compreensão da actual situação, e portanto, visa encontrar alternativas ao quadro actual.

Destarte, a maioria das questões a seguir levantadas derivam essencialmente de dois documentos oficiais, mais precisamente o Livro Branco da Formação Profissional de 2004 e o Plano Nacional de Desenvolvimento 2002-2005.

Sobre uma perspectiva geral, não parece haver um sistema coordenado para a formação profissional. Outrossim, foi-se colocando em andamento as formações conforme às necessidades do mercado.

Em particular, a formação inicial não possui um sistema bem estruturado, havendo várias instituições que fornecem essa modalidade de formação, sob diversas tipologias diferentes.

Outro ponto que vem comprometendo o desenvolvimento qualitativo da formação, constituiu a ausência de uma normalização e padronização em questões de base, inerentes à própria formação, cujo resultado é a manutenção de obstáculos reais que se estendem aos mais variados aspectos formativos. Mais precisamente, constata-se a inexistência de uma forma normalizada de validação dos cursos ministrados, que acarreta o estímulo. Por conseguinte, segundo especialistas, as taxas de abandono são elevadas: 44% para os indivíduos que têm enveredado por tal caminho, pois após o curso não há um sistema padronizado que permita a atribuição de diplomas e certificados.

Essa ausência de normas estende-se aos locais, onde os cursos são realizados, o que implica que muitas vezes os mesmos não tenham as condições mínimas para

certos tipos de formação. Como foi visto, apenas 14% do total dos locais existentes são considerados adequados.

Os próprios conteúdos formativos variam mediante o ofertante, o que até certo ponto se justifica, já que as principais ofertantes são as empresas. Desta feita, obviamente a oferta dá-se mediante as suas necessidades momentâneas. Fica claro, que a presença de normas específicas reduziria a elevada disparidade que se sente na actualidade. Para se ter uma ideia geral o curso de corte e costura, segundo um inquérito de 2002, pode ter de 40, 130, 576, 776 ou 1.176 alunos conforme a instituição.

Além desses pontos, mais uma vez surge no cerne da questão a problemática da formação dos professores, pois assim como em relação aos locais, também para os formadores não existem normas ou exigências mínimas a serem atendidas. Daí que, uma grande parcela não tem formação pedagógica e outros afirmam não ter qualificação para as actividades que desempenham.

Um último factor de cariz qualitativo relaciona-se à ausência de engajamento entre os centros de formações e as empresas, de tal sorte que o formando efectivamente consiga entrar no mercado de trabalho. Naturalmente, aqui faz-se referência, essencialmente, às formações não ministradas pelas empresas.

Assim, destaca-se que para além de todas as dificuldades específicas, parece haver uma importante ausência de determinação das metas prioritárias. Isto é, torna-se de suma importância haver uma conjugação entre o que realmente se pretende da formação profissional inicial e quais as metas a serem atingidas, que parecem ser o ingresso no mercado de trabalho.

9 O Local em Educação: “O Caso de S. Lourenço dos Órgãos”

9.1 Caracterização geral da Região

O Concelho de São Lourenço dos Órgãos situa-se no centro da ilha de Santiago, limitado a Norte pelo Município de S. Salvador do Mundo, ao Sul pelo Município de S. Domingos e a Leste pelo Município de Santa Cruz e Oeste pela freguesia de S. João Baptista.

Foi criado a 9 de Maio de 2005 pelo Decreto-Lei n.º 64/IV/2005, ao abrigo da alínea b) do artigo 174.º da Constituição da República, em regime de instalação, aquando do início de funções dos primeiros órgãos eleitos. Tem como o dia do Município o dia 10 de Agosto, celebrando assim conjuntamente com a festa do padroeiro da freguesia – S. Lourenço dos Órgãos.

Inscrito numa superfície de 39.5Km², tinha uma população à data do último censo (2000), 7781 habitantes, isto é, uma densidade de 196.9 hab/Km². Com um crescimento consentâneo da população, actualmente o concelho tem cerca de 8500 habitantes, uma média de 215.2hab/Km², onde 62% é jovem, 53% da população é feminina e 37% da população são mulheres em idade reprodutiva (entre 15 a 39 anos).

S. Lourenço dos Órgãos é um dos municípios mais pobres do país, onde 54,7% da população é pobre, vivendo com menos de 43.250\$00 por ano. A incidência da pobreza é mais acentuada nas mulheres chefes de família e mães solteiras que vivem em situação de desemprego ou sub-emprego e sem qualquer formação profissional (CIMSL, 2008).

O Conselho de S. Lourenço dos Órgãos situa-se entre as duas cidades da ilha de Santiago, sendo 20 a 25km da cidade da Praia e 10 a 15km da cidade da Assomada.

É constituído por 15 zonas a saber:

-Fundura, Boca-larga, Montanha, Montanhinha, João Teves (Vila), Achada Costa, Levada, Poilão Cabral, Órgãos-pequeno, São Jorge, Pedra molar (Mercado), Laje, João Goto, Pico Antónia e Longueira.

No concelho, pode-se observar dois tipos de povoamento, sendo povoamento concentrado nas zonas de João Teves (vila) e de São Jorge e Mercado. À medida que se avança para zonas mais altas o povoamento vai tornando-se cada vez mais disperso, talvez devido à acessibilidade.

João Teves (corredor central) é a sede da freguesia. Ali, encontram-se as principais infra-estruturas do concelho, como é o caso do Posto Policial, Conservatória dos Registos e Notariado, Telecentro (*biblioteca* municipal), escolas básicas (Pólo nº 15 de João Teves) e Escola Secundária, Jardins Infantis, Correios, Posto de Saúde, Campo de Futebol de 11, Polivalente, Igreja Paroquial, Residência do Pároco da freguesia, fábricas, como é o caso da padaria eléctrica (a única do concelho) e fábrica de aguardente.

Em S. Lourenço dos Órgãos, como noutras zonas rurais, é possível observar, hoje, sinais de modernidade que se misturam com sinais de pré-modernidade e de pós-modernidade. O município tem vindo a desenvolver um trabalho de criação de infra-estruturas, como sendo: luz eléctrica, água e saneamento, estradas de desencravamento e de penetração, placas desportivas, etc., tendo em vista a criação de condições modernidade e desenvolvimento no concelho.

9.2 Análise do sector da educação (por níveis) numa perspectiva intervencionista em S. Lourenço dos Órgãos

a) Educação pré-escolar

O ano lectivo 2008/2009 teve o seu arranque com o ingresso de 370 crianças neste subsistema, com a idade compreendida entre os 3 e 5 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR, 2008).

No ano lectivo 2006/2007 o total das crianças matriculadas foi de 405, com 5 monitoras, 0 educadores, 23 orientadores e 20 salas. Ao nível nacional, é de referir que o total das crianças matriculadas nesse mesmo ano lectivo foi de 21.576,

repartidas em 473 jardins, com 20 educadores, 155 monitoras, 819 orientadores e 797 salas (GEP, 2008).

É imperativo aludir, que nalguns concelhos do país, como é caso, da Praia, Ribeira Grande de Santiago, Santa Cruz, Maio, Sal e S. Vicente, registou-se a existência de educadores com formação, embora numa média de 2 educadores, exceptuando o concelho de S. Vicente, cujo número está acima da média (12 educadores de infância com formação).

Em S. Lourenço dos Órgãos, a maior presença dos educandos verifica-se nas faixas etárias de 4 e 5 anos de idade. Entretanto, à escala nacional a situação também não foge à regra, dado que o maior registo também se verifica a partir dos 4 e 5 anos (38% e 40% respectivamente).

Ainda em S. Lourenço dos Órgãos, a percentagem geral de frequência é de 95%, atendendo aos dados do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2008:24). Por conseguinte, é de referir que a educação de infância assume do ponto de vista quantitativo uma representatividade positiva no local.

Ao nível dos efectivos profissionais na área do pré-escolar, os dados apontam para a existência de monitoras sem qualificação e, em maior número, em relação a outros efectivos, nomeadamente quadros médios e superiores (educadoras de infância e coordenadores).

Em termos de rácios, estes eram de 14 crianças por monitora e de 20 crianças por sala.

Em S. Lourenço dos Órgãos, e ao nível nacional, parece haver uma discrepância em relação aos efectivos de monitoras e orientadores, pelo que até ao presente o número de orientadores é muito superior ao número de monitoras. Segundo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2008), no ano lectivo 2006/2007 o efectivo dos monitores em S. Lourenço dos Órgãos teve uma representatividade na ordem dos 18% face aos 80% em termos da existência de

orientadores. À escala nacional, tal dicotomia repercute na órbita dos 15% e 80% respectivamente.

Em S. Lourenço dos Órgãos, o problema da qualificação dos profissionais da área passa-se por uma tentativa de ser minimizado através das acções de formação/informação dirigidas às monitoras, regularmente, por iniciativa do Ministério da Educação e Ensino Superior com a coordenação e supervisão da Delegação Regional do Ministério.

