

**JOAQUIM JORGE MONTEIRO MORAIS**

**CABO VERDE: UM PROJETO DE PAÍS E A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO  
ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO**  
**Estudo da constituição do Ensino Técnico**

**CURITIBA**

**2009**

**JOAQUIM JORGE MONTEIRO MORAIS**

**CABO VERDE: UM PROJETO DE PAÍS E A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO  
ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO**  
**Estudo da constituição do Ensino Técnico**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Cultura e Tecnologia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva**

**CURITIBA**

**2009**

**Aos meus pais,  
Joaquim e Ivette  
Aos meus irmãos Jacquie e Joik  
À Juci, Davi e Cecile, co-autores deste trabalho**

## RESUMO

O presente estudo ocupa-se do debate sobre o papel da orientação das reformas educativas fundamentadas na Teoria do Capital Humano, em Cabo Verde. Desde os primórdios da independência do país, em 1975, os discursos oficiais relacionaram a educação ao desenvolvimento, fazendo com que o Ensino Técnico assumisse lugar de destaque ao adquirir centralidade nos discursos oficiais e proclamando a importância da educação enquanto motor do desenvolvimento econômico e social do país. No entanto, dos problemas identificados e das transformações introduzidas no Ensino Técnico, uma indagação torna-se pertinente, qual seja: se à educação foi atribuída um papel capital enquanto vetor de desenvolvimento, torna-se pertinente questionar se a evolução do sistema de ensino reflete, ou não, a necessária articulação com o processo global de desenvolvimento. Para responder à questão, faz-se um estudo da política educativa em Cabo Verde e das reformas introduzidas nas décadas de 1990 e 2000, procurando fazer uma análise do papel que tem ocupado a educação no contexto dos projetos de governo de Cabo Verde pós-independência. O objetivo central da pesquisa é o de discutir a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Discute-se a hipótese de que há um movimento que busca associar educação e desenvolvimento, o que se apresenta nas mudanças propostas para o Ensino Técnico Secundário, e que é tencionado pela herança colonial, fazendo com que o discurso se institua mais como ideologia do que em mudanças efetivas. Verificou-se que a condução das reformas com base na Teoria do Capital Humano não levou em conta a estrutura do mercado de trabalho e do tecido empresarial, além da realidade política e social interna, fazendo com que os resultados preconizados não fossem atingidos. A análise leva a concluir que, no caso nacional, o discurso das reformas educativas que se articulam direta e unilateralmente às mudanças nos contextos produtivos configura-se mais como ideologia, no sentido de falseamento da realidade, do que como demanda real.

## ABSTRACT

The present study debate on the ideological paper of the educative reforms directed by the Theory of the Human Capital, in Cap Vert. Since the independence of the country, in 1975, the official speeches had tied the education to development, making that the technician education assumed prominence place on the speeches of the importance of education while decisive development factor. However, of the identified problems and the transformations introduced in technician education, an investigation becomes pertinent, which is: if attributed to education a capital paper while development vector, it becomes pertinent to question if the evolution of the education system reflects, or not, the necessary joint with the global process of development. To answer this question, it is important to investigate the educative politics and of the reforms introduced in the decades of 1990 and 2000, analysing the education paper in the context of the government projects after-independence, with the end to argue the ideology of the education as strategy for the economic development and reduction of the poverty. It is argued that it has a movement that searches to associate education and development, presents in the changes proposals for Technician Secondary Education , and that is intended by the colonial inheritance, making with that the speech institutes more as ideology than effective changes. It was verified that the conduction of the reforms directed by the Theory of the Human Capital did not take in account the market structure and the enterprises, beyond the intern politics and social reality, making with that the praised results were not reached. What it leads to conclude that, in the national case, the speech of the educative reforms to follow the movement of the technological changes is plus an ideological speech dan a real demand.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>6</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>7</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>7</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 CABO VERDE: ENUNCIADOS DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO – DA INDEPENDÊNCIA À REFORMA EDUCATIVA DE 1990</b> .....	<b>17</b>
1.1 A HERANÇA COLONIAL.....	17
1.2 A EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA: CONDIÇÃO SINE QUA NON DE DESENVOLVIMENTO.....	23
1.2.1 1975-1980: <i>Mudança na continuidade</i> .....	25
1.2.2 1981-1985: <i>Entre a quantidade e a qualidade</i> .....	33
1.2.3 1986-1990: <i>O prenúncio da reforma do sistema educativo – a gestação da atual LBSE</i> .....	39
1.3 A REFORMA DE 1990: BREVE SÍNTESE DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO NA ATUALIDADE (LEI Nº 103/III/90).....	44
1.4 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	47
<b>2 A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>53</b>
2.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	53
2.2 O CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	59
2.2.1 <i>Deslocamento conceitual da noção de qualificação à noção de competência</i> .....	68
<b>3 O ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO EM CABO VERDE E A CONSOLIDAÇÃO DA IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>71</b>
3.1 O ENSINO TÉCNICO NO ESTADO NOVO E A REFORMA DE 1948.....	72
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM CABO VERDE DURANTE O PERÍODO COLONIAL.....	73
3.3 O ENSINO TÉCNICO E O PROJETO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE 1975 A 1990.....	75
3.4 O ENSINO TÉCNICO NA ATUAL LBSE.....	77
3.4.1 <i>Anos 1990: tensões e contradições</i> .....	77
3.5 O ENSINO TÉCNICO: ENTRE A OFERTA E A DEMANDA.....	93
3.5.1 <i>A estrutura do mercado de emprego</i> .....	93
3.5.2 <i>A oferta de Ensino Técnico</i> .....	98
3.6 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E NO ENSINO TÉCNICO EM CABO VERDE.....	101
3.6.1 <i>O ensino técnico e o sistema de formação profissional</i> .....	101
3.6.2 <i>O modelo de competência nos planos de estudo do Ensino Técnico</i> .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>112</b>
<b>LISTA DE DOCUMENTOS OFICIAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXO I – LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO LEI N.º 103/III/90</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXO II – DECRETO-LEI Nº37/2003, REGIME JURÍDICO GERAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>125</b>

## Lista de siglas

- CNEF** – Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional
- DECRP** – Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza
- EBE** – Ensino Básico Elementar
- EBC** – Ensino Básico Complementar
- ET** – Ensino Técnico
- FPEF** – Fundo de Promoção ao Emprego e Formação Profissional
- GEP** – Gabinete de Estudos e Planejamento
- INE** – Instituto Nacional de Estatística
- IEFP** – Instituto do Emprego e Formação Profissional
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LOPE** – Lei de Organização Política do Estado
- MEVRH** – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos
- MPD** – Movimento para a Democracia
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- PAIGC** – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
- PAICV** – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
- PEE** – Plano Estratégico para a Educação
- PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento
- PRESE** – Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema de Ensino
- PROMEF** – Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação
- QUIBBE** – Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem Estar
- RJGFP** – Regime Jurídico Geral da Formação Profissional
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Lista de quadros

Quadro 1.1 – Evolução dos efetivos de educação, 1958/73. ....	20
Quadro 1.2 – Evolução do número de alunos por nível de ensino, 1974 /80 ...	29
Quadro 1.3 – Evolução do Numero de alunos por nível de ensino, 1981/84 ...	35
Quadro 1.4 – Corpo docente por nível de ensino 1979/91 .....	36
Quadro 1.5 – Aprovados em ano terminal, por nível de ensino, 1980/1990.....	37
Quadro 1.6 – Estrutura do Ensino Secundário pós reforma de 1990 .....	47
Quadro 3.1 – Estrutura e objetivos do Ensino Secundário pós-reforma 1990..	79
Quadro 3.2 – Plano de Estudos para o 1º Ciclo .....	89
Quadro 3.3 – Distribuição de matriculas por escola, 2000/05 .....	99
Quadro 3.4 – Estrutura do Ensino Secundário e Formação Profissional .....	105

## Lista de gráficos

Gráfico 1.1 – Evolução das matrículas do Ensino Básico e Secundário, 1974/80 .....	30
Gráfico 1.2 – Evolução da população de Cabo Verde, 1960/2000.....	40
Gráfico 1.3 – Peso dos setores no PIB (%).....	41
Gráfico 3.1 – População Escolar .....	90
Gráfico 3.2 – População de 15 ou mais segundo o Nível de instrução (%).....	91
Gráfico 3.3 – Evolução da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais (%) .....	92
Gráfico 3.4 – Taxa de desemprego por faixa etária .....	93
Gráfico 3.5 – Dimensão das empresas .....	94
Gráfico 3.6 - Distribuição espacial da população ativa e desempregada, 2006	95

## AGRADECIMENTOS

A escrita de um trabalho desta natureza é sempre um ato solitário. É fato! No entanto, a sua elaboração é sempre um processo de troca de idéias e de discussões com colegas, professores e demais atores que partilham interesses comuns. Esta dissertação também não teria sido possível sem a partilha de idéias com todos quantos contribuíram para a sua elaboração. Pessoas e instituições a quem devo palavras de agradecimento.

No plano intelectual, à orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, pela disponibilidade, sugestões e orientações ao longo desses dois anos, dissipando as dúvidas e encorajando a empreender o trabalho. Também gostaria de registrar um especial agradecimento aos professores Noela Invernizzi, Claudia Barcelos, Marise Ramos e Nilson Garcia, os quais acompanharam criteriosamente as etapas da investigação ajudando a clarear as idéias. No plano institucional, não poderia deixar de agradecer a hospitalidade do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR, em especial ao seu corpo docente e funcionários, assim como ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento necessário ao desenvolvimento do trabalho.

No plano afetivo, importante suporte do processo, aos meus pais, Joaquim e Ivette, à Juci, companheira de todas as horas. Finalmente, aos amigos e colegas de jornada, Ângela, Adriana, Lucia, Giselle, Luiza, Mari e José, pela convivência e troca de idéias... ainda que muitas vezes por e-mail e MSN.

## INTRODUÇÃO

A educação ganha papel relevante, no cenário africano pós-independência, sobretudo pelo papel a ela atribuído enquanto motor do processo de desenvolvimento. Assim, o estudo da educação torna-se pertinente enquanto uma das formas de se compreender mudanças políticas, econômicas e sociais mais amplas, ou a falta delas. Neste sentido torna-se necessário entender a natureza das relações da educação com a dinâmica da sociedade em que se insere.

Cabo Verde é um pequeno país insular, de independência<sup>1</sup> recente (1975), formado por 10 ilhas de origem vulcânica. Dessas 10 ilhas apenas nove são habitadas por uma população de 434.812 habitantes, dos quais 37% vivem em situação de pobreza (Cabo Verde, 2004). Em avaliação feita logo após a independência, por peritos internacionais, a situação reinante, herdada do período colonial, era no mínimo desesperadora. A economia era incapaz de induzir o processo de desenvolvimento<sup>2</sup>, infra-estruturas básicas eram inexistentes, o sector agrícola que embora absorvesse a maioria da mão-de-obra, não conseguia cobrir sequer 15% das necessidades alimentares, padecendo de secas persistentes, além de um setor de pesca não desenvolvido. No domínio da educação, reduzidos investimentos na educação e formação profissional, ditavam um sistema caracterizado por elementos

---

<sup>1</sup> As ilhas de Cabo Verde foram descobertas e colonizadas pelos portugueses em 1460, permanecendo território português, enquanto Província Ultramarina, até à sua independência a 5 de julho de 1975.