“São realizadas acções de coordenação, mensalmente dirigidas às monitoras, inclusive as que não têm diploma. Nas reuniões são determinados, discutidos e planificados os conteúdos para a educação no pré-escolar. Actualmente, temos 4 monitoras em curso de formação formal pelo Instituto Pedagógico da Praia. O MEES participa apenas com o destacamento de coordenadores do pré-escolar que tem formação pedagógica, embora mais voltada para o ensino básico ” (Ent. Coordenadora local do pré-escolar).

Procurou-se saber junto da coordenadora local do Pré-Escolar, qual o conteúdo dessas acções e quais os resultados esperados junto das profissionais e educandos ou mesmo das comunidades e famílias.

“Em termos de conteúdos trabalham-se essencialmente as capacidades criativas e hábitos básicos das crianças num processo contínuo de interacção, junto dos seus colegas e meio no qual estão envolvidas” (Op. cit.).

São desenvolvidos projectos que visem o desenvolvimento psico-social das crianças dentro das possibilidades existentes.

“Desenvolvemos actividades na quadra natalícia; comemoramos alguns aniversários nas salas, onde a família também intervém; reuniões regulares com os pais; visitas de estudos; intercâmbios inter-jardins; intercâmbios entre os coordenadores da educação de infância trimensalmente” (op. cit.).

Os constrangimentos maiores por que passa este subsistema da educação, no concelho de S. Lourenço dos Órgãos, têm a ver com as infra-estruturas e carências alimentares.

“Em S. Lourenço temos apenas 2 salas cedidas (Montanha e João Gotô). As restantes são salas do Estado. Contudo, o problema maior reside na qualidade de todas essas salas sem excepção. É preciso uma intervenção profunda, no sentido de remodelar as salas onde decorre a educação pré-escolar. Há aqui problemas de segurança e mesmo de ambiente. Estamos com limitações em termos de mobiliários. E isto está a dificultar a nossa gestão. Isso não beneficia às crianças, nem às respectivas famílias. A alimentação no jardim-de-infância é um outro desafio. Temos refeições muito pobres. O ICASE fornecem apenas arroz, óleo e farinha, e nem sempre com regularidade, além da insuficiência desses alimentos”(op. cit.).

É de referir que são muitas, as instalações do jardim-de-infância, onde as casas de banho não são funcionais, ou então, onde puro e simplesmente elas não existem. Situações destas, não podem contribuir para o progresso da educação na pequena infância, dado que a maior parte das crianças é oriunda de famílias com baixos rendimentos socioeconómicos, que nem sequer possuem casas de banho domiciliárias. Esta situação é um dos entraves também no âmbito do desenvolvimento psicossocial das crianças.

Há situações de pobreza nas famílias, que se esperam não se encontrar nos jardins-de-infância, camuflando assim algumas necessidades das crianças. Todavia, os problemas das famílias muitas vezes são também dos jardins. Desta feita, é imperativo aqui, criar uma rede local de intervenção simultânea nos dois domínios (família e pré-escolar), dada a sua indispensável interligação.

O problema dos jardins-de-infância no concelho não fica apenas por aqui. Há uma repercussão nacional, sobretudo, no que diz respeito à qualidade das instalações. Contudo, o orçamento do Estado para o ano de 2009 promete fazer face a este desafio, com a construção de novas instalações de jardins-de-infância e de escolas básicas em praticamente todo o país, em particular para as zonas rurais.

“Neste subsistema a focalização dos esforços vai no sentido de dotar o país de um instrumento legal de enquadramento e apoio da pequena infância, que se confira numa política para a pequena infância. O ingresso generalizado de alunos no EB com 6 anos, não exclui importância da educação pré-escolar, pelo que continuam as acções de reforço de capacitação e seguimento pedagógico, de modo a adequar o perfil dos profissionais de pequena infância. Para apoiar a generalização do pré-escolar os jardins com maiores dificuldades serão beneficiados com material didáctico e cantina escolar”⁹.

b) Ensino básico

Em S. Lourenço dos Órgãos, no ano lectivo 2006/2007, o total das crianças matriculadas no ensino básico foi de 1581, distribuídas em 6 Pólos existentes. O menor número desses efectivos registou-se no 1º ano. Refira-se que as escolas do concelho estão agrupadas em pólos educativos, cujo número total de estabelecimentos é de 12. O Maior número de alunos regista-se na 2ª fase desse nível de ensino (3ª e 4ª classe). Na 1ª e 3ª fase verifica-se praticamente um equilíbrio, em termos de concentração: 32,8% e 32,5% respectivamente (GEP, 2008).

Comparando o ingresso com o aproveitamento por anos de escolaridade, é de aludir que no 1º ano ingressaram cerca de 197 crianças, com o registo de apenas 3 repetentes. No 2º ano 230 por 52; 3º ano 255 por 49; 4º ano 204 por 39; 5º ano 249 por 42; e no 6º ano 239 ingressos por 22 repetentes. Portanto, o número global de ingressos foi de 1374 por um total de 207 repetentes em todos os níveis do ensino básico.

A taxa de reprovação no ano lectivo 2006/2007 foi de 13,1%. O fenómeno em causa foi mais incisivo nos rapazes em relação às meninas. Ou seja, 15,3% por 10,4% (GEP, 2008).

⁹ Discurso de Secretário de Estado da Educação aquando do Workshop sobre “O Capital Humano” realizado na Cidade da Praia, em 18 de Novembro de 2008.

O índice local de reprovação, tanto em termos de classe como em termos geográficos, é coincidente com a escala nacional (2006/2007), pelo que é digno de registo o facto de haver mais reprovação no 2º ano, cuja percentagem é de 21,3%.

A percentagem do abandono no concelho é ainda baixo (1,7%) em relação à escala nacional, onde a maior incidência regista-se no 6º ano (3,1%). Contudo, no 1º ano de escolaridade o fenómeno assume uma expressividade bastante reduzida (0,7%).

“O MEES vai desenvolver o programa: «promover a inclusão para excluir o abandono e o insucesso escolares» através da extensão de actividades de enriquecimento curricular. Vai-se implementar nas escolas de complementos educativos, desde estudos orientados a actividades extra-curriculares, como aulas de música, teatro, dança, línguas estrangeiras, informática e práticas de modalidades desportivas. Nas escolas básicas deve-se dar prioridade na utilização das salas desocupadas em actividades de estudo orientado, evitando-se assim o recurso a aluguer das mesmas para «explicações», com impacto económico nas famílias que mais precisam de orientação dos filhos. Para tal deve-se gerir com mestria os professores sem carga horária e/ou em regime de substituição” (Ent. Directora do GEP).

As necessidades educativas especiais são cada vez mais expressivas no contexto das escolas do concelho e do país em geral. Contudo, em S. Lourenço dos Órgãos, não existe um sistema local de orientação e acompanhamento aos alunos com diferentes necessidades. As escolas em si não têm meios para a gestão dessa problemática.

Nos centros urbanos de grande importância, como é o caso da Praia e Mindelo, existem salas de acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais.

O Secretário de Estado da Educação falou na criação de mais salas do género, sobretudo, para que se pudesse descentralizar e massificar este sistema ao mundo rural.

“O orçamento do Estado para 2009 prevê também criar mais salas de acompanhamento e orientação aos alunos numa lógica da educação inclusiva. As políticas de inclusão estão sendo determinadas para o efeito, pelo que esperamos grandes efeitos no processo educacional”¹⁰

Tabela 9: Percentagem de aprovação no concelho (ano lectivo 2006/2007)

Ano de escolaridade	%
1ºano	99,5
2ºano	78,0
3ºano	84,2
4ºano	82,7
5ºano	88,7
6ºano	88,9

Fonte: GEP 2008

A nível do país, o índice percentual de aprovação é de 86%. No que diz respeito aos professores, no ano lectivo 2006/2007 a distribuição destes por sexo foi nos seguintes moldes: 42 professoras por 32 professores. Também, a nível nacional, associando o género à variável profissão, é de referir que em termos quantitativos as mulheres continuam a exercer mais peso, havendo 2107 professoras por 1049 professores. Em termos percentuais, a representatividade do género feminino na profissão docente é de 77%.

Quanto aos problemas de materiais didácticos constam preocupações e perspectivas para colmatar o grande desafio:

“Ainda será criada uma Unidade de Produção de Materiais Didácticos a funcionar na Praia, numa das escolas básicas, com vista a minimizar eventuais carências de materiais, com recurso a produtos locais e reaproveitamento de desperdício, na lógica da promoção da educação ambiental”¹¹

Quanto às habilitações dos professores, em 2006/2007 havia no concelho de S. Lourenço dos Órgãos 19 professores com formação ao nível da 1ª fase, apenas 7 com 2ª fase e 32 com curso médio através do IP (Instituto Pedagógico). Também, é de destacar a existência nesse mesmo ano lectivo de 14 professores sem formação.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ Op. cit.

“O sistema educativo enfrenta novos desafios de qualidade que decorrem da inclusão de novas temáticas nos currícula, da adopção da Educação Inclusiva, da necessidade de gestão pedagógica e administrativa racional, do enriquecimento curricular, da Educação para a Cidadania, entre outros. Para tal, torna-se cada vez mais premente o investimento na formação de qualidade para professores, para todos os níveis de ensino de modo a promover a competência técnica e científica”¹².