<sup>2</sup> O desenvolvimento vem sendo objeto de várias análises e enfoques teóricos. Porém, para este trabalho toma-se o desenvolvimento a partir da sua perspectiva econômica.

facilitadores de seleção social, no qual a escola era transformada num espaço de legitimação da dominação colonial, bem como do reforço da subjugação da maioria por uma pequena elite. Em suma, o país era, a todos os níveis, dependente da metrópole.

Extremamente vulnerável à pobreza, e sem riquezas naturais susceptíveis de serem exploradas, desde muito cedo identificou-se na educação o motor do desenvolvimento, apostando numa política de massificação<sup>3</sup> da educação nas décadas de 1970, 80 e 90, o que permitiu que o país formasse os seus primeiros quadros. Assim, desde a independência, lançou-se no país um programa de desenvolvimento nacional que compreendeu, inicialmente, o envolvimento do Estado na economia, isto num contexto de regime monopartidário<sup>4</sup>, onde o Estado assumiu uma política socioeconômica de caráter assistencialista.

O caráter de urgência que assumia a política de massificação da educação pode ser depreendido do discurso do Primeiro Ministro de Cabo Verde, proferido em 1977 na cerimônia de abertura do 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação.

(...) Nós fazemos parte do grupo de países dependentes, quer dizer, dos países que ainda não têm, ou apesar de terem a independência política, não têm uma independência econômica. (...) Esses países ou

---

<sup>3</sup> Ainda que a política de massificação da educação tenha – como em parte ocorreu – facultado o acesso de grandes contingentes populacionais ao sistema, a expressão é entendida aqui na perspectiva gramsciana de uso ideológico da escola para conquistar e perpetuar a hegemonia do bloco no poder (Gramsci, 2000). A opção se justifica mediante o discurso dos documentos oficiais, produzidos nos primórdios da independência, entender a escola enquanto veículo de transmissão e legitimação dos objetivos do Partido, pois “temos que fazer as nossas escolas cumprirem o dever que o Partido lhes deu – ensino – mas também trabalho, (...) de produzir na agricultura para a alimentação do aluno, para a sua formação, para ninguém pensar que ir à escola quer dizer não lavar mais” (Cabo Verde, 1977).

<sup>4</sup> Com a proclamação da independência em 1975, o PAIGC assume o poder em decorrência de um processo eleitoral ainda hoje envolto em polémica. Embora a legislação eleitoral então em vigor, decorrente do processo negocial de descolonização, prevísse eleições multipartidárias, as eleições organizadas durante o período de transição tiveram o PAIGC como único concorrente. A organização partidária do PAIGC era fortemente tributária da tradição dos partidos comunistas da Europa do Leste. Sua hegemonia, dentro do espaço político cabo-verdiano, fez com que a Assembleia Nacional Popular (Parlamento) aprovasse a Lei sobre a Organização Política do Estado – LOPE, que antecede a Constituição de 1980 – em cujo artigo 1º podia-se ler que “a soberania do povo de Cabo Verde exercida no interesse das massas populares, as quais estão estreitamente ligadas ao Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), o que é força política dirigente da nossa sociedade” (Furtado, 1997, p.135). O que equivale dizer que o LOPE estabeleceu, pois, um ordenamento jurídico-constitucional que permitia, na prática, que as decisões dos órgãos partidários tivessem ascendência sobre as do poder do Estado, estava erigido um regime monopartidário e centralizador que governaria até 1990.

os povos desses países, têm como principal objetivo a libertação do país, libertação de dependência e em especial de dependência econômica em relação aos países desenvolvidos, países imperialistas. (...) estamos a lutar pela nossa independência, pela verdadeira, que é a independência econômica (...). Assim, a nossa escola deve ser uma escola de um país que está lutando pela sua independência, portanto, uma escola de luta (Cabo Verde, 1977).

Iniciava-se assim uma política de massificação da educação, objetivando a formação de Capital Humano que, no entender do Governo, pudesse servir de mais valia ao projeto de desenvolvimento socioeconômico que se pretendia imprimir. Política que encontrava respaldo em vários estudos da economia da educação, muito em voga na época. A ligação linear entre a educação, trabalho e desenvolvimento, presente nos discursos do Estado e dos organismos internacionais reguladores, provém de uma constatação empírica da alta correlação existente entre crescimento econômico e o nível educacional da população. Para a economia da educação, os investimentos econômicos mais rentáveis seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa, dando assim origem à retórica dos investimentos em recursos humanos e formação de capital humano<sup>5</sup>.

Posteriormente, a partir de 1990, desencadeou-se um processo de reformas que tinham por meta inserir o país na economia de mercado globalizado, num regime de democracia pluripartidária<sup>6</sup>. Assim sendo, o país apostou desde cedo na educação como motor de desenvolvimento, atrelando, em termos de discurso oficial, as políticas educativas às linhas gerais desse programa de desenvolvimento, o que levou a sucessivas reformas educativas.

Entre meados dos anos 80 e ao longo da década de 90 do século XX presenciou-se uma profunda e intensa transformação na dinâmica do capitalismo internacional, que se convencionou chamar de globalização econômica, e que em consequência da crise do modelo Taylorista/Fordista, se caracterizou por novas formas de organização da produção e do trabalho. Essas mudanças tecnológicas (a reestruturação produtiva se dá por meio de

---

<sup>5</sup> Ver SHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971, p.31-52.

<sup>6</sup> As transformações ocorridas, no espaço político cabo-verdiano, principalmente na segunda metade da década de 1980, resultaram nas primeiras eleições livres e pluralistas, de 13 de Janeiro de 1991, ganhas pelo Movimento para a Democracia (MPD).

inovações tecnológicas de base microeletrônica e inovações organizacionais), que reestruturaram o mundo produtivo, caracterizaram-se por uma flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência de trabalhadores; e valorização dos saberes não diretamente ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2006, p.38). Em consequência desta reestruturação produtiva exigiram-se novas competências aos trabalhadores, fazendo com que a educação e a formação profissional assumissem um papel central neste processo.

Nos países em desenvolvimento, como é o caso de Cabo Verde, esta tendência foi equacionada nos discursos políticos, dos sucessivos governos e dos organismos reguladores internacionais e tradicionais parceiros do desenvolvimento nacional, ligando de forma linear a educação ao trabalho e ao desenvolvimento nacional.

A reforma do sistema educativo de 1990 determinou a integração do Ensino Técnico<sup>7</sup> ao subsistema formal de ensino secundário, com o objetivo de preparar profissionais em domínios específicos de conhecimento, considerando o potencial de demanda do mercado de trabalho que então se articulava. Assim sendo, o sistema educativo cabo-verdiano, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro) compreende os subsistemas de Educação Pré-escolar e de Educação Escolar que abrange o Ensino Básico, Secundário, Médio e Superior. O sistema educativo em vigor no país, de acordo com a LSBSE, desenhou um Ensino Secundário dual – constituído essencialmente por duas vertentes: via geral e via técnica – com a duração de seis anos e subdividida em três ciclos de dois anos cada.

A via técnica do Ensino Secundário, em consequência da reforma dos seus cursos, introduz o conceito de “Curso Tecnológico”, dando mostras de já querer seguir a tendência verificada nas reformas curriculares europeias orientadas pela noção de competência. Na tentativa de equacionar esta

---

<sup>7</sup> Até então, desde 1958, o ensino técnico vinha sendo ministrado apenas na Escola Comercial e Industrial do Mindelo, disponibilizando cursos de eletricidade, mecânica, construção civil, administração e comércio e formação feminina, com a duração de apenas 3 anos. Todavia, foi apenas com a reforma do sistema educativo de 1995/96, com a uniformização do plano de estudos do ensino técnico e a inauguração da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos, é que se verificou o arranque oficial do Ensino Secundário Técnico.

carência em termos de orientação, foram aprovados os Decretos-Lei nº401/95 que define a qualificação profissional como “uma oferta formativa centrada no desenvolvimento de competências técnicas, sociais e relacionais”.

Porém, como se reconhece no próprio Plano Estratégico para a Educação (2003)<sup>8</sup>, os objetivos propostos para o Ensino Secundário não estavam sendo alcançados, pois ainda observa-se neste nível de ensino um acentuado crescimento das freqüências sem o correspondente crescimento em termos de áreas de formação e capacitação de professores, adequação curricular, elaboração de materiais de suporte pedagógico e construções escolares. O Ensino Secundário Técnico carecia então de orientação clara, sem dispositivos legais próprios capazes de dispor sobre diretrizes curriculares para este nível de ensino. O sistema de ensino foi considerado essencialmente teórico<sup>9</sup>, com conseqüências nefastas para o ingresso satisfatório dos formandos na vida ativa. Neste particular, o Ensino Técnico que deveria proporcionar instrumentos para um ingresso facilitado e satisfatório dos indivíduos na vida ativa, e naturalmente no mercado de trabalho, padecia ainda de insuficiências que o mantém desprestigiado, sem ligação ao sistema de formação profissional e à realidade empresarial<sup>10</sup>.

Em diagnóstico realizado no âmbito do Plano Estratégico para a Educação, em 2003, identificaram-se dois principais problemas, que ditam uma formação bastante deficiente: a falta de professores especializados em áreas específicas de conhecimento e constrangimentos financeiros e materiais que afetam a sua organização e funcionamento. Em 2003 aprova-se o Regime Jurídico Geral da Formação Profissional, pelo Decreto-lei nº37/2003, que define os alicerces e as traves mestras por que deve orientar o sistema de formação profissional, definindo os conceitos de perfis profissionais e perfis de formação, e em 2005 realiza-se uma reforma dos cursos do Ensino Técnico com base na noção de competências, com o argumento de que a formação precisa acompanhar as constantes mudanças tecnológicas em curso.

---

<sup>8</sup> O Plano Estratégico para a Educação (2003) foi elaborado pelo Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos, após a realização de um estudo para identificar as deficiências do sistema educativo, no âmbito da grande reforma curricular que se pretende levar introduzir.

<sup>9</sup> Idem,

<sup>10</sup> Idem,

Neste contexto, diante dos discursos oficiais que ligam a educação ao desenvolvimento desde os primórdios da independência; dos problemas identificados e das transformações introduzidas no ensino técnico, uma indagação torna-se pertinente, qual seja: se à educação foi atribuída um papel capital enquanto vetor de desenvolvimento, torna-se pertinente questionar se a evolução do sistema de ensino reflete, ou não, a necessária articulação com o processo global de desenvolvimento. Neste sentido, importa recuperar o debate sobre o papel ideológico da orientação das reformas educativas dirigidas pela Teoria do Capital Humano. num primeiro momento, e, posteriormente, a recuperação do debate sobre a institucionalização do modelo de competências aplicada à educação.

Para tanto, analisa-se a política educativa em Cabo Verde e as reformas introduzidas nas décadas de 1990 e 2000, procurando, em primeiro lugar, fazer uma análise do papel que tem ocupado a educação no contexto dos projetos de governo de Cabo Verde pós-independência, com o fim de discutir a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza. Objetivou-se também, conhecer os processos histórico-sociais que ditaram a implementação do Ensino Secundário Técnico em Cabo Verde e perceber a forma como esses processos de mudanças no mercado de trabalho foram apreendidas em Cabo Verde pelos intervenientes tradicionais da educação nacional, e traduzidas nas prescrições normativas da reforma de 1990 e 2005.

Constituem hipótese de partida, em primeiro lugar, a asserção de que há um movimento que busca associar educação e desenvolvimento, o que se apresenta nas mudanças propostas para o Ensino Técnico Secundário, e que é tencionado pela herança colonial, fazendo com que o discurso se institua mais como ideologia do que mudanças efetivas.

O modo como a questão do método é equacionada na perspectiva marxista fornece subsídios imprescindíveis para este trabalho. A análise do papel que a educação tem desempenhado enquanto estratégia de desenvolvimento exige um diálogo com as características particulares do país, a sua classe empresarial e a estrutura do mercado de trabalho interno, considerando de forma dialética as dimensões políticas, sociais, econômicas e

culturais desta estreita relação que se pretende estabelecer entre a educação o trabalho e o desenvolvimento. Deste modo, a dialética marxista, na sua perspectiva histórica, enquanto exercício metodológico, permite uma visão da totalidade deste processo.

A pesquisa se baseou na análise documental, recuperando documentos produzidos pelos sucessivos governos, desde 1975, e que abordam a política educativa enquanto estratégia de desenvolvimento, além de documentos produzidos por instituições do Estado que fornecem dados secundários importantes para a análise das condições socioeconômicas em que se discutem as alterações no sistema educativo, e de estudos que abordam a questão educativa em Cabo Verde.

Entretanto, a dificuldade de acesso a documentação de apoio é uma condicionante tradicional das pesquisas que abordam temáticas ligadas a Cabo Verde, uma vez que os próprios organismos de Estado não atualizam as bases de dados, dificultando o andamento dos trabalhos de pesquisa. Enfatizamos, neste particular, a dificuldade de acesso a documentos de estudos e debates sobre a economia cabo-verdiana e seus respectivos projetos de desenvolvimento; a não disponibilização de documentos referentes a estudos e debates de projetos conducentes à reforma de 1990<sup>11</sup>, considerados de circulação restrita, bem como de discussões sobre a abordagem por competências introduzida na reforma curricular do Ensino Técnico em 2005.

O trabalho está estruturado em 3 capítulos, por forma a conduzir a análise seguindo os períodos de transformação apresentados pelos programas de governo. O primeiro capítulo contemplará uma recuperação dos programas de governo de 1975 a 1990, discutindo as orientações propostas para educação no quadro do projeto de desenvolvimento então proposto. Num segundo momento, discute-se o momento político e socioeconômico em que a reforma educativa de 1990 é gestada.

No segundo capítulo, faremos uma abordagem conceitual da Teoria do Capital Humano, elucidando suas teses básicas. Discutiremos, num segundo momento, as abordagens teóricas do conceito de Qualificação formalizada pela

---

<sup>11</sup> Chama particular atenção a não disponibilização pela UNESCO de um estudo produzido em 1986, pelo Banco Mundial, intitulado: *Cap Vert: enseignement et formation*, que poderia fornecer valiosos contributos para a compreensão do processo de reforma de 1990. Este estudo encontra-se disponível no site da UNESCO apenas para o *staff* da instituição.

Teoria do Capital Humano. Para finalizar, abordaremos a noção de Competência, enquanto um deslocamento conceitual da noção de qualificação. No terceiro capítulo aborda-se o Ensino Técnico no quadro da reforma de 1990, procurando, num primeiro momento, discutir a idéia de qualificação implícita bem como suas tensões e contradições.

Este trabalho deve ser visto como um dos primeiros esforços no sentido de se discutir a evolução do sistema de ensino cabo-verdiano, em particular o Ensino Técnico, no quadro dos discursos oficiais sobre o papel da educação enquanto estratégia de desenvolvimento. Seus limites se correlacionam com a ausência de tradição de produção científica que tomasse o tema para análise, bem como à dificuldade de se conseguir documentação de suporte.

# 1 Cabo Verde: Enunciados da Educação como estratégia de Desenvolvimento – da independência à reforma educativa de 1990

## 1.1 A herança colonial

Desde a descoberta das ilhas, em 1460, até meados do séc. XIX o império português relegou a segundo plano as preocupações com a educação nas suas colônias ultramarinas. Em Cabo Verde, particularmente, dado o papel das ilhas para o tráfico de escravos, a educação esteve durante este período a cargo das missões religiosas encarregues de cristianizar e ensinar alguns rudimentos da língua portuguesa aos escravos a caminho das Américas.

A primeira escola primária a funcionar em Cabo Verde surge em 1817, na Praia, capital da província. No entanto, os alicerces para a criação da escola pública no ultramar são lançados muito mais tarde, em agosto de 1845<sup>12</sup>, através do Decreto de José Falcão, que define os princípios orientadores da instrução primária, as diretrizes curriculares e a inspeção escolar. O ensino é então dividido em dois graus: o 1º grau (1ª e 2ª classes)<sup>13</sup> nas escolas elementares, e o 2º grau (3ª e 4ª classes) nas escolas denominadas principais. O ensino secundário passa a ser ministrado a partir de 1866, altura em que se inaugura o Seminário em São Nicolau<sup>14</sup>, ofertando um ensino de caráter

---

<sup>12</sup> A escola só começa a funcionar nos moldes do Decreto apenas em Outubro de 1848.

<sup>13</sup> A terminologia *classe* refere-se aos anos de estudo do ensino primário. Assim, a 1ª classe do ensino primário no sistema educativo cabo-verdiano corresponde a 1ª *série* do ensino fundamental no sistema de ensino brasileiro.

<sup>14</sup> O Seminário passa a Seminário-Liceu com o Decreto de 3 de Setembro de 1892, permanecendo em funcionamento por 51 anos enquanto único estabelecimento de ensino secundário da então colônia.

religioso e laico (Afonso, 2002, p.119-120), onde, além da formação eclesiástica, também se formam os funcionários da administração colonial local e de outras colônias do Ultramar português (Lesourd, 1995, p.50).

No fim do séc.XIX, em 1898, o arquipélago já contava com 73 escolas primárias freqüentadas por mais de 4000 alunos. No nível secundário, o Seminário-Liceu era freqüentado por 52 aspirantes ao sacerdócio e 72 estudantes Liceais. No entanto, apesar do aumento de efetivos registrado no período, o ensino ofertado é ineficiente em consequência da falta de professores devidamente preparados, da irregularidade da freqüência dos alunos devido ao afastamento das povoações dos centros escolares e à ausência de inspeção. Em 1917 o Seminário-Liceu é extinto e substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde, no Mindelo, ao mesmo tempo em que se reformula o ensino primário passando a contar com 114 estabelecimentos e 161 professores.

A partir da década de 1940, para fazer face às constantes secas que fustigavam o arquipélago<sup>15</sup>, o governo colonial vê-se obrigado a investir em infra-estrutura para garantir trabalho e alimentação à grande parte da população incapaz de se reproduzir por si mesma e, ao mesmo tempo, garantir a formação de uma mão-de-obra cabo-verdiana para servir em outras colônias. Surgem então novas medidas para a educação, através de dois Decretos-lei orientadores da visão do Império sobre a educação nas colônias. Em primeiro lugar, com o Decreto-lei nº31 207 de 5/04/1941, estabelece-se o acordo missionário, delegando aos sacerdotes e membros das ordens missionárias a missão de cuidar da instrução dos “indígenas”<sup>16</sup> através do Ensino das Artes e Ofícios; em segundo lugar, cria-se a Direção-geral do Ensino no interior das estruturas do Ministério das Colônias, pelo Decreto-lei 33 541 de 21/02/1944,

---

<sup>15</sup> A crise de 1947 tornou-se emblemática por ter causado a morte de 14.034 pessoas, sendo 78 brancos, 7.011 mestiços e 13.398 negros. Para maior aprofundamento sobre as crises cíclicas de secas e fomes e seus desdobramentos sociais vide CARREIRA, António. *Cabo Verde, Aspectos Sociais, secas e fomes do séc XX*. Ulmeiro: Lisboa, 1984.

<sup>16</sup> Cabe salientar, no entanto, que a não existência de um indigenato em Cabo Verde condiciona a aplicação do Estatuto do Indigenato e do Estatuto Missionário na colônia, fazendo com que não se aplicassem barreiras étnicas e culturais formais de acesso ao ensino como existiam nas outras colônias. Cabo Verde era então uma das colônias portuguesas com o maior índice de escolarização (Afonso, 2002:121; Furtado, 1997:79).

que passa a ter a função de orientar os serviços de instrução nas colônias seguindo as determinações do Ministério da Educação Nacional.

Esta segunda fase da evolução do sistema de ensino tinha como principal função criar uma minoria a quem cabia assegurar as funções auxiliares no quadro do sistema colonial, pois,

(...) durante muito tempo, até ao fim dos anos 50, o ensino destinava-se a um pequeno grupo de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais (...). A política de “assimilação” criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de cabo-verdianos que foram utilizados como médios funcionários no Ultramar (Lesourd, 1995, p.51-52).

O fim da II Guerra Mundial, e as conseqüentes mudanças econômicas, políticas e sociais no quadro internacional, além do surgimento dos movimentos independentistas na Ásia e na África<sup>17</sup>, dão início a uma terceira fase da evolução do sistema de ensino no Cabo Verde colônia, marcada pela expansão do sistema visando o ensino das grandes massas e fortalecimento dos valores e identidade portuguesa<sup>18</sup>. As estruturas escolares são multiplicadas e novas modalidades de ensino são pensadas para corresponder às necessidades locais.

Surge, assim, o Ensino Técnico em 1955 na cidade do Mindelo, e inaugura-se na capital da Província, em 1960, o Liceu Adriano Moreira com capacidade para 600 alunos. Em 1962 já se contavam na Província 254 estabelecimentos de ensino (Quadro 1.1), cabendo ao ensino primário um papel de maior relevo no sistema no qual responde por 86% dos efetivos e 73% do corpo docente. O peso do ensino primário é reforçado pelo Decreto nº45 908 de Setembro de 1964 que o torna obrigatório para crianças entre os 6 aos 12 anos, acarretando a deterioração da qualidade do ensino ofertado, uma vez que o aumento dos efetivos não foi acompanhado por um aumento da

<sup>17</sup> No contexto Internacional, em resolução nº1514 de 14 de Dezembro de 1960, aprovada na XV Assembléia Geral, a ONU sustenta o princípio de autodeterminação e independência dos povos então colonizados; e, internamente, as deploráveis condições sociais e econômicas das populações (Furtado, 1997, p.92-93), fazem elevar a pressão da opinião pública internacional, provocando mudanças na política colonial com conseqüências para o ensino nas colônias (Afonso, 2002, p.122).

<sup>18</sup> No quadro da política de assimilação, lançada durante o Estado Novo, o uso da língua portuguesa tornou-se obrigatório, enquanto elemento de integração.

oferta de professores qualificados<sup>19</sup>. A escassez de estabelecimentos também contribuiu para a precariedade do ensino ofertado, na medida em que obrigou à adoção de um regime de desdobramento e a sua conseqüente diminuição do tempo letivo (de 2h:30mn /dia) dedicado às turmas iniciais do ensino primário (Afonso, 2002, p.124).

Quadro 1.1 – Evolução dos efetivos de educação, 1958/73.