Na mesma esteira ouviu-se uma dirigente educacional. As intenções e preocupações no âmbito da necessidade de reajustamento das formações profissionais dos docentes são coincidentes.

“Neste quadro Instituto Pedagógico está a desenvolver a extensão do Curso de Formação Contínua de Professores do Ensino Básico nas áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação para a Cidadania, com reforço de Educação para os Valores, Atitudes e Comportamentos, Educação para a Equidade Social, Educação para a Preservação Ambiental e Educação para a Saúde. Estas formações beneficiam cerca de 1.800 Professores do Ensino Básico em exercício, de todos os concelhos e terão início em Janeiro de 2009” (Ent. Directora do GEP).

Advoga ainda o seguinte:

“Para além disso, o IP inicia em Outubro próximo uma Investigação/Acção com vista à avaliação do impacto do Curso de Formação Contínua e a Distância em matéria de Educação para a Cidadania com o objectivo de avaliar o impacto e “produzir conhecimento científico” que ajudará a instituição na inserção de melhoria no seu Plano Curricular e dar um melhor contributo na melhoria da qualidade através da formação. Ainda será realizado um Fórum “ Diálogo sobre as boas Práticas na Gestão Flexível do Currículo - Qualidade - Inovação e Eficácia”, no último trimestre de 2008, seguido de realização de um dia de Conferências abordando temas relacionadas com a Educação para a Cidadania e a Formação de Professores, parcerias nacionais e Internacionais e cooperação na senda da internacionalização do IPCV” (op. cit.).

¹²Op. cit.

Em termos infra-estruturais, segundo GEP (2008), 91,3% das salas de aula são do Estado. 6,5% são salas alugadas e apenas 2,2 são salas alugadas.

Quanto aos rácios alunos-professor, alunos-sala e alunos-turma, eles vislumbram-se do seguinte modo: 21 alunos por 1 professor; 34 alunos por 1 sala; e 21 alunos por 1 turma. Importa descrever o cenário nacional que vai no sentido de: 25 alunos por 1 professor; 43 alunos por 1 sala; e 25 alunos por 1 turma (GEP, 2008:54).

À semelhança dos jardins-de-infância, também na maioria das escolas básicas as casas de banhos não existem ou não funcionam. Este fenómeno em nada vai proporcionar o clima de escola desejável para que as crianças e adolescentes tenham conforto.

c) **Ensino secundário**

No ano lectivo 2006/2007 em todo o país registou-se um ingresso total de 53465 alunos e 2530 professores em 757 escolas estatais. Em S. Lourenço dos Órgãos registou-se um total de 521 ingressos (alunos) entre o 7º e 8º ano de escolaridade. Nessa altura, não se ministravam demais níveis de ensino secundário, dada à inexistência de recursos para alargar a rede do ensino básico. A escola secundária não passava de um destacamento de uma escola secundária central situada num concelho vizinho (concelho de Santa Cruz).

“O efectivo docente foi de 19 professores. As salas de aula foram cedidas pelo Delegado concelhio do ministério da educação, pelo que o ensino secundário tem funcionado ao longo de 10 anos nas instalações da Escola Básica, situada no centro da Vila. Havia 14 salas de aula até ao final do ano lectivo 2006/2007. Já em 2007/2008 deu-se um grande passo, dado o alargamento dos demais níveis de ensino no concelho, passando a existir 9º e 10ºanos de escolaridade (2º ciclo), implicando a cedência de mais 7 salas de aula em relação ao ano lectivo anterior. O total de alunos passou para 826, com um corpo docente formado por 31 professores, em que se destacam 65% com formação superior (bacharelato, licenciatura e pós-graduação), 15% com cursos médios e 20% que frequentam o

ensino superior” (Ent. Responsável do Destacamento de Ensino Secundário em S. Lourenço dos Órgãos).

O ano lectivo 2008/2009 iniciou-se com uma grande viragem na educação e ensino no concelho, dada a criação e o efectivo funcionamento da Escola Secundária de S. Lourenço dos Órgãos pela Portaria nº31/2008 de 11 de Agosto. Trata-se uma infraestrutura de referência acrescida, sendo a mais representativa e de destaque arquitectónico ao nível local e nacional. Traz consigo salas laboratoriais, sala de trabalhos artísticos, sala de informática, sala polivalente, salas de coordenação distribuídas atendendo aos ramos disciplinares: por um lado, o colectivo de Humanidades, e por outro, o de Ciências e Tecnologias Aplicadas. A nova escola surgiu com uma quantidade e qualidade suficientes em termos do seu corpo docente: 47 professores (80% com formação superior nos mais diferentes domínios do saber científico-pedagógico, 20% são os que possuem curso médio e ainda, os que frequentam o ensino superior). O número total de alunos passou para 1140, distribuídos em 29 turmas, num rácio de 40. Passou-se a ministrar todos os ciclos do ensino secundário, embora o último nível do 3º ciclo (12º ano) só haverá no ano lectivo 2009/2010.

É de destacar que no ensino secundário o ano lectivo 2008/2009 iniciou com uma forte intervenção governamental e não só, nos domínios da acção social escolar: apoio com o transporte, em que 80% dos alunos beneficiam do apoio com o transporte escolar sob gestão da Câmara Municipal e Direcção da escola, sabendo que grande parte dos alunos desloca para a escola a pé numa distância igual ou superior a 10km, não obstante as consequências do fenómeno em termos de produtividade no processo de aprendizagem. Por outro lado, o Governo através do ICASE (Instituto Cabo-Verdiano de Acção Social Escolar) disponibilizou cerca de 444.952\$00 aos alunos oriundos de família com fraca capacidade socioeconómica. Montante este, destinado ao pagamento de propinas escolares.

Em termos das perspectivas governamentais, há sinais de fortes intervenções:

“Será dada continuidade ao projecto de orientação escolar, vocacional e profissional nas escolas secundárias, com criação de salas de apoio ou Espaços de Informação

e Orientação, bem como capacitação e destacamento de pessoal adequado. Serão criados mais 16 núcleos de IOEV a nível central e concelho/escolas, através do programa Saúde Escolar e do Projecto nacional de Apoio ao Plano Nacional de Emprego e Formação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR, 2008:1-2).

As perspectivas apontam para a promoção de uma escola cada vez mais aberta ao contexto socioeconómico e às dinâmicas de desenvolvimento.

“Em termos de actividades, para além das capacitações serão promovidas, em parceria com escolas, a realização de feiras de profissões, visitas a instituições e empresas, de modo a colocar os alunos em contacto com o mundo laboral” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR, 2008:3).

“Para uma melhor gestão curricular e sua inovação a nível local e nacional, serão promovidas encontros locais de coordenadores de disciplina bem como acompanhamento pedagógico e apoio técnico às escolas secundárias públicas e privadas” (op. cit.).

“Para o reforço das bibliotecas, sobretudo das escolas recentemente construídas, como é o caso a de S. Lourenço dos Órgãos e as que têm mais dificuldades financeiras, serão fornecidos material bibliográfico, composto por um KIT constituído por um conjunto de livros adoptados” (MEES, 2008:5).

“Para reforçar a articulação entre o ensino técnico e a formação profissional, serão implementados novos cursos de Ano Complementar Profissionalizante (ACP) em Porto Novo (Informática de Gestão) e Cesaltina Ramos (Artes Gráficas, Gestão Comercial, Técnico de Obras) e cursos profissionais pós laborais (secretariado) e Adequados 4 existentes. Serão criadas Unidades Formativas em 4 escolas secundárias: São Lourenço dos Órgãos, Coculi, Baltazar Lopes da Silva e Escola Secundária da Boa Vista (parceria da UNESCO e Fundação Correia Serra)”¹³.

¹³ Discurso de Secretário de Estado da Educação aquando do Workshop sobre “O Capital Humano” realizado na Cidade da Praia, em 18 de Novembro de 2008.

Como se constata há uma forte vontade política no processo de transformação social e económica do país, com apostas interventivas locais no sector da educação, fazendo reduzirem as grandes assimetrias regionais existentes na administração e gestão educacional.

c) **Ensino superior – “O caso do INIDA”**

Neste domínio o concelho de S. Lourenço destaca-se à escala nacional pela existência de uma instituição nacional de ensino superior e de investigação científica. O INIDA (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário), sito em S. Jorge dos Órgãos, a par das investigações nos domínios ambientais e agrícolas, ministra os seguintes cursos de licenciaturas: Engenharia do Ambiente e Engenharia Rural.

É de referir que no ano lectivo 2006/2007 essa instituição tinha um total de 44 alunos matriculados no 3º ano do curso de licenciatura em Engenharia do Ambiente.

As dificuldades em termos do quantitativo de alunos são visíveis. Veja-se:

Tabela 10: INIDA – Situação do ano lectivo

Grau	Alunos						Salas normais				
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total	Estado	Arrendadas	Cedidas	Total	Turma
Professores											
Licenciatura	0	0	44	0	0	44					
Total	0	0	44	0	0	44	5	0	0	5	

Fonte: INIDA

A adesão dos estudantes aos cursos do INIDA não tem sido notória. No presente ano lectivo 2008/2009 o total dos estudantes a frequentar o ensino superior é de 44, sendo 29 no 4º ano de licenciatura em Engenharia do Ambiente e 15 no 4º ano de licenciatura em Engenharia Rural.

“Não temos tido a capacidade para facilitar a entrada de novos alunos. Até porque, nós não temos estudantes de outros níveis, não sendo os do 4º ano, porque os nossos cursos funcionam por etapas: só se formam quando há necessidades no mercado. Nós cooperamos com o ISA da Universidade Técnica de Lisboa que nos apoia no domínio da docência e investigação, mais ainda com equipamentos de laboratórios. O Governo de Cabo verde só nos apoia na parte logística e com o salário do pessoal técnico e de funcionários que trabalham connosco” (Ent. Director do Centro de Formação do INIDA).

Os cursos são de 4 e 5 anos. Findo os mesmos, serão recrutados novos estudantes. Esta parece ser a razão principal da pouca adesão dos estudantes. Por outro lado, o motivo também parece residir na lógica do mercado, em que os cursos só abrem quando se constatarem necessidades do pessoal para trabalhar nas áreas.

“Normalmente os nossos licenciados trabalham no sector do ambiente das Câmaras Municipais e na Direcção Geral do Ministério da Agricultura, Ambiente e Pesca ou nas delegações do ministério. Há quem trabalhe para as ONG. Depende. (...)” (Op. cit.).

Em relação ao corpo docente o seu quantitativo é racional e muito eficiente em relação ao quantitativo de aluno.

Veja-se:

Tabela 11: Professores por habilitações e sexo

Habilitações	Sexo	
	F	M
Bacharel/Médio	0	0
Licenciatura	2	4
Mestrado	2	2
Doutoramento	4	11
Total	8	17
Total dos professores	25	

Fonte: INIDA

Segundo GEP (2008:110) no ano lectivo 2006/2007 a representatividade do corpo docente do INIDA estava muito acima da média, comparando com outras instituições

de ensino superior, embora essa qualidade se justifique pelo reduzido quantitativo de alunos, proporcionando assim a boa representatividade do seu corpo docente.

As duas variáveis em causa (quantitativo e qualitativo) fundamentam a situação. Na verdade, destacam-se 60% dos professores com o grau de doutor, 16% com o grau de mestre, 24% com o grau de licenciado e 0% com o grau de bacharel ou quadro médio.

Em termos dos docentes, *“O Centro recorre a técnicos superiores do INIDA e os licenciados com larga experiência, professores dos liceus e docentes de outras universidades, com grau de mestre ou doutor – são professores convidados”* (op. cit).

O INIDA (Instituto Nacional de Investigação Agrária) dantes designava-se por INIA (Instituto Nacional de Investigação). Pôs-se a tónica no “Desenvolvimento” a partir do início dos anos 90, dado o desenvolvimento da pesquisa nos domínios da agricultura sustentável e com a implementação de novas técnicas de regas e uso de fertilizantes. Também se passou a valorizar mais o processo de interdisciplinaridade com a criação de novos departamentos. Actualmente, existem: Departamento de Agricultura e Pecuária, Departamento do Ambiente e Departamento de Ciências Sociais e Economia Rural. Trabalha-se mais numa perspectiva transversal.

“Temos técnicos que trabalham directamente com agricultores, nas acções de informação e de sensibilização nos domínios de novas técnicas agrícolas. Faz-se a produção agrícola, dos mais variados tipos. Investiga-se olhando para as necessidades dos agricultores em todas as ilhas. Podíamos servir melhor. Mas, penas, é que temos as delegações do INIDA desactivadas nas ilhas onde tínhamos representação” (op. cit.).

d) Formação profissional

Com a elevação da freguesia de S. Lourenço dos Órgãos à categoria de concelho em 9 de Maio de 2005 pelo Decreto-Lei n.º 64/IV/2005, deu-se efectivamente um

passo determinante no processo de evolução educacional em S. Lourenço dos Órgãos.

Em Março de 2007, 48 jovens do concelho, das mais diversas localidades, iniciaram a sua formação de nível I nas áreas de Canalização e Electricidade, com o total de 24 formandos para cada uma das áreas referidas. Os referidos cursos tiveram a duração de 1 ano, acrescido de um estágio profissional de 3 meses intensivos nos serviços do Estado, nomeadamente Câmaras Municipais e mesmo nalgumas empresas.

Apesar da reconhecida importância desses cursos no âmbito do desenvolvimento do concelho, como também na facilitação do processo de inserção socioprofissional dos jovens de S. Lourenço, por inúmeras dificuldades passaram os formandos, de entre as quais se destacam algumas:

- Inexistência de uma bolsa de formação e de um subsídio de deslocações e refeições;
- Realização de estágios sem nenhuma remuneração, nem ajudas de custos, sabendo que muitos jovens para realizarem o seu estágio, tiveram de ser absorvidos na maior parte dos casos fora do seu concelho;
- Instalações inapropriadas, sabendo que os cursos funcionaram numa das salas de aula do Ensino Básico, cedidas pelo Ministério da Educação.

Foi-se procurando informações junto de alguns formandos que relatam o caso do seguinte modo, quando se perguntou quais as dificuldades maiores sentidas ao longo e após o curso:

“O curso foi gratuito. Contudo quando se dá é preciso também criar condições e valorizar os nossos conhecimentos. Não é aceitável dizer-nos na altura, que assim que saíssemos teríamos o ingresso de curto ou de médio prazo no mercado de trabalho. Bem, isso até agora não me aconteceu. Estou com 6 meses em casa à espera uma oportunidade. É mais politiquice do que uma verdadeira política. Todos sabem que o maior desafio do concelho passa indispensavelmente pela problemática do desemprego na camada juvenil. Por isso, é lamentável não haver uma saída pra gente” (Ent. recém-formado).

Reconhece-se de facto a vontade política do Poder Local na formação profissional dos jovens, que por alguns motivos deixaram de frequentar o estabelecimento público de ensino secundário ou que nem sequer chegaram a esse patamar de ensino. No seio da juventude a prioridade de facto era a formação profissional. O motivo da não inserção imediata dos jovens no mercado logo após a sua formação justifica-se por razões de índole nacional, onde tudo parece estar relacionado com o próprio tecido socioeconómico do país, que ainda é frágil. Como sempre a proporção dos formandos é muito superior à dos postos de trabalho.

“A criação destes cursos não circunscreve rigorosamente ao compromisso da Câmara com os formandos no sentido de os colocar nos serviços do município, logo após a conclusão do curso. O objectivo maior era facilitar os jovens com o auto-emprego, em que cada formando saía com um kit de trabalho além do diploma de curso. Está-se a dar passos para os munir de todos os equipamentos de trabalho de que irão necessitar para a execução de trabalhos por iniciativa própria, não obstante a possibilidade de virem a ser chamados a prestar serviço. Nós também estamos a fazer contactos junto das empresas e demais instituições no sentido de os ajudarmos a encontrar uma oportunidade” (Ent. CMSLO, Comissão de Organização dos Cursos).

Quer a Câmara, quer os serviços desconcentrados do Estado e mesmo empresas têm sido regularmente confrontados com pressões dos jovens e famílias, que fossem criadas as condições para responderem a grande demanda dos jovens no sector do emprego. Esta grande preocupação não deixa de reflectir o baixo nível de desenvolvimento socioeconómico do concelho.

O plano de actividades da Câmara Municipal de S. Lourenço dos Órgãos para o orçamento de 2008, em matéria da promoção da educação, determinava algumas respostas às demandas de juventude no sector educacional, nomeadamente:

- Promoção da formação profissional dos jovens em diversas áreas socioprofissionais dentro e fora do país;
- Criação de uma escola de música no concelho;

- Reestruturação da biblioteca municipal; realização de cursos de pintura e artesanato
- Promoção e realização de acções de formação para os dirigentes desportivos;
- Acompanhamento da última fase da construção do liceu de S. Lourenço dos Órgãos e participar na sua instalação.

O plano tinha como principais parceiros de intervenção: Direcção Geral da Juventude; Sistema das Nações Unidas; SOLMI, UNICEF, Fundo Galego de Cooperação; SEJ e MTSS de Portugal; CM, professor de Música; Liga de Juventude, CIMSL, Professores; SEJD, CMSLO. O total de orçamento previsto era de 4,3 milhões de contos cabo-verdianos.

É de referir que do ano 2007 ao ano 2008 cerca de 70 jovens das diferentes localidades do concelho foram enviados a Portugal, a propósito de frequentarem cursos profissionais de nível III, resolvendo assim algumas necessidades de formação profissional no concelho.

9.3 Intervenção socioeducativa numa acção concreta

Os principais interventores na promoção de ajudas socioeducativas no concelho são essencialmente: o ICASE (Instituto Cabo-Verdiano de Acção Social Escolar), a BORNEFONDEN (uma ONG dinamarquesa para o apoio às crianças na África Ocidental) e a Câmara Municipal.