Ensino		Ano Letivo					
		1958/59	1962/63	1969/70	1970/71	1971/72	1972/73
Primário	A	7531	10839	40685	45103	58704	68900
	P	165	288	840	730	973	1151
	E	125	243	332	354	420	489
Ciclo Preparatório	A	-	-	2006	-	2238	2005
	P	-	-	63	-	65	61
	E	-	-	5	-	5	4
Liceal	A	954	1105	799	-	1175	1257
	P	37	50	106	-	61	62
	E	2	2	7	-	4	4
Técnico Profissional	A	344	548	302	369	336	392
	P	31	51	23	36	38	43
	E	5	8	2	2	2	2
Eclesiástico	A	-	49	69	80	60	78
	P	-	7	7	8	8	8
	E	-	1	1	1	1	1
Normal	A	-	-	104	21	287	329
	P	-	-	11	15	36	33
	E	-	-	1	1	1	2
<b>Total</b>	<b>A</b>	<b>8829</b>	<b>12541</b>	<b>43965</b>	<b>-</b>	<b>62800</b>	<b>72961</b>
	<b>P</b>	<b>193</b>	<b>396</b>	<b>1050</b>	<b>-</b>	<b>1181</b>	<b>1358</b>
	<b>E</b>	<b>132</b>	<b>254</b>	<b>348</b>	<b>-</b>	<b>433</b>	<b>502</b>

Fonte: INE, anuários estatísticos, vários anos; Afonso, 2002;

Legenda: A – alunos; P – professores; E – estabelecimentos; - sem dados.

Nas vésperas da independência (1972/73), freqüentavam o ensino 72.961 alunos, dos quais 94% no ensino primário. O ensino secundário e o técnico profissional representavam apenas 1,7% e 0,5% respectivamente. O incremento do sistema educativo foi, sobretudo, quantitativo, e limitado quase que exclusivamente ao ensino primário (Quadro 1.1).

O 1º projeto de reforma do sistema de ensino herdado do regime colonial foi apresentado e discutido no Encontro Nacional de Quadros realizado

<sup>19</sup> Para responder à demanda por professores qualificados procurou-se impor um sistema de formação acelerada de professores para o ensino primário recrutando pessoas com a 4ª classe, às quais era ministrada uma formação pedagógica e didática de dois meses (Afonso, 2002:123).

em 1977, no qual se fez uma avaliação do estado da oferta educativa disponível herdada do regime colonial. A estrutura do sistema educativo apresentava uma estrutura máxima de 10 anos, compreendendo o ensino pré-primário (1 ano), o ensino primário (4 anos), um ciclo de dois anos designado de preparatório do ensino secundário e o ensino secundário com duas vias, uma técnica e profissional (3anos) e outra liceal (de 5 anos).

O ensino pré-primário, criado a partir de 1968, encontrava-se sem professores devidamente preparados e sem material didático adequado, pelo que o Ministério da Educação viu-se obrigado a suspendê-lo logo em 1975 até a criação de condições humanas e materiais para o seu funcionamento.

O ensino primário, considerado obrigatório desde 1964, funcionava em precárias condições, tanto de instalações quanto de material didático e preparação de professores, refletindo no baixo rendimento escolar. Segundo estatísticas do Ministério da Educação, a média dos alunos inscritos na 1ª classe que conseguiam chegar à 4ª classe não chegava aos 40%.

O ciclo preparatório, de dois anos, destinava-se exclusivamente à preparação dos alunos para o ingresso no ensino secundário, deixando lacunas importantes na preparação dos jovens para o ingresso na vida ativa. Constatou-se que, dos que se inscreviam nas escolas preparatórias apenas 40% prosseguiram os estudos nos ciclos seguintes. O ensino secundário liceal, caracterizava-se por um conteúdo predominantemente teórico, de tipo enciclopédico, incapaz de responder aos problemas postos pela necessidade de transformação das condições de vida existentes então. Além disso, reconhecia-se nele um cunho elitista.

Relativamente ao Ensino Técnico Profissional, a realidade era igualmente precária. Encontrava-se disponível em apenas uma escola, a Escola Industrial e Comercial do Mindelo, deficientemente equipada e necessitando de uma reorganização, tanto no que diz respeito aos cursos ofertados (Eletricidade, Construção Civil, Administração e Comércio e Formação Feminina) quanto à distribuição das horas letivas, verificando-se um desequilíbrio entre os tempos destinados às aulas práticas com trabalhos oficinais e os tempos das aulas teóricas.

Assim, de um modo geral, todo o sistema de ensino apresentava “uma baixa qualidade técnica, com programas extensos, sem qualquer relação com a realidade nacional, essencialmente teórico, com absoluto desprezo por todo o trabalho manual” (Cabo Verde, 1977, p.5). Entre as temáticas abordadas na contramão da realidade sócio-cultural cabo-verdiana figuravam o ensino da História e Geografia de Portugal:

(...) território e populações de que se compõem; comparação das grandezas desses territórios; comunicação entre eles por terra mar e ar; divisão dos territórios continental, insular e ultramarino em distritos e províncias; suas capitais. Razões especiais da importância de algumas cidades (função administrativa, atividade cultural ou econômica, caráter turístico); nomes e localização dos principais rios portugueses (Minho, Douro, Mondego, Tejo, Guadiana, etc.); sua importância na administração de fronteiras e na vida econômica nacional (agricultura, pesca, indústrias baseadas na força motriz da água, centrais hidroelétricas, comunicações); acidentes geográficos, mais importantes e sua localização (Serras do Gerês, Barroso, Marão, etc.). (Cf. Ministério do Ultramar, 1966, apud Moniz, 2007).

O ensino, no período colonial, caracterizava-se então por elementos facilitadores de seleção social, onde a escola era transformada num espaço de legitimação da dominação colonial, bem como do reforço da subjugação da maioria por uma pequena elite (Tolentino, 2005). Situação que se impunha alterar, no advento da independência, dada a necessidade de alterar as estruturas e relações sociais herdadas, alçando a educação a vetor de desenvolvimento nacional. Entretanto, apesar dos discursos de ruptura com o passado colonial, ao final da década de 80 o sistema de ensino continuava seletivo, discriminatório, inadaptado à realidade sócio-cultural e econômica do país, resultado de uma herança colonial, conforme veremos nas páginas seguintes.

## 1.2 A educação pós-independência: condição *sine qua non* de desenvolvimento

A necessidade e a preocupação de criar um sistema político próprio, que tornava possível uma tentativa de seguir uma política de desenvolvimento definido em função de interesses do país, norteavam todas as atenções do governo saído da independência em 1975.

Cabo Verde na altura da sua independência era considerado um país inviável. Segundo Cahen (apud Mendes, 2005) houve peritos internacionais que recomendaram a evacuação do arquipélago em 1975. Entretanto, o PAIGC/PAICV<sup>20</sup>, partido que da base ao Governo, apostou fortemente no desenvolvimento e viabilidade do país, mobilizando recursos externos para o efeito. No momento em que acedia à sua independência jurídica, o país encontrava-se numa situação econômica a tal ponto dramática que não conseguia sequer garantir a sobrevivência pura e simples da sua população. Conforme nos diz Furtado,

(...) a ausência de uma economia capaz de induzir o processo de desenvolvimento, a falta de infra-estruturas básicas, reduzidos investimentos no domínio da educação e formação profissional, um sector agrícola que embora absorve a maioria da mão-de-obra, não conseguia cobrir sequer 15% das necessidades alimentares, secas persistentes, um sector de pesca não desenvolvida, era situação reinante. Além disso, havia a ausência de um sector privado economicamente relevante, e que dispusesse de uma acumulação originária capaz de constituir uma fonte de financiamento para novos e produtivos investimentos (Furtado, 1997, p.139).

O panorama econômico herdado do período colonial pode ser apreendido a partir de alguns indicadores.

(...) Em 1973, o Produto Interno Bruto situava-se em 1075 milhões de escudos cabo-verdianos, enquanto a despesa nacional alcançava 1771 milhões de escudos, de que resulta um défice de recursos de 696 milhões de escudos; o consumo representou 133,6% do PIB (sendo 122,1% consumo privado); o investimento bruto representava 31,1% do PIB (com 25,9% deste investimento referente ao sector

---

<sup>20</sup> Um dos pilares fundamentais do PAIGC, criado em Setembro de 1956 objetivando a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, residia no princípio da unidade entre os dois países, tendo os órgãos diretivos do partido configurados enquanto estruturas binacionais. No entanto, o golpe de Estado na Guiné-Bissau, a 14 de Novembro de 1980, faz cair o projeto de unidade e obriga a ala cabo-verdiana do partido a criar o PAICV em janeiro de 1981, 6 anos após a independência.

privado). Em 1974 a repartição sectorial do PIB era a seguinte: setor primário 21%, sector secundário 17% e sector terciário 62% (Ferreira, et All, 1986, p.8-9).

A sistematização dos dados produzidos por Ferreira (1986) e Furtado (1997), temos um quadro de fraco desenvolvimento das forças produtivas. A economia de mercado era praticamente inexistente, circunscrito aos centros urbanos; a agricultura empregava a maior parte da mão-de-obra nacional, embora contribuindo muito pouco para a composição do PIB; e o reduzido número de unidades industriais não permitia falar em verdadeiro proletariado.

Por razões tanto ideológicas quanto sociais, põe-se de pé um Estado dotado de funções sociais e econômicas maximalistas, com o Estado pós-colonial a reforçar os investimentos nos setores da educação, saúde e transportes, tornando-se num Estado essencialmente assistencial. A política comercial assenta em subvenções e controle de preços de bens e serviços essenciais, e aumenta a expansão do emprego público com motivações sociais. O Estado torna-se, então, lócus privilegiado de emprego e acumulação originária. Entre 1974 a 1989 o número de funcionários da administração pública (excluindo os efetivos das empresas públicas) cresce acima de oito vezes (Correia e Silva, 2001:63). O artigo 11º da Constituição da nova República justifica esta tendência de construção de Estado assistencialista e maximalista ao estipular que “são propriedade do Estado o subsolo, as águas, as riquezas minerais, as principais fontes de energia, os meios de base da produção industrial, os meios de informação e comunicação, os bancos, os seguros, as infra-estruturas e os meios fundamentais de transporte”.

Não tendo uma base interna a partir do qual se possa financiar, o Estado nacional passa a funcionar com recursos provindos do exterior, através de transferências unilaterais dotadas de elevado grau de concessionalidade, originários da comunidade internacional, da cooperação bilateral e das organizações multilaterais. Assim, o Estado torna-se distribuidor interno da ajuda pública ao desenvolvimento (Correia e Silva, 2001, p.63), num contexto em que se impunha, por um lado, a construção do Estado e de suas instituições e, por outro, pôr em marcha os programas de desenvolvimento, em particular os programas de natureza econômica.

A independência nacional trouxe grandes transformações econômicas, sociais e culturais à sociedade cabo-verdiana, e a prioridade estabelecida então foi para a educação, principalmente a educação básica, visando as crianças, jovens e adultos. Investir no sector da educação era entendido como uma condição *sine qua non* do desenvolvimento, fator de unidade e de afirmação da identidade nacional (Tolentino, 2006, p.231). O elevado grau de analfabetismo, estimado em aproximadamente 60% em 1975 era um problema a se debelar, a partir do qual se considerou a democratização do acesso à educação condição geradora de igualdade de oportunidades e vetor de desenvolvimento econômico e social do indivíduo.

A idéia da educação adaptada às necessidades da comunidade pode ser apreendida pelo artigo 15º da Constituição da Republica de 1980,

“(...) deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso”.

Se no passado colonial os métodos pedagógico-didáticos utilizados, os conteúdos das disciplinas, a finalidade da educação e a utilização do português contribuíram para transformar a escola num meio e instrumento de aculturação, com a independência de Cabo Verde, a cinco (5) de Julho de 1975, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. Estas eram as intenções, mas, na realidade, os recursos humanos, os currículos e os métodos haveriam de mudar muito lentamente (Tolentino, 2006, p.231).

### **1.2.1 1975-1980: Mudança na continuidade**

Para a persecução dessa visão da educação enquanto instrumento de transformação social, seria necessário definir prioridades. A primeira era reestruturação do sistema de educação herdado do regime colonial e considerado divorciado da realidade cabo-verdiana, cuja finalidade acreditava-

se ser a formação de uma mentalidade culturalmente dependente e a justificação da dominação colonial (Cabo Verde, 1977, p.3). Cenário corroborado por Tolentino que afirma que

Em Cabo Verde a política educacional antes da independência visava, sobretudo, como já foi referido, a promoção dos valores culturais da metrópole e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação do cabo-verdiano com os seus próprios valores, hábitos ou costumes. Silva Cunha, que foi Ministro do Ultramar, preconizava uma educação para “formar cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação” (Mateus, 1999:26) (Tolentino, 2006, p.226)

É neste contexto que o primeiro Programa do Governo da I.<sup>a</sup>Legislatura<sup>21</sup> (1975-1980) estipula um único objetivo para a educação nacional, que seria “a preparação dos homens que terão que tomar o nosso lugar”, para o qual se impunha “desenvolver o sentido de responsabilidade e da disciplina revolucionária no seio da nossa juventude, dos alunos”. Propunha-se assim a seguintes medidas de política:

1. Preparar a reforma do ensino e adotar novos programas de estudo de acordo com a nossa realidade e nossas necessidades;
2. Aumentar a rede das escolas primárias;
3. Assistir aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população;
4. Organizar cursos de capacitação dos professores primários e liceais;
5. Recrutar professores qualificados para os liceus e escolas técnicas a fim de elevar os níveis dos conhecimentos ministrados. (Cabo Verde, 1975, p.17)

Conseqüentemente, tornava-se necessário a retirada imediata de um número considerável de professores e funcionários portugueses que tinham ocupado a quase totalidade de postos-chave no sistema que era constituído por maioria dos professores com formação profissional incompleta (Mendes, 2005). Como medida prioritária, era concentrar-se na formação de professores cabo-verdianos e promover a extensão da cobertura escolar do País. Por

---

<sup>21</sup> O regime político cabo-verdiano define-se como Parlamentar. Assim, uma legislatura corresponde, de acordo com o Art. 149º da Constituição da República, ao período de vigência do mandato de cinco anos dos deputados eleitos à Assembléia Nacional. Existe hoje uma corrente na sociologia política cabo-verdiana que pleiteia uma redefinição do regime para um semi-presidencialismo, uma vez que, de acordo com os Art. 108º e 134º, o Presidente da República é eleito por sufrágio universal e direto, e possui poder de veto e de dissolução da Assembléia Nacional.

causa disso foi negligenciada a formação de uma mão-de-obra qualificada a nível elementar e médio.

Após a independência Cabo Verde passa por um período de adaptação de dois anos, nos quais se tentou sanar a situação educacional herdada do tempo colonial. Após esse período de adaptação dá-se uma viragem no sistema de ensino cujo desenho das novas bases saiu do 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação realizado na cidade do Mindelo em 1977. Com efeito, o compromisso com a massificação da educação e a crença na formação do capital humano, enquanto vetores de desenvolvimento nacional ficaram demonstrados no preâmbulo do relatório final do encontro, como segue:

(...) Com a independência, Cabo Verde assume a responsabilidade de construção do seu próprio destino e terá, assim, que traçar novos objectivos, em conformidade com a concepção do homem Novo cabo-verdiano. A educação que a juventude deverá receber nas escolas tem que estar adaptada à necessidade da sociedade, às suas realidades e ao seu futuro. Visará formar jovens que sejam capazes de participar activamente na transformação rápida das condições da nossa vida económica e social actual e a realização progressiva da independência económica nacional (Cabo Verde, 1977, p. 5).

Os princípios de base de orientação do novo sistema ficaram assim definidos:

- a) A função indeclinável do Estado como único orientador e organismo capaz de dispensar um ensino sistematizado;
- b) A educação como direito e dever de todos os cidadãos;
- c) A interligação entre a planificação do sistema nacional de educação e o desenvolvimento económico e social do país;
- d) Ligação do estudo com o trabalho;
- e) Ligação entre a teoria e a prática através de uma metodologia interdisciplinar;
- f) Ligação da escola com a comunidade em que ela se insere;
- g) Integração da escola dentro das realidades socioeconómicas nacionais;
- h) Preparação de base adequada aos diversos níveis de formação profissional (Cabo Verde, 1977, p.9).

O sistema de ensino ficou então desenhado com uma estrutura de modo a “garantir a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permita assegurar seus deveres e responsabilidades cívicas e a participar activamente na construção do País Novo”, comportando:

- Educação Pré-escolar – para crianças dos 3 aos 6 anos;

- Ensino Básico – compreendendo o nível Elementar de 1ª a 4ª classes e o nível Complementar de 5ª a 6ª classes;
- Ensino Secundário – divididos em dois ciclos, compreendendo o nível Secundário Geral de três anos de escolaridade (7º, 8º, 9º anos) e o nível Secundário Complementar de 10º a 11º anos de escolaridade; Paralelamente, o ensino secundário técnico é ministrado em um único ciclo de três anos iniciado após a conclusão da 6ª classe.

A estrutura do sistema educativo saído do Encontro Nacional de Quadros não sofreu grandes alterações em relação à precedente. De destacar apenas duas mudanças: primeiro, em termos de nomenclatura, o ensino primário passou-se a designar Ensino Básico Elementar (EBE) e o Nível de Ensino Preparatório passou-se a designar Ensino Básico Complementar (EBC); em segundo lugar, o sistema passou a integrar a formação de professores para o ensino básico e secundário. Este, em dois níveis, compreendia o ensino preparatório para o Magistério Primário, com a duração de dois anos, admitindo candidatos que tivessem concluído o 3º ano do secundário geral; e o ensino pós-secundário voltado para a formação de professores para o ensino secundário, de dois anos de duração, a partir do segundo ano do secundário complementar.

Posteriormente, como parte das reformulações paulatinas introduzidas ao sistema, é organizado um sistema extra-escolar de formação profissional, compreendendo: o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA), sob a tutela do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais, inaugurado em 1978, ofertando formação nas áreas de administração, econômica e financeira, além de cursos de enfermagem e de animadores sociais; o Instituto de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (IFAP), sob a tutela do mesmo ministério, para programar e coordenar a formação profissional extra-escolar; Centro de Formação Náutica (CFN), sob a tutela do Ministério dos Transportes, inaugurado em 1984, ofertando cursos de pilotagem, máquinas e radiotecnica; e o Instituto de Investigação Agrária (INIA), sob a tutela do Ministério do

Desenvolvimento Rural e Pescas para a formação de técnicos na área agropecuária.

Entretanto, esta primeira fase da evolução do sistema educativo pós-independência, caracteriza-se essencialmente pelo aumento quantitativo dos efetivos (Quadro 1.2), como resultado imediato da política de massificação da educação básica levada a cabo logo após a independência. Nota-se uma evolução tanto do ensino primário, quanto do secundário e do técnico.

Quadro 1.2 – Evolução do número de alunos por nível de ensino, 1974 /80

Ano	Total	Ensino Básico			Ensino Secundário			
		EBE	EBC	TOTAL	C.G	C.C	C.T	TOTAL
1974/75	54742	49004	3551	52555	1430	337	420	2187
1975/76	67408	60195	4599	64794	1648	337	629	2614
1976/77	62971	56042	4344	60386	1581	291	713	2585
1977/78	62279	55406	4092	59498	1759	292	730	2781
1978/79	61666	54492	4333	58825	1717	404	720	2841
1979/80	61288	52208	5900	58108	2085	415	680	3180
<i>Total</i>	370.354	-	-	354.166	-	-	-	16.188

Fonte: Anuário Estatístico, MERVH, 2005.

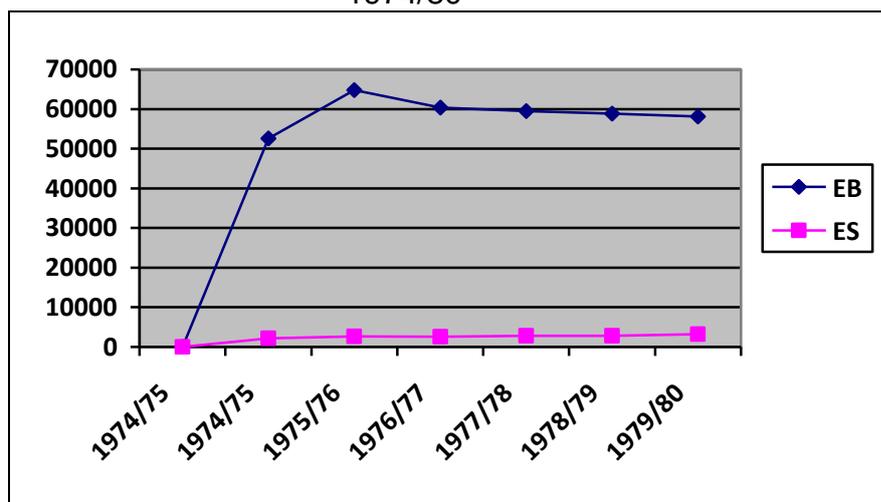
Legenda: EBE – Ensino Básico Elementar; EBC – Ensino Básico Complementar; C.G – Curso Geral; C.C – Curso Complementar; C.T – Curso Técnico;

Registrou-se um aumento considerável das matrículas, de aproximadamente 65% entre 1975 a 1980. O ensino básico concentra a maior parte dos efetivos com um total de 354.166 alunos enquanto que o ensino secundário concentra apenas 16.188 alunos. Entre 1976 a 1980/81 a taxa de escolarização do EBE é superior a 80%, mas a média nacional de insucesso para este nível de ensino mantém-se nos 34%. O índice de eficácia<sup>22</sup> do EBE, em 1980/81, é de 2.43 significando que cada aluno demora dois anos e meio

<sup>22</sup> O coeficiente de eficácia do sistema é definido como a relação entre o número médio de anos gastos por um aluno para concluir com aproveitamento o ciclo de estudos e o número de anos de duração curricular do mesmo. O grau de retenção e o ratio entre o número de anos necessários para completar um ciclo e o número normal de anos do ciclo são utilizados para medir a eficácia do mesmo.

para concluir um ano de estudos. No EBC a taxa média de escolarização rondava os 12.8% e as taxas de aprovação os 50%, com variações regionais<sup>23</sup>. De realçar que o fraco desempenho do ensino secundário deve-se à fraca capacidade de oferta deste nível de ensino presente em apenas dois estabelecimentos, um na ilha de São Vicente e outra na capital do país.