O concelho de S. Lourenço dos Órgãos define-se socialmente, e no presente, como território educativo de intervenção prioritária nos mais diversos domínios socioeconómicos susceptíveis de desenvolvimento, com destaque para o sector da educação. A família e a escola são os principais beneficiários da Política do Governo e das missões das ONG em Cabo Verde. Através do ICASE (Instituto Cabo-Verdiano de Acção Social Escolar) 35% dos alunos do ensino secundário beneficiam com o apoio do Estado no pagamento das propinas. Por outro lado, no domínio do transporte escolar há uma cobertura de 80% no total das localidades de S. Lourenço dos órgãos.

Cerca de 400 alunos (ensinos básico e secundário) são beneficiários da BORNEFONDEN entre os anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009. Refira-se que esta ONG tem apadrinhado no pagamento das propinas e na atribuição de materiais escolares aos alunos oriundos de famílias com fracos recursos socioeconómicos, nos seguintes moldes, em termos do critério de ajuda:

- 100% de ajuda aos alunos de família “muito pobre”;
- 75% para os considerados “pobre”;
- 50% para todos como “menos pobre”.

A Câmara Municipal, através do seu Gabinete Técnico de Promoção Social e do seu Pelouro da Educação, tem feito a sua intervenção regularmente, não obstante muitas limitações em termos dos recursos. Contudo tem-se optado pela via de parceria com empresas e institutos públicos nacionais e cooperação e protocolos de germinação com as Câmaras Municipais Portuguesas, nomeadamente: Loures, Paredes de Coura, Arrudas de Vinho. Com efeito, têm-se conseguido diversos apoios, nomeadamente aquisição de viaturas (autocarros) para o transporte escolar, recepção de jovens do concelho de S. Lourenço dos Órgãos, nas mais diversas escolas de formação profissional.

“Desde 2006 a 2008 a Câmara já enviou para Portugal, no âmbito das acções de cooperação, cerca de 151 jovens para a sua formação técnica de nível III/IV nas mais diversas áreas. A formação profissional dos jovens tem sido uma prioridade da Câmara. Contudo, agora vamos apostar nos recursos endógenos a nível do concelho, reforçados pelas parcerias nacionais e internacionais, possibilitando assim a formação adequada dos nossos jovens dentro da região ou do país” (Ent. Responsável pelo Protocolo da CMSL).

É emergente a constituição de um sistema local de formação profissional. O problema maior está na insuficiência de recursos que possam favorecer a capacitação dos futuros quadros do concelho. As apostas para a formação no exterior parecem começar a desmoronar. É preciso incutir-se mais na criação e na organização dos recursos educativos para a formação dos jovens nos diferentes sectores do mercado.

CONCLUSÃO

No começo deste estudo, aprofundaram-se as contribuições teóricas que não deixam de reflectir uma preocupação cada vez maior em torno dos conceitos de **Educação**, **Desenvolvimento** e de **Intervenção**, que por sua vez, relacionam-se com as políticas sociais, que visem consolidar o grande propósito da educação, que é o desenvolvimento nas suas mais variadas acepções.

Esta preocupação reflecte na abordagem evolutiva da educação e da escola paralelamente à matéria de intervenção governamental e não só, e do desenvolvimento. Ressalva-se que o processo de intervenção enquanto uma prática social de natureza sociológica, o mesmo deve constituir-se, ao nível das instituições e organizações, como um importante instrumento de trabalho social, facilitando o progresso da educação e o desenvolvimento geral.

A escola cabo-verdiana, no tempo colonial, exerceu as funções de ratificação, justificação e integração da ideologia e da cultura dominantes, uma vez que a educação do colonizado ia ao encontro da “imagem-ideal” do colonizador. Esta observação conclusiva surge de forma a reter uma das principais marcas históricas deixadas pelo “colonialismo educador”. Teoricamente, a matriz da escola portuguesa enformou o sistema escolar cabo-verdiano.

O sistema escolar de domínio colonial assumiu a função de legitimação das diferenças sociais, na medida em que as estatísticas educacionais desvendam um cenário de assimetrias na distribuição social da educação. A escola (formal e informal) era selectiva e absorveu somente um segmento reduzido da população escolarizável.

Todavia, o processo de libertação colonial do povo cabo-verdiano inscreveu-se num contexto de disputa da liderança regional, protagonizada pela elite cabo-verdiana, que exercia o controlo económico, social e cultural.

Face à alta prioridade que o Governo da República de Cabo Verde tem dado à valorização dos recursos humanos e à democratização do ensino, verificou-se, de facto, uma forte pressão no sistema escolar nos últimos anos que se seguiram ao processo de Independência, sobretudo, na transição do séc. XX para o séc. XXI.

Tendo ainda como referência o conceito de desenvolvimento nas suas diferentes acepções, a sua abordagem no contexto cabo-verdiano propriamente dito, encara o acto educativo na óptica da prática social do homem cabo-verdiano e das suas instituições, como forças vivas, que orientam as estratégias e projectos nacionais de desenvolvimento. Daí, refira-se que o projecto estratégico de desenvolvimento de Cabo Verde concebido pelas autoridades nacionais encontrou fundamentos nas forças internas e nas ajudas externas, com prioridade para as primeiras.

O modelo de desenvolvimento que se propusera para a República de Cabo Verde, nos primeiros anos que se seguiram ao processo de Independência, acreditava na educação (elemento decisivo), cujos desafios iniciais prendiam com a necessidade da qualificação de mão-de-obra, respondendo assim às necessidades do desenvolvimento económico, às de transformar as estruturas sociais, como também às necessidades de reforçar a identidade nacional, segundo os princípios da igualdade, da liberdade e da emancipação.

Uma vez reconhecido o valor da educação no contexto cabo-verdiano, é de concluir que os recursos humanos endógenos são factores essenciais do processo de desenvolvimento de Cabo Verde. A maioria dos níveis de educação e formação ministrados tem-se caracterizado positivamente, devido essencialmente ao capital humano investido (docentes e formadores). Contudo, esta evidência não dispensa o combate às principais lacunas de docentes que se verificam nos domínios do conhecimento considerados de maior importância estratégica para o desenvolvimento do país, bem como para o próprio sistema educação-formação.

Desde a Independência de Cabo Verde, os grandes e sucessivos planos nacionais de crescimento económico e de desenvolvimento social tinham por base as apostas na educação e formação dos indivíduos.

A forte procura da educação e formação justifica-se pela necessidade de os cabo-verdianos se sentirem valorizados socialmente e incluídos nas oportunidades de emprego ou requalificação.

A educação, como único recurso básico do processo de transformação socioeconómica de Cabo Verde, por si só explica o elevado índice de desemprego, na medida em que quando muitos se formam, as possibilidades de emprego no futuro tendem a baixar. Por conseguinte, do ponto de vista das políticas de administração e gestão, as tendências apontam para a racionalização dos meios, de modo que se criam as condições financeiras que satisfaçam no futuro, as grandes necessidades orçamentais, sobretudo, no sector da educação no que concerne a despesas correntes de pessoal e funcionamento.

A inelasticidade do orçamento geral do Estado está aliada ao inevitável crescimento das despesas motivadas pela expansão do sistema educativo, desenvolvimento de projectos de complemento atendendo à emergência das necessidades educativas especiais e à política de educação para todos, construção de novas escolas e pela mudança de categoria dos professores. As Condicionantes desta natureza impõem de facto a mobilização e optimização dos recursos existentes.

Portanto, recomenda-se a realização para o sector de um estudo das necessidades orçamentais correntes que tenha em conta os seguintes aspectos:

- a) As disponibilidades financeiras internas;
- b) Os recursos negociados através de acordos de empréstimo com os Organismos financeiros internacionais;
- c) Os contributos obtidos através da cooperação bilateral.

Quanto aos recursos físicos, salienta-se que para racionalizar os meios de que se dispõe ou que no futuro poderão estar disponíveis, torna-se necessário estudar a rede escolar em cada uma das ilhas ou mesmo nos municípios de Cabo Verde; definir tipologia específica das escolas para cada uma das regiões, onde as necessidades se constatarem; elaborar a situação em que se encontra todos os edifícios escolares; definir o equipamento e mobiliário que deverá ser instalado.

As unidades de análise previamente escolhidas para avaliar as práticas efectivas da educação, paralelamente ao processo de desenvolvimento em Cabo Verde, demonstram claramente sinais de progresso com os quais a sociedade presente convive. Contudo, os resultados alcançados continuam aquém dos grandes objectivos que ainda se perseguem, dado a emergência de novos desafios.

A expansão do sistema escolar deve incluir a correcção das assimetrias, nomeadamente das disparidades regionais. Isto impõe-se: o estudo sério das necessidades referidas; a análise das situações e tendências demográficas em termos de assimetrias de crescimento; e a intensificação dos meios escolares, nomeadamente na área do reforço alimentar, equipamento das casas de banho, fornecimento da água potável, criação do espaço de lazer e de tempo livre, concessão de materiais de ensino e na criação de transportes escolares.