Gráfico 1.1 – Evolução das matrículas do Ensino Básico e Secundário, 1974/80



Fonte: Anuário Estatístico, MEVRH, 2005.

O ensino técnico profissional também tem fraco desempenho. Era até então responsabilidade da Escola Industrial e Comercial do Mindelo, única escola no país vocacionada para este tipo de ensino. Porém, a necessidade de regulamentação deste nível de ensino, com o reconhecimento de um sistema de diplomas capazes de reconhecer e organizar saberes fez com que o novo sistema o englobasse com o objetivo de ter “(...) a seu cargo a formação de operários qualificados e especialistas de nível médio para satisfazer as necessidades dos vários departamentos e serviços do país (...)”. Preconizava-se a criação de um Instituto de Formação Profissional, supervisionado pelo então Ministério da Educação e Cultura e assistido por um Conselho Consultivo com representação de todos os setores ligados ao trabalho.

Ao conselho consultivo competia estudar o perfil das empresas existentes e dos outros setores da economia, de modo a planificar as necessidades dos departamentos e empresas segundo o número de quadros, o número de setores, o nível de formação e o local de formação. Em

<sup>23</sup> Dados obtidos a partir de Afonso, 2002:129 e Tolentino, 2006:233.

colaboração com o conselho consultivo constituir-se-ia uma comissão técnico-pedagógica encarregada da organização dos programas de formação de quadros e da preparação dos técnicos necessários para a realização do projeto.

As carências em termos de infra-estrutura também condicionavam a eficácia do sistema de ensino. A falta de salas disponíveis era uma realidade que teve como consequência imediata a sobreocupação no ensino básico elementar. As 119 salas construídas a partir de 1975 revelaram-se insuficientes, registrando-se casos de três turmas por sala com a consequente redução da carga horária diária para duas horas e trinta minutos com reflexos negativos no processo ensino aprendizagem. Para o ensino básico complementar foram construídas 108 salas, também insuficientes e com reduzida cobertura para todo o território nacional, o que de imediato impossibilitava o acesso a vários alunos. Também em nível do ensino secundário a situação era de todo idêntica, já que os dois únicos estabelecimentos que ofereciam um ensino nesse nível dispunham de apenas 51 salas<sup>24</sup> (MONIZ, 2007, p.189).

Justificando o esforço de massificação da educação, o novo sistema assume: a) A função indeclinável do Estado como único orientador e organismo capaz de dispensar um ensino sistematizado; b) a educação como um direito e dever de todos os cidadãos; e educação como vetor de desenvolvimento nacional assumindo: c) a interligação entre a planificação do sistema nacional de educação e o desenvolvimento econômico e social do país; e h) a preparação de base adequada aos diversos níveis de formação profissional (Cabo Verde, 1977). Percebe-se que, pelo menos em tese, o modelo educativo proposto seria orientado pela inserção da escola na comunidade, articulada à vida e ao mundo do trabalho.

Depois da independência, o Governo de Cabo Verde tomou medidas de emergência para fazer face aos problemas econômicos e financeiros mais urgentes: assegurar níveis razoáveis de emprego, criar infra-estruturas e

---

<sup>24</sup> Em 1975 apenas dois Liceus encontravam-se em funcionamento, herdados do período colonial. O Liceu Ladjero Lima, na ilha de São Vicente, construído em 1917 com o nome de Gil Eanes, e o Liceu Domingos Ramos, na cidade da Praia, construído em 1956 com o nome Adriano Moreira.

assegurar os serviços sociais básicos. Neste sentido, destacaram-se os investimentos na saúde, transportes e principalmente a educação cujos objetivos imediatos passavam pela redução do analfabetismo que, em 1975, atingia 60% da população adulta; alargamento da oferta de ensino de modo a satisfazer a demanda; e melhoria do sistema de ensino, procurando adequá-lo à nova conjuntura face a novas funções e responsabilidades que o Estado foi chamado a desempenhar no domínio da organização política e econômica. Vale ressaltar que em termos de organização política a República passou a ser dirigida em regime de partido único, com o monopólio partidário do PAIGC/PAICV a ser consagrado no artigo 4º da Constituição da República enquanto “força dirigente da sociedade e do Estado” (Cabo Verde, 1980).

Recorde-se que, na altura da independência, além de uma taxa de analfabetismo estimada em 60%, e da escassez de recursos humanos qualificados, também se verificava uma escassez de recursos naturais e a inoperância dos setores produtivos que contribuíam para o fraco desempenho da economia. A vulnerabilidade era a característica marcante da economia nacional, que dependia quase exclusivamente das remessas dos emigrantes e da ajuda externa ao desenvolvimento. Em 1975 a agricultura ocupava durante alguns meses ao ano 80% da população economicamente ativa, representando apenas 25% do PIB, enquanto que a indústria contribuía com apenas 4% e o setor terciário (comércio e serviço público) com 50%. Era a economia do comércio, transportes e serviço público (Tolentino, 2006, p.235).

Neste contexto, foi o próprio Estado a assumir as responsabilidades dos investimentos no planeamento educacional, seguindo o receituário que dita que os gastos educacionais devem ser feitos com um mínimo de desperdício e desajustamentos entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. Em Cabo Verde o percentual do Orçamento do Estado destinado á educação variou de 17,4% em 1975 a 18,5% em 1980 (Tolentino, 2006, p.235), o que demonstra a importância dada á educação, enquanto vetor de desenvolvimento nacional.

Apesar dos discursos apontando para a necessidade de mudanças no sistema de ensino, para que este pudesse comportar objetivos políticos, sociais, econômicos, culturais e educativos em conformidade com a realidade

cabo-verdiana, o que se verificou nesta primeira fase foi uma continuidade do que se verificou nos últimos anos do período colonial, ou seja, um crescimento essencialmente quantitativo.

### **1.2.2 1981-1985: Entre a quantidade e a qualidade**

No início da década de 1980, a estrutura do sistema de ensino continuava, em linhas gerais, com as mesmas características do sistema existente nas vésperas da independência. No entanto, a primeira metade dos anos 80 marca uma segunda fase de evolução do sistema, que corresponde a um período de ajustamentos adicionais. Os objetivos para a educação dispostos no Programa de Governo para a 2ª Legislatura visam essencialmente a “continuar a transformação do sistema educativo herdado com o fim de elevar massivamente o nível técnico e científico do povo cabo-verdiano”.

Como vimos anteriormente, dada à fraca capacidade de investimento do setor privado, aliado à orientação ideológica do Governo saído da independência, o Estado assume o papel de principal investidor, com destaque para setores sociais como saúde e educação. Assim, entre 1978 e 1981 os investimentos públicos concentraram-se nos setores de desenvolvimento rural e transportes e comunicações, com 27% e 24% respectivamente, sendo que a educação recebeu um total de 4%. Se em 1975 o PIB atingia os 1075 milhões de escudos, em 1978 o montante era de 3.813 milhões, e em 1981 alcançava os 6.366 milhões, representando uma evolução de 254% e 492% respectivamente, em relação a 1973<sup>25</sup>. Recordando que devido à falta de condições internas de financiamento, grande parte destes investimentos foi realizado através da captação da ajuda pública internacional e de remessas dos emigrantes.

O primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1982/85) corresponde a esta segunda fase, e insere-se na primeira etapa do processo

---

<sup>25</sup> Dados obtidos a partir de Furtado, 2002:140

de desenvolvimento, cujos objetivos foram definidos como de liquidação da herança colonial e de criação de condições favoráveis à passagem a uma etapa futura de desenvolvimento extensivo. O 1º PND previa mudar a estrutura da economia, investindo no total 22 milhões de contos, dos quais, 8 milhões seriam destinados a projetos para a indústria. Previa-se que, ao final do período de vigência do plano, o peso da indústria na composição do PIB atingisse os 10%. Pretendia-se, com isso, criar entre 6 a 7 mil vagas de emprego e um aumento no rendimento líquido das famílias de 7% ao ano. À educação caberia um papel importante neste processo de desenvolvimento, objetivando a generalização do EBE e EBC, com a construção de 144 salas e um programa de formação de mais 250 professores de gestão escolar, e a melhoria dos ensinos secundário e técnico (Cabo Verde, 1982:4-10).

No entanto, o analfabetismo continuava sendo um problema a combater, mormente quando as condições de estudo, como sendo a fraca cobertura escolar e as disparidades entre o rural e o urbano condicionam a eficácia do sistema e impedem a continuidade dos estudos de uma grande parcela da população. Problema que o Programa de Governo propôs enfrentar definindo como medidas de política: a) reduzir a taxa geral de analfabetismo, com um programa de alfabetização intensivo, com prioridade nos meios rurais; b) aumentar o rendimento escolar pela melhoria das condições de estudo (construção e reparação das escolas), pela formação e superação dos professores e pelo aumento da assistência através do fornecimento de material pedagógico e suplemento alimentar aos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas; e c) ampliar a cobertura do ensino básico complementar incorporando a intenção de aumentar a escolaridade básica obrigatória de 4 para 6 anos. (Cabo Verde, 1981).

Um passo importante, para assegurar a continuidade dos estudos de grande parcela da população, foi a criação de um programa de cantina escolar. Em 1983, criou-se o Instituto Nacional de Ação Social Escolar (ICASE) que focalizou a sua ação no apoio aos alunos mais pobres. Ainda que o ensino básico fosse teoricamente obrigatório e gratuito, as famílias continuaram a ter níveis de oportunidades diferentes.

Relativamente ao ensino secundário a preocupação foi com a necessidade de alargamento de cobertura e a reestruturação do ensino técnico. Houve um aumento de 11,72% número de matrículas neste nível de ensino (Quadro 1.3), permanecendo muito baixos tanto a oferta quanto a procura pelo ensino técnico. Entretanto, como parte do esforço para implementar a formação profissional em Cabo Verde, foi criada, em 1984, o Centro de Formação Náutica que se tornou uma alternativa para os alunos que concluíam o ensino secundário.

Quadro 1.3 – Evolução do Numero de alunos por nível de ensino, 1981/84

Ano	Total	Ensino Básico			Ensino Secundário			
		EBE	EBC	TOTAL	C.GERAL	COMP.	C. TEC	TOTAL
1980/81	61008	50824	6760	57584	2296	446	682	3424
1981/82	60155	48682	7690	56382	2449	626	708	3783
1982/83	59150	46947	8001	54948	2756	736	710	4202
1983/84	60353	47250	8507	55757	3055	830	711	4596

Fonte: ME/GEP, Anuários da Educação, 2003

Pelos dados obtidos apresentados de 1975 a 1980, percebe-se que a democratização do acesso ao ensino e a introdução da escolaridade mínima obrigatória de quatro anos, foram considerados como condições necessárias para a diminuição da taxa de analfabetismo e para garantia da igualdade de oportunidade. Deste modo, a política educativa adotada nesse lapso de tempo, privilegiou os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, dando ênfase ao aumento do número de alunos nos estabelecimentos do ensino, enquanto que a qualidade da educação foi relegada para segundo plano.

A partir de 1976, a taxa de escolarização do Ensino Básico Elementar é superior a 80% (Quadros 1.2 e 1.3) mas o insucesso mantém-se elevado apresentando, em 1979/ 80, valores mais elevados, com assimetrias regionais muito acentuadas devido à falta de professores qualificados (quadro 1.4), distância entre a escola e a casa dos alunos, falta de meios financeiros para

pagar os custos da educação dos filhos (materiais didáticos, alimentação e transporte) (Tolentino, 2006, p. 233).

A deficiente qualificação do corpo docente era também um problema que emperrava o sistema. No ensino básico elementar, entre 1979 a 1980, o corpo docente dispunha de 1225 professores (Quadro 1.4), dos quais apenas 9% eram formados com o curso de Magistério Primário, 80% apenas com o ensino básico complementar (6ª classe) e sem formação pedagógica, e 10% monitores com apenas a 4ª classe do ensino básico elementar ao qual se acresciam dois meses de alguma preparação. O ensino básico complementar dispunha de 203 professores, dos quais apenas 5% tinham formação superior, sendo a maioria composta por egressos do ensino secundário complementar a aguardar bolsas de estudos para formação superior em universidades estrangeiras<sup>26</sup> (Moniz, 2007:189).

Quadro 1.4 – Corpo docente por nível de ensino 1979/91

Ano	Nível							
	EBE	%	EBC	%	ES	%	EST	%
1979/80	1225	9.8	203	5.0	117	-	-	-
1980/81	1378	10.8	208	13.6	122	-	35	-
1981/82	1402	11.9	238	9.6	160	-	29	-
1982/83	1473	13.8	245	7.3	167	-	30	-
1983/84	1588	14.9	257	7.8	164	63.2	30	-
1984/85	1427	16.6	280	17.5	162	62.0	33	-
1985/86	1493	16.3	295	-	167	45.5	33	-
1986/87	1464	17.4	327	-	170	-	34	-
1987/88	1523	17.2	369	-	191	-	52	-
1988/89	1577	18.8	378	26	238	-	56	-
1989/90	1595	19.8	425	19.3	238	63.8	56	-
1990/91	1715	21.6	471	16.3	307	55.3	60	40.0

Fonte: I e II PND, Relatórios Setoriais, 1982-1986; Afonso, 2002

<sup>26</sup> Na altura da independência Cabo Verde assinou acordos multilaterais com os seus principais parceiros possibilitando a formação de quadros superiores, uma vez que o país não dispunha de ensino em nível superior. O Brasil mantém, até hoje, acordos na área da educação possibilitando o acesso de jovens cabo-verdianos às suas universidades, públicas e privadas, através do Programa Estudante Convênio em nível de graduação e pós-graduação (PEC-G e PEC-PG).

A deficiente formação do corpo docente também marca a primeira metade da década de 1980. No ensino básico elementar o percentual de professores com o Magistério Primário evolui para 16%, número insuficiente em face do aumento de efetivo verificado nesta época (quadro 1.3). No ensino básico complementar a taxa de professores formados conhece ligeiro aumento atingindo os 17%, enquanto que no nível secundário a evolução é considerável com 62% de professores com formação superior em nível de bacharelato ou licenciatura (Moniz, 2007, p.194).

Quadro 1.5 – Aprovados em ano terminal, por nível de ensino, 1980/1990

ANO	EBE	%	EBC	%	C.G	%	C.C	%	E.T	%
1980/81	6530	60.4	928	35.4	336	57.5	-	-	32	54.2
81/82	6042	57.6	1219	38.2	324	49.9	-	-	27	26.5
82/83	5178	57.3	1309	42.6	352	48.6	271	36.8	49	35.8
83/84	6584	68.4	1447	40.0	376	54.3	344	41.7	31	26.3
84/85	6639	67.9	1572	43.4	369	50.2	262	31.0	67	50.4
85/86	6658	70.7	1750	45.3	514	56.5	340	39.9	62	62.6
86/87	7842	78.3	2633	57.9	-	60.0	234	28.4	94	60.3
87/88	-	-	-	59.6	-	-	-	-	-	-
88/89	-	71.0	-	65.0	-	-	-	-	-	-
88/90	-	79.0	-	65.9	-	55.1	-	-	-	-
90/91	-	78.9	-	65.5	-	-	-	-	-	-

Fonte: I e II PND, Relatórios Setoriais, 1982-1986; ME/GEP, Anuários da Educação, 1989-1992.

Legenda: - sem dados;

Além dos problemas em termos financeiros, de infra-estruturas e deficiente formação do corpo docente, o sistema ainda convivia com uma vertente ideológica e cultural muito próxima à herança colonial que, a despeito dos discursos oficiais de educação enquanto vetor de promoção de igualdade social e desenvolvimento, esta permanecia como instrumento de reprodução de mecanismos de dominação e de desigualdades sociais.

Em termos curriculares a estrutura permaneceu idêntica à época colonial, sem alterações significativas. Os livros didáticos, tanto para o ensino básico como para o secundário continuavam sendo confeccionados em Portugal, com conteúdo e linguagem desgarrados da realidade socioeconômica

dos estudantes cabo-verdianos, e a preços proibitivos à maioria das famílias. No ensino básico, apesar de ter sido concebido para que, ao seu término, o aluno pudesse ter conhecimentos de base que lhe permitisse “compreender e interpretar a realidade nacional e interferir, através da prática de uma atividade, na vida econômica e social do país”, a falta de conteúdos curriculares consentâneos com a realidade, e, adequado à demanda do mercado de trabalho, transformou-o em mero nível de acesso ao ensino secundário.

No ensino secundário, as disciplinas permaneciam com o mesmo conteúdo ministrado na época colonial, sem objetivos práticos, ofertando uma formação geral de caráter enciclopédico, mantendo a característica deste nível de ensino como uma via de acesso ao ensino superior. Foram efetuadas intervenções pontuais nos conteúdos programáticos das disciplinas de História, Filosofia e Formação Política, mas insuficiente para adequar o sistema à realidade socioeconômica e cultural nacional.

Em termos culturais, Moniz (2007, p.196-199) chama a atenção para a perpetuação da ideologia da dominação colonial e de diferenciação social posta na vertente cultural do ensino pós-independência, pontificada na questão lingüística. Apesar do discurso oficial, por altura das reformulações introduzidas ao sistema, propor a ligação da escola com a comunidade em que ela se insere, integrando-a às realidades socioeconômicas nacionais (Cabo Verde, 1977, p.9), a prevalência da língua portuguesa, como língua de ensino, numa sociedade com 60% de analfabetos cuja língua materna é o crioulo, na qual são produzidas e reproduzidas as idéias e representações do eu e do mundo, inviabiliza o projeto de valorização da cultura nacional. Além disso, constitui um sério entrave ao processo ensino aprendido, pois,

(...) Essa situação reflete-se negativamente no ensino. Ao freqüentar a escola as crianças cabo-verdianas, de um modo geral, falam exclusivamente o crioulo. Uma pequena minoria fala o português, mas um português constantemente sobreposto pelo crioulo, que ainda assim lhe confere um estatuto vantajoso em relação àquelas que nem isso conseguem. As crianças dos centros urbanos, sobretudo as oriundas dos grupos ligados ao funcionalismo público, estão, quase sempre, em melhores condições de acesso do que as das zonas rurais, que estabelecem os primeiros contatos com o português quando entram na escola, não a utilizando fora dela (MONIZ, 2007, p.196).

A oferta do ensino público foi rapidamente ultrapassada pela procura; a falta de professores qualificados continuava a ser a maior limitação, mas havia também a insuficiência de edifícios, materiais didáticos e equipamentos. Passados dez anos depois da independência, a discrepância entre as expectativas e a realidade ainda era grande e evidente, o que permite perceber que as metas traçadas para a educação não foram alcançadas, resultado das contradições entre os objetivos e diretrizes dos discursos oficiais e o sistema prevalecente herdado da época colonial.

Apesar do aumento das matrículas no ensino básico, a deficiente cobertura da rede escolar inviabilizava o acesso à educação de parte considerável da população. Era grande a procura social por educação, mas no lado da oferta não se introduziu as alterações necessárias que permitissem uma maior democratização no acesso, reduzindo as desigualdades regionais no acesso ao EBC e ES.

Por outro lado, era negada o acesso ao ensino superior à maioria dos estudantes por não terem condições de se deslocar ao exterior, onde países parceiros do desenvolvimento disponibilizavam vagas e um número reduzido de bolsas de estudos em suas universidades, fato que contradiz o princípio da educação como direito e dever de todos os cidadãos, consagrado tanto no sistema proposto em 1977 como na Constituição da República de 1980.

Assim, segundo Moniz (2007, p.192) percebe-se que a transposição de estruturas e práticas pensadas para realidades históricas diferentes e opostas, como a coexistência de práticas e estruturas do período colonial, se traduz na defasagem entre o projeto e a realização, fato que inviabiliza a concretização dos objetivos do desenvolvimento.

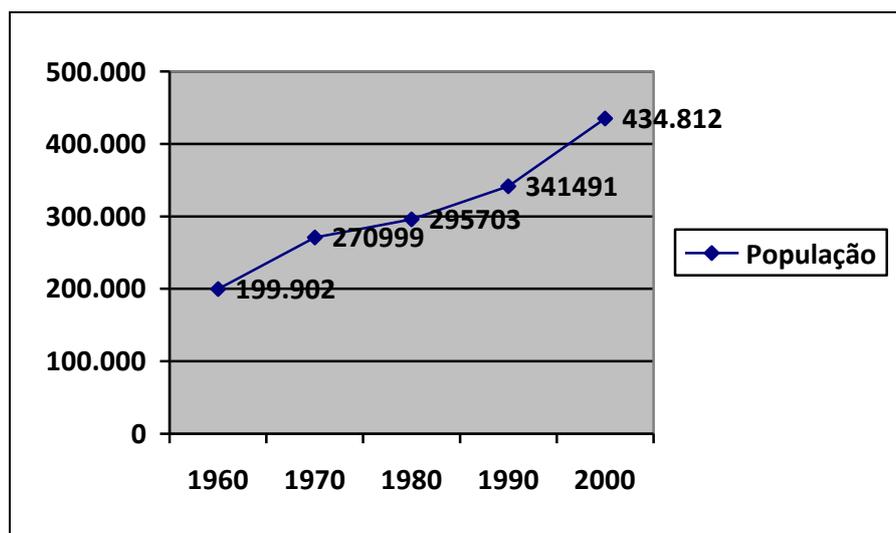
### **1.2.3 1986-1990: O prenúncio da reforma do sistema educativo – a gestação da atual LBSE**

A partir de 1980 as sucessivas mudanças que ocorriam em Cabo Verde nos planos demográfico, econômico e social por um lado, e o fracasso do

sistema de ensino evidenciado pelas más condições estruturais, fraca qualidade de ensino e uma deficiente estrutura de formação profissional por outro lado, reforçavam a necessidade de uma profunda alteração do sistema educativo vigente, para fazer frente às tais alterações.

A população cabo-verdiana tem tido uma evolução contínua ao longo dos anos. A partir de 1960, a população tem crescido constantemente passando de 199.902 para 434.812, no ano 2000, o que indica uma tendência de duplicação a cada 25 anos. Conforme projeção da população efetuada pelo INE o país terá em 2015 uma população estimada em 575.000 habitantes. Conforme demonstra o Gráfico 1.2, entre 1970 e 1990, a contagem populacional conheceu uma evolução de 270.999 para 341.491 habitantes, representando um aumento na ordem dos 26% pressionando a já deficiente oferta educativa e o mercado de trabalho.