Ainda em jeito de conclusão, é de referir que o contexto socioeconómico do país, as suas características geo-morfológicas, a procura maciça de educação aliada à deficiente resposta do sistema educativo, sobretudo, do ponto de vista qualitativo, conduziram ao aparecimento de um conjunto de desequilíbrios estruturais, a referir:

- a) Os desequilíbrios entre a procura e a insuficiência de recursos;
- b) As assimetrias regionais, ao nível da qualidade do ensino ministrado e dos perfis profissionais da formação e das condições socioeconómicas;
- c) As questões financeiras e de administração.

Aos desequilíbrios apontados devem acrescentar-se as descontinuidades de articulação vertical e horizontal do sistema educativo, em que o facto parece dever-

se ao excessivo centralismo da administração central e à sua politização. Todavia, reconhece-se o grande esforço feito na óptica da estrutura da administração da educação, como por exemplo as sucessivas reformas na educação, desde a Independência a esta parte. A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (início dos anos 90) contribuiu decisivamente para o fortalecimento do sistema educativo nacional, a par de outros progressos conseguidos no âmbito do processo de governação num Estado Democrático.

A problemática dos recursos financeiros do sector da educação em Cabo Verde, resultante de uma situação global pouco satisfatória ao longo dos tempos, embora muito mais favorável que a de outros países com padrões de desenvolvimento semelhantes, constitui por si só um constrangimento que se faz sentir em todos os sectores integrantes do sistema educativo cabo-verdiano.

Conclui-se ainda que na República de Cabo Verde, a educação, nas suas mais variadas modalidades, faz parte, de uma forma ou de outra, da vida quotidiana da grande maioria das famílias. Portanto, os orçamentos e as despesas inerentes ao sector educacional representam uma rubrica permanente do Estado cabo-verdiano, das famílias e dos cidadãos em particular.

Ficou demonstrado também neste estudo que, o problema maior da educação em Cabo Verde, não se resume apenas ao acesso à educação e formação. Porém, o grande desafio estará na gestão e administração dos recursos educativos e nas políticas que definem as orientações a seguir. Desta feita, entende-se que o processo de administração e gestão educacional deve-se constituir como um importante instrumento facilitador da mobilidade social do cidadão cabo-verdiano.

É preciso reforçar o processo de articulação das instituições educativas com outras instâncias sociais de desenvolvimento do país, dado que conforme se constata o estabelecimento de parcerias socioeducativas é, no geral, diminuto. Para tal, entende-se necessário, aliás como bem se confirma neste trabalho, a necessidade de desconcentração de recursos e descentralização das políticas para o

desenvolvimento regional e comunitário, sobretudo, do ponto de vista da educação. Os municípios regionais, sobretudo, os do interior ou mesmo de algumas ilhas não detêm de um sistema local de educação que garanta uma certa autonomia política e administrativa na matéria.

A administração educacional não pode derivar essencialmente das políticas e estratégias que visam a afirmação e a manutenção do Partido Político. Daí, é preciso ter em atenção este grande desafio que pode regredir o processo de desenvolvimento da educação em Cabo Verde.

A ligação da escola com as actividades socioeconómicas deve ser considerada insuficiente, tendo em conta a inexistência ou ineficácia dos conselhos consultivos e a pouca ligação dos docentes com as actividades produtivas exteriores, pelo menos no que toca aos assuntos da comunidade educativa e local.

Também, a má gestão da colocação dos diplomados e especialistas no mercado de trabalho, atendendo às necessidades regionais e à falta de estudos sistemáticos sobre os problemas de emprego e das necessidades de mão-de-obra, são, seguramente, factores que contribuem para uma menor eficácia e relevância do sistema educativo. Reconhece-se, no entanto, que o último factor constitui preocupação de muitos sectores da administração, nomeadamente da Direcção Geral de Planeamento, que através de inquéritos nas empresas e na administração pública vem desenvolvendo actividade relevante, com vista à superação deste factor crítico.

Tendo em conta os principais constrangimentos educativos anteriormente identificados, e em presença do pressuposto do desenvolvimento global do país, considera-se necessário continuar a definir/redefinir as estratégias de valorização dos recursos humanos, capazes de responder às exigências do desenvolvimento económico e social, que tenham em conta os reais constrangimentos financeiros, e que garantam alta prioridade relativamente à educação e formação dos jovens. Dentro destas estratégias, consideram-se como prioritário os seguintes objectivos:

- a) Aumentar a relevância do sistema educativo face às prioridades de desenvolvimento global do país;
- b) Melhorar a qualidade do ensino ministrado;
- c) Expandir o sistema escolar, mas ter a necessária e indispensável coerência interna e os constrangimentos existentes;
- d) Racionalizar os meios.

O estudo sobre as intervenções socioeducativas, em S. Lourenço dos Órgãos, revelou profundas inconsistências em termos de concepções da educação e do desenvolvimento. É praticamente inexistente uma rede local de intervenção social mediada por processos de animação comunitária, envolvendo crianças e adultos, dando ênfase à participação das pessoas e das comunidades, numa perspectiva de questionar e de redefinir a “forma escolar” e de reforçar a acção educativa.

As dinâmicas de reordenamento da rede escolar têm sido profundamente dominado por uma visão urbanocêntrica e escolocêntrica, tendo-se pautado desde o início pela ideia de “concentração”. Esta situação estará a dever-se essencialmente à problemática das assimetrias regionais provocada pela administração central da educação, em termos de distribuição dos recursos e de desconcentração desequilibrada dos poderes de decisão/autonomia.

É preciso pensar-se seriamente na reforma da política educativa e, conseqüentemente, dar o maior fôlego de que merece a Região, facilitando-a efectivamente na criação de projectos locais de desenvolvimento, baseados nas acções socioeducativas.

Apontam-se, então, algumas das questões que poderiam constituir pistas para uma futura investigação centralizada no contexto nacional:

- Quais as linhas estratégicas prioritárias da educação em Cabo Verde, que promovem a democracia participativa, condição essencial para o exercício de uma liberdade na construção de um projecto de vida individual e colectivo, procurando a equidade?

- Que tipo de quadro filosófico, ideológico e teórico traduzem os indicadores e instrumentos de avaliação e acompanhamento das políticas educativas e desenvolvimento em Cabo Verde?

No desfecho desta pesquisa, um certo desencanto. Sente-se que as respostas procuradas geraram um conjunto maior de novos problemas, que se instigam a começar tudo de novo. Desta feita, a abordagem comparativa em torno da educação, desenvolvimento e intervenção, não obstante as variáveis que os integram limitada ao contexto nacional, parece poder vir a identificar tendências e hipóteses para novas e futuras investigações, contribuindo assim para a formulação de novos modelos compreensivos do fenómeno educativo e palmilhar os caminhos da educação em Cabo Verde.

Referências bibliográficas

AFONSO, Maria (2002), Educação e Classes Sociais em Cabo Verde, Lisboa: Spleen edições e Africa Debate.

ALMEIDA, João Ferreira de (1994), Introdução à Sociologia, Lisboa: Universidade Aberta.

ALTHUSSER, Louis (1970), Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Lisboa: Presença.

ALVES, Natália, et all (1997), Escola e Comunidade Local, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção “temas de inovação”.

AMARO, Rogério Roque (1991), “Lógicas de espacialização da economia portuguesa”, Sociologia – Problemas e Práticas, nº10, 1991, pp. 157-182.

AMARO, Rogério Roque, «Desenvolvimento: um conceito ultrapassado ou em renovação?: da teoria à prática e da prática à teoria», in Cadernos de Estudos Africanos – Nº 4, Lisboa, Janeiro – Julho 2003, pp. 35-69.

AMBRÓSIO, Teresa (2001), Educação e Desenvolvimento: I contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, et all.

ARON, Raymond (1996), Une Histoire du Xxe Siécle, Paris: Plon.

ARRUDA, Marcos (1978), Uma Educação Criadora para as Sociedades Africanas Independentes, Lisboa: ISCTE. Colectânea “economia e sociedade”.

BANCO MUNDIAL (1999), Education Sector Strategy, Washington: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.

BARATA, Oscar; PIEPOLI, Sonia (2005), Africa, Género, Educação e Poder, Lisboa: ISCSP.

BARBIER, Jean –Marie (1996), Elaboração de Projectos de Acção e Planificação.

BARDE, Jean-Philippe (1992), *Economie et Politique de l'Environnement*, Paris: PUF. 2ª Edition.

BARDIN, Laurence (2007), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BARRE, Raymond (1980), *Les Relations entre Pays Industrialisés et Pays en Développement: une consideration*, Genève: s/ed.

BAUDELOT, C. ; ESTABLET, R. (1971), *L'école Capitaliste en France*, Paris: François Maspero.

BELL, Judith (2004), *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

BENKO, G. E LIPIETZ, Alain, (org) (1994), *As Regiões Ganhadoras, Distritos e redes – os novos paradigmas da geografia económica*, Oeiras: Celta Editora.

BOWLES, S. ; GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge & Kegan Paul.

CABRAL, Amílcar (1974), *Unidade e Luta*, s/l: PAIGC. Série “Cabral ka morri”.

CAMERON, Rondo (2003), *Historia Económica do Mundo*, Lisboa: Publicações Europa-América.

CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância: contexto mundial*, Lisboa: Universidade Aberta. Coleção “temas educacionais”.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998), *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, Hermano (2000), *Intervenção Social com Grupos*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, Hermano (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, Hermano (2007), *Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania*, “Revista Europeia de Inserção Social” (2) ISPA, no prelo.

CARREIRA, António (2000), *Cabo Verde – formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*, Praia: Instituto de Promoção Cultural.

CARVALHO, Adalberto Dias de (1992), *A Educação como Projecto Antropológico*, Porto: Afrontamento.

CARVALHO, Adriana (1988), *Ensino Básico Integrado: caderno II do Instituto Pedagógico de Cabo Verde*, Praia: Instituto Pedagógico. *Convenção sobre os direitos da criança*.

CARVALHO, Eduardo (2002), *Metodologia do Trabalho Científico – “saber-fazer” da Investigação para Dissertações e Teses*, Lisboa: Escolar Editora.

CARVALHO, Odete (19987), *IX encontro da C.N.O. da OPAD-CV*.

CERNEA, M. M. (1989), *Organizaciones NO-Gubernamentales y Desarrollo Local. Documentos para discusión del Banco Mundial*, Washington: Banco Mundial.

CERRONE, Frederico (1983), *Historia da Igreja de Cabo Verde*, Mindelo: Edição do Autor.

CHARLOT, B. (1994), *La Territorialisation des Politiques Éducatives: une politique nacional*. In B. Charlot (Coord.). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. (24-48). Paris: Armand Colin.

CO, Joãozinho (1996), *Acção das Organizações Internacionais para a Africa, em Particular para as Ex-Colónias Portuguesas em Africa*, Roma: OIA.

CODESTRIA (conselho para o desenvolvimento da investigação económica e social em Africa), *Ciências Sociais em Africa – alguns projectos de investigação*, Dacar, 1992.

CODESTRIA (conselho para o desenvolvimento da investigação económica e social em Africa), *A Construção da Nação em Africa – os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe*, Lisboa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Colóquio.

COLEMAN, James S. e Husén, Torsten (1990), *Tornar-se Adultos numa Sociedade em Mutação*, Lisboa: Afrontamento.

COMMAILLE, J. e JOBERT, B. (1998), *La Régulation Politique: l'émergence d'un nouveau régime de connaissance?* In J. COMMAILLE e B. JOBERT (Dir.). *Les Métamorphoses de la Régulation Politique*, Paris: LGDJ.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1995), *Educação e Meios Rurais, Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Actas do seminário, Lisboa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (6 e 7 de Dezembro de 1994), *Educação, Comunidade e Poder Local*. Actas do seminário, Lisboa.

Constituição de Cabo Verde de 1992 (na revisão de 1999), Praia: ANP.

COOMBS, P. H. (1968), *La Crise Mondiale de l'éducation: analyse de systemes*, Paris: PUF.

CORREIA, Virgílio (1995), *Cabo Verde : educação e desenvolvimento*, Lisboa: ISCTE. Tese de doutoramento.

COSTA, Adelino, et al (2004), *Políticas e Gestão Local de Educação*, Aveiro: Universidade de Aveiro. Colecção "theria poiesis praxis".

DELGADO, Lucilia (1994), *Cadernos PEPT 2000 – Programa de Educação para Todos*, Lisboa: Ministério da Educação.

DESLANDES, Suely Ferreira, et al (1994), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, Rio de Janeiro: Petrópolis. Colectânea "Vozes".

DHAINAUT, Lois (1980), *Educação: dos fins aos objectivos*, Coimbra: Almedina.

DIAS, Patrick V. (1990), "Educação e Desenvolvimento na África Sub-sariana – desajustamentos conceptuais e logros ideológicos". *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12/13, Jan-Dez, 1990.

DIRECÇÃO GERAL DO PLANO (2001), *As Grandes Opções do Plano*, Praia.

DIRECÇÃO GERAL DO PLANO (2002), *Plano Nacional de Desenvolvimento 2002-2005*, Praia.

DIRECÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS (1988/1989), *Inquérito às Famílias*, Praia.

Dissertação. Virgílio Gomes Correia, Cabo Verde: educação e desenvolvimento. 1996.

DUMONT, René (1986), Em Defesa da Africa Acuso – o diário de um agronomo no SAHEL em vias de destruição, Lisboa: Publicações Europa-América.

DURKHEIM, Émile (2001), Educação e Sociologia, Lisboa: Edições 70.

Encontro Nacional de Quadros da Educação (Agosto/Setembro de 1977), Praia: GEP.

FARIA, Ana Cristina (2007), Manual Prático para Elaboração de Monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, S. Paulo: Editora Vozes.

FAVARETA, Arilson (2006), Paradigmas do Desenvolvimento Rural em Questão – do agrário ao territorial, S. Paulo: Universidade de S. Paulo.

FERREIRA, Eduardo de Sousa (1977), O Fim de uma Era: o colonialismo português em África, Lisboa: Sá da Costa.

FERREIRA, Fernando Ilídio (2005), O Local em Educação: animação, gestão e parceria, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FISKE, John (2005), Introdução ao Estudo da Comunicação, Lisboa: ASA.

FORMOSINHO, João (1984), A renovação pedagógica numa administração centralizada. O Ensino, 7,8,9,10:101-107.

FORMOSINHO, João (1986), A regionalização do sistema de ensino. Cadernos Municipais – Revista de Acção Regional e Local. 38-39:63-67.

FORQUIN, J. C. (1979a), La Sociologie des Inégalités d'éducation: principaux résultats depuis 1965. (1). Revue française de pédagogie.

FORQUIN, J. C. (1979b), La Sociologie des Inégalités d'éducation: principaux résultats depuis 1965. (2). Revue française de pédagogie.

FORQUIN, J.C. (1980), La Sociologie dès Inégalités d'éducation: principaux résultats depuis 1965. (3). Revue française de pédagogie.

FOY, Colm (1988), Cape Verde: politics, economics and society, London: Printer Publishers.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1987), A Educação na República de Cabo Verde, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001), Globalização, Desenvolvimento e Equidade. Relatório do Congresso, Lisboa.

FURTADO, João Apolónio (1989), Desenvolvimento da Educação na Década de 80, s/l: In Direcção Geral do Planeamento.

FURTADO, Cláudio (1997), Génese e (Re) Produção da Classe Dirigente em Cabo Verde, Praia: Instituto Cabo-Verdiano do Livro e do Disco.

GAMEIRO, Fernando Luís (1997), Entre a Escola e a Lavoura, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição.

GIDDENS, Anthony (2002), Sociologia, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOVERNO DE CABO VERDE (2001), Programa do Governo 2001-2005.

GOVERNO DE CABO VERDE/UNICEF (1999), Análise da Situação: criança.

Grandes Opções do Plano (Lei nº 8/VI/2002, de 11 de Março).

GRILO, Eduardo (1999), Intervenções 4: uma prioridade assumida e consolidada, Lisboa: Ministério da Educação.

GRILO, Eduardo (s/d), Desafios da Educação: ideias para uma política educativa no séc. XXI.

HENRIQUES, J. Manuel (1987), "Municípios Portugueses: a caminho de um "estilo" alternativo de desenvolvimento?" Cadernos Municipais, nº44.

HESS, Remi (1982), Sociologia de Intervenção, Lisboa: Rés Editora.

HONORÉ, B. (1977), *Pour une Théorie de la Formation*, Paris: Payoto.

IMPrensa NACIONAL DE CABO VERDE (1917), *Província de Cabo Verde: relatório referente ao ano de 1916*.

INE (1999), *Inquérito Demográfico e de Saúde Reprodutiva 1998. Relatório final*.

INE de Cabo Verde (2000), *Censos de 1990 e 2000*, Praia.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, *Anuário Estatístico do Ultramar*, Lisboa, 1958.

INE, http://www.ine.cv/estatisticas_cv_demografia.htm, 27 de Maio de 2006.

JOHNSON, D. (1984), *Planning Small-Scale Research*, Londres: Harper e Row.

LIMA, Aristides (1992), *A Reforma Política em Cabo Verde – do paternalismo à modernização do Estado*, Praia: Edição do Autor.

LIMA, Licínio (2004), *Educação de Adultos*, Braga: Universidade do Minho.

Livro Branco da Formação Profissional de 2004.

LOPES, João (1993), *Ilha de S. Nicolau – Cabo Verde: formação da sociedade e mudança cultural*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

LOPES, José Vicente (2003), *Cabo Verde: as causas da independência (e o Estado e a transição para a democracia na África Lusófona)*, Praia: Spleen Edições.

MACEDO, Berta (1995), *A Construção do Projecto Educativo de Escola: processos de definição da lógica de funcionamento a escola*, Lisboa: Instituto da Inovação Educacional. Coleção “Ciências da Educação”.

MALINOWSKI, Bronislaw (1976), *Uma Teoria Científica da Cultura*, Lisboa: Edições 70.

MARCHUETA, Maria (2003), *A CPLP e seu Enquadramento*, Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

MARGARIDO, Alfredo (1983), A Perspectiva Histórico-Cultural de Pedro Cardoso: folclore cabo-verdiano, Lisboa: Solidariedade Cabo-Verdiana.

MARQUES, Ramiro (1992), A Direcção de Turma: integração escolar e ligação ao meio, Lisboa e Porto: Texto Editora.

MAYOR, Frederico (s/d), África: uma prioridade, Porto: Centro UNESCO do Porto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1987), A Reforma do Sistema Educativo: reflexões e situação do processo, Praia: s/ed. (não publicado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1994), Projecto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo: organização curricular do ensino secundário e programas do 1º ciclo – tronco comum, Praia: MINED.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), Avaliação do Rendimento Escolar no 1º Ano de Generalização da Reforma Curricular do Ensino Básico Integrado. Praia: GEP. Tomo II.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000), Estatísticas do Pré-Escolar, Praia: GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), Evolução do Sistema Educativo: passado, presente e futuro, s/l: PROMEF III.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), Relatório para a CIE, Praia: GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR (2008), Educação para Novos Desafios e Novas Respostas, Praia: MEES. Ano Lectivo 2008/2009.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS (2002), As Grandes Opções do Plano: uma agenda estratégica. Cabo Verde.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS DA REPÚBLICA DE CABO VERDE (2004), Documento de Estratégia de Crescimento e de Redução de Pobreza (DCRP), Senegal: FIDAFRIQUE.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO (s/d), III Plano Nacional 1986-1990, Praia: s/ed. Relatório Sectorial. Vol. I.

MINISTÉRIO DA COOPERAÇÃO ECONÓMICA, «Avaliação a Meio Percurso do III Plano Nacional de Desenvolvimento (1992-1995)», in III Mesa Redonda dos Parceiros de Desenvolvimento: reunião de segmento, Genebra, 10-11 Janeiro 1995, pp. 1-158.

MINISTÉRIO DO EMPREGO, FORMAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL (2000), Relatório Nacional sobre o Seguimento da Cimeira Mundial para a Criança, Praia: s/ed.

MINISTÉRIO DO PLANO E DA COOPERAÇÃO (s/d), II Plano Nacional de Desenvolvimento 1986-1990, Praia: s/ed. Relatório Geral. Vol. I.

MONTEIRO, Ramiro (2000), A Africa na Política de Cooperação Europeia, Lisboa: ISCSP. 2ª Edição actualizada.

MORIN, Edgar (1981), As Grandes Questões do Nosso Tempo, Lisboa: Editorial Notícias.

MOSCA, João (2001), Encruzilhadas de África – ênfase para os PALOP, Lisboa: Instituto Piaget.

MOSCA, João (2004), S.O.S. África, Lisboa: Instituto Piaget.

Mulher em Cabo Verde, revisão Agosto 2002. Relatórios de actividades do ICM 2000 e 2001.

Novo ensino em Cabo Verde – Documentos do II Congresso do PAICV (1983), Praia: s/ed.

PAIXÃO, M. L. (2000), Educar para a Cidadania, Lisboa: Lisboa Editora. 2ª Edição.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (2007), Plano Estratégico de Formação Profissional (2006-2011), Praia: IEFP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (s/d), Plano Estratégico para a Educação (2002-2015), Praia: MEVRH.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (s/d), Plano Nacional de Educação para Todos (2002-2010), Praia: MEVRH.

PNUD (1991-2003), Relatórios do Desenvolvimento Humano, Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PONCE, Aníbal (1979), Educação e Luta de Classes, Lisboa: Vega.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1998), Problema Exclusão: horizontes de intervenção. Série “Debates”.

PROENÇA, Carlos (1998), Política Económica e Social em Cabo Verde, Lisboa: CESA. Trabalhos de documento nº50.

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO 1995-1999 (1999), Projecto do Ensino Básico: Dificuldades e Possibilidades dos Professores e dos Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem, Cabo Verde.

«Programa do Governo para a VII Legislatura (2006-2011)», <http://www.governo.cv/programagov20012005.pdf>, 29 de Dezembro de 2006.

POPKEWITZ, T.S. (2000), O Estado e a administração da liberdade nos finais do Século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil. In M. Sarmento (Org.). Autonomia da Escola, Políticas e Práticas. (11-66). Porto: ASA.

QUIVY, Raymond (2003), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.

RAMOS, António (1965), Educação e Promoção Social, Lourenço Marques: 270-Y – Minerva Central.

REIS, Victor Manuel Vaias dos (2000), Principais Estratégias de Desenvolvimento em Confronto na República de Cabo Verde após à Independência, Lisboa: ISCTE

.

Relatório de Desenvolvimento Humano, 1990.

Relatório de Desenvolvimento Humano, 2002.

Relatório de Desenvolvimento Humano, 2004.

RIBEIRO, José da Silva (2003), Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia, Lisboa: Universidade Aberta.

ROQUE, Fátima (2005), O Desenvolvimento do Continente Africano na Era da Mundialização, Coimbra: Almedina.

SANTOS, Emília (1995), História Geral de Cabo Verde, Praia e Lisboa: Palácio da Cultura e Instituto de Investigação Tropical.

SECRETARIA DE ESTADO DA COOPERAÇÃO AO E PLANEAMENTO (1983), Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento 1982/1985, Praia. Relatório Geral. Vol.I.

SECRETARIA DE ESTADO E DA COMUNICAÇÃO SOCIAL (1977), Educação e Democracia: discurso proferido pelo ministro da educação e investigação científica 8 de Outubro de 1976 – Mario de Sotto Mayor, Lisboa: Cardia.

SEMEDO, J. Maria; BRITO, Arminda (1995), Nossa Terra Nossa Gente: Introdução à Geografia de Cabo Verde, Praia: PFIE – Cabo Verde. 2ª Edição.

SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel (s/d), Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, Manuela da (1993), Educação e Sociedade de Risco, s/l: Gradiva.

TOLENTINO, Corsino (2007), Política, Conhecimento e Desenvolvimento, s/l: Nós Media – Biblioteca cabo-verdiana de Ciências da Comunicação (documento virtual).

Uma visão holística da criança – E. Pressoir/BRAOC (apresentação da delegada do UNICEF na mesa redonda sobre a pequena infância – Novembro 2000).

UNESCO (1993), Relatório Mundial sobre Educação 1993, Paris: UNESCO.

UNESCO (1995), Mundial sobre Educação 1995, Paris: UNESCO.

UNESCO (1996), Educação – um tesouro a descobrir, Porto: Edições Asa.

UNESCO (1996), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Coord. Jack Delors, Porto: Edições Asa.

UNESCO (2000), Forum mondial sur l'éducation pour tous. Rapport final.

UNESCO (2000), Rapport de suivi sue l'éducation pour tous.

UNESCO (s/d). Le droit à l'éducation – rapport mondial sur l'éducation 2000.

UNESCO (s/d). Préparation des plans d'action nationaux – principes directeurs.

UNICEF (2001). Mesa redonda sobre a pequena infância. Documento síntese, Praia.

UNICEF (2001). Plan stratégique à moyen terme pour la période 2002-2005, Praia.

UNICEF (s/d), O Quotidiano e Educação: os desafios da escola em Cabo Verde, Praia.

VARELA, Bartolomeu (2004), Planeamento e Gestão das Instituições Educativas, Praia: ISE.

VARELA, Bartolomeu (2006), Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo, Praia: ISE.

VARELA, Bartolomeu (2006), Manual de Administração Escolar, Praia: Universidade Jean Piaget.

VASCONCELLOS, Marco e GARCIA, Manuel (2004), Fundamentos de Economia, S. Paulo: Ed. Saraiva. 2ª Edição.

VEIGA, José Eli da (2005), Desenvolvimento Sustentável – o desafio do séc. XXI, S. Paulo: Ed. Geramond Universitária.

ZAU, Filipe (2002), Angola: Trilhos para o Desenvolvimento, Lisboa: Universidade Aberta. Colectânea "Temas educacionais".

ZAU, Filipe (2005), O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva), Lisboa: Universidade Aberta. Tese de doutoramento.

DOCUMENTOS OFICIAIS

1860 (15 de Dezembro) – Circular nº313 – A (B.O. nº83 de 22/12)

Criou o Liceu Nacional da Província de Cabo Verde.

1866 (3 de Setembro) – Decreto (B.O. nº44 de 3/11)

Criou o Seminário Eclesiástico da Diocese de Cabo Verde.

1913 (7 de Julho) – Lei nº12 (B.O. nº31 de 2/8)

Cria o Ministério da Instrução Pública.

1914 (19 de Dezembro 1913) – Nº2.349/354 (B.O. nº13 de 1/1)

Autorização do estabelecimento em Mindelo, ilha de S. Vicente, de um curso de ensino particular de instrução secundária.

1924 (12 de Junho) – Portaria nº 412 (B.O. nº24 de 12/6)

Louva um cidadão pela propaganda a favor da Assistência Escolar e Organização da Associação «O vintém das escolas».

1990 (29 de Dezembro) – Lei nº103/III/90 – B.O. (Supl.) nº52

Lei de Bases do Sistema Educativo.

2006 (13 de Dezembro) – Decreto-Lei nº64/IV/2005 – B.O. (II Série) nº48.

Criação da Comissão Instaladora do Município de S. Lourenço dos Órgãos.