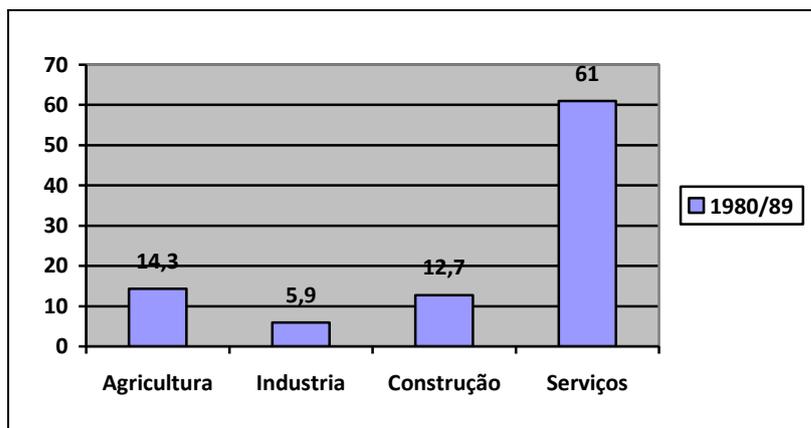
Gráfico 1.2 – Evolução da população de Cabo Verde, 1960/2000



Fonte: Elaboração própria com dados do INE – Censo 2000

No decurso da década de 1980 o setor de serviços assume papel largamente preponderante na estrutura do PIB com 61%, seguido pelo setor da agricultura com 14,3% e da construção com 12,7%, enquanto que o setor da indústria mantém um peso residual de 5,9% (Gráfico 1.3).

Gráfico 1.3 – Peso dos setores no PIB (%)



Fonte: INE, Censo 2000

A decomposição dos dados de desempenho do setor de serviços permite aferir que o comércio é o sub-setor mais importante para a economia do país com 29.8% seguido pelos serviços governamentais com 10.4%. As comunicações, os transportes, a banca e os seguros, com 1,3%, 4% e 2.3% respectivamente são os setores que mais cresceram ao longo da década de 1980, embora seu peso na estrutura do PIB seja baixo. São dados de uma realidade econômica que começa a pôr em cheque a sustentabilidade do modelo assistencialista adotado pelo Estado centralizador erigido em 1975.

A partir da segunda metade dos anos 80, o Estado, assistencialista e distribucionista, pressionado por uma pequena burguesia burocrática, assume a orientação de criar um processo endógeno e auto-sustentado de desenvolvimento. Em 1982 é realizada a 1ª Mesa Redonda dos Parceiros de Desenvolvimento da qual resulta o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-1986). Em 1984 o Estado outorga a lei-Quadro das Empresas Públicas, estruturando os instrumentos legais para uma política de desenvolvimento. Dada à fraqueza da poupança interna, a estrutura de financiamento continua a ser a cooperação internacional e os investimentos de base são realizados pelos influxos financeiros postos à disposição do país (Correia e Silva, 2001, p.65).

Da análise da estrutura do PIB da década de 1980, percebe-se que a prioridade dos gastos passa da agricultura, que tinha o cunho social de proteger as populações dos efeitos das secas prolongadas, para o setor dos

transportes pelo qual se começou a infra-estruturação do país. Ainda segundo Correia e Silva (2001, p.66) os efeitos do recuo da lógica assistencial impulsionaram o setor do comércio cujos comerciantes haviam sido limitados nas suas atividades pelo rigor das subvenções e controle de preços de bens e serviços essenciais adotado logo após a independência. O Estado diminuiu então o rigor da tributação alfandegária (uma das poucas fontes endógenas de financiamento público) e empreende uma discreta liberalização do mercado, eliminando algumas empresas públicas em nome da rentabilidade e pede a co-participação da população no financiamento de determinados serviços anteriormente gratuitos.

Na prática, o modelo sócio-econômico adotado pelo Estado passa a conviver com duas orientações de ação contraditórias: uma orientação assistencialista, e outra desenvolvimentista<sup>27</sup>. Por um lado, o Estado adota um modelo assistencialista, baseado na manutenção do emprego público enquanto mecanismo de garantia de acesso, de grande parte da população, a rendimentos monetários, além de subvenções e controle de preços de produtos importados, mantendo-os artificialmente baixos; e outro, desenvolvimentista, fruto da pressão da pequena burguesia burocrática, que via no emprego público sinônimo de perda de rentabilidade econômica imediata e, nas subvenções, fonte de desequilíbrio das contas externas.

É neste período, fruto da pressão da pequena burguesia burocrática, que emergem as chamadas rendas credenciais. O Estado afrouxa o controle sobre os rendimentos e legaliza o pagamento de avenças, subsídios especiais, ajudas de custo, e liberaliza o exercício de determinadas profissões, como resposta ao discurso legitimador da remuneração adequada e estimulante da competência, sustentado pelos altos funcionários, gestores públicos, trabalhadores dotados de alta técnica. Estas novas formas de

---

<sup>27</sup> Esta ambigüidade correlaciona-se também com a conjuntura política internacional. Logo após a independência o Partido/Estado vê-se numa situação de dependência total e vital de seus parceiros externos. O pragmatismo fez com que se assumisse uma política externa conhecida como *Não Alinhado*, não assumindo definitivamente nenhuma das vias capitalista ou socialista. Na prática, refém de uma tradição histórica da formação do partido e de seus dirigentes, o regime político foi configurado seguindo a ideologia soviética. Por outro lado, a política econômica e financeira foi fortemente influenciada pelo bloco capitalista, tendo Portugal e a União Européia como principais parceiros, tendo assinado as convenções do Fundo Africano do Desenvolvimento (FAD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial.

remuneração expressam um processo de diferenciação social no interior da própria burguesia burocrática (Correia e Silva, 2001; Furtado, 1997).

Ciente destas profundas transformações demográficas, econômicas e sociais, o Programa de Governo da 3ª Legislatura estabelece como princípios a seguir “a consolidação da independência nacional, o aprofundamento da democracia, o reforço da participação popular, o empenho na luta por uma sociedade liberta da exploração do homem pelo homem, a edificação de uma economia nacional independente e o progresso social e cultural”.

O sistema educativo vigente começava a dar mostras de não acompanhar as mudanças econômicas e sociais que o país vinha conhecendo desde a independência. Por um lado, a construção do Estado demandava uma quantidade significativa de dirigentes com formação superior, mas a ineficácia do sistema de ensino impedia que a maioria da população tivesse acesso ao ensino superior; Por outro, o almejado dinamismo econômico, principalmente com o crescimento do comércio e da indústria (construção de infra-estrutura de base), não encontrava resposta do ensino técnico em termos de mão-de-obra qualificada. Estava dado o mote para a demanda por uma reforma do sistema educativo e incremento do ensino técnico para fazer frente à nova realidade econômica e social do país.

A crença de que o país seria salvo pela educação é demonstrada pelo Programa de Governo ao propor como orientação base para o setor da educação a reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de adequá-lo às novas exigências do desenvolvimento econômico e social preconizado pelo Plano de Desenvolvimento já mencionado. Como medida de política propôs-se a reforma do sistema educativo e o desenvolvimento do ensino técnico profissional e da formação profissional extra-escolar, através de ações de reforma tais como a formação de professores, inovação pedagógica, combate ao insucesso escolar e recurso a novos métodos e tecnologias (Cabo Verde, 1986, p.51).

A segunda metade dos anos 80 marca a terceira fase de desenvolvimento do sistema educativo, que se identifica com a transformação qualitativa, visando melhorar a produtividade interna do sistema, como também a produtividade externa, adequando-o ao desenvolvimento econômico e social

do país. Coincide com o período de vigência do 2º PND que estabelece, como principais objetivos para o período 1986-1990, o reforço da dinâmica interna de produção, a melhoria das infra-estruturas de base e o controle dos grandes desequilíbrios econômicos (Cabo Verde, 1986), mantendo, no essencial, a mesma filosofia do 1º PND.

Enquanto o 1º PND funcionou como elemento de reformulação do quadro educacional herdado do período colonial, o 2º PND visava de forma racional estipular atividades destinadas à realização dos objetivos educacionais, à luz do que se propunha para o desenvolvimento nacional, entre os quais corrigir as disfuncionalidades identificadas acima, como requisito para promover o que se designou por “desenvolvimento extensivo” da educação cabo-verdiana. É a partir do 2º PND (1986-1990) que se deu início aos preparativos para a reforma do sistema de ensino, promovendo-se medidas de política tais como a projeção da Lei de Base do Sistema Educativo (que só se efetivou em 1990); a revisão do Estatuto da Carreira Docente; e o enquadramento e regulamentação do ensino particular e cooperativo.

A implementação da reforma foi precedida por uma análise do sistema educativo e das condições sócio-econômicas e culturais do país, com apoio técnico de Portugal. A partir dessa análise, foram realçados alguns aspectos considerados capazes de empreender mudanças no sistema educativo tais como: a inovação curricular, a melhoria da qualidade da educação, a formação dos professores, a expansão da rede escolar, o novo sistema de avaliação e a administração e o financiamento da reforma, seguindo o princípio de articulação entre o sistema e a dinâmica do mundo do trabalho.

### **1.3 A reforma de 1990: breve síntese do sistema educativo cabo-verdiano na atualidade (Lei nº 103/III/90)**

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo, o atual sistema estrutura-se em torno de três pilares: o sub-sistema de educação pré-escolar; o subsistema de educação escolar e o sub-sistema de educação extra escolar. Pilares esses, complementados com atividades de animação culturais e desportivos assentes numa visão integradora.

A educação pré-escolar tem por objetivo, segundo nos diz a LBSE, proporcionar à criança uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família. Abrange crianças de com idades compreendidas entre os três (3) e os sete (7) anos, assentando-se num conjunto de ações articuladas com a família visando, por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no ensino básico.

O sub-sistema de educação escolar compreende 4 níveis de ensino: o ensino básico, o ensino secundário, o ensino médio e o ensino superior, fazendo parte ainda deste sistema as modalidades especiais de ensino.

O ensino básico reveste-se de carácter obrigatório e universal e tem por objetivos fundamentais criar condições para a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades capazes de proporcionar um nível de desenvolvimento pessoal que permita ao aluno a integração na comunidade, e a compreensão do meio que o circunda.

Ministrado pelas escolas básicas, este nível de ensino abrange seis (6) anos de escolaridade, divididos em três fases de três anos cada. A primeira fase destina-se a desenvolver as atividades de carácter propedêutico, a segunda destina-se a desenvolver atividades que visem uma formação básica e abrangente e a terceira destina-se ao alargamento, aprofundamento e consolidação da formação obtida nas primeiras fases. O plano de estudos deste nível de ensino é composto por quatro grandes áreas curriculares tais como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas (Historia, Geografia e Ciências da Natureza) e expressões. Nas duas primeiras fases a área de expressões decompõe-se nas sub-áreas de expressão plástica, expressão musical e expressão dramática e físico-motora. Este nível de ensino é lecionado em regime de professor único.

O ensino secundário é organizado em três (3) ciclos de dois anos cada perfazendo um total de seis (6) anos de escolaridade a exemplo do ensino básico. Este nível de ensino, ministrado em escolas secundárias visa, conforme diz a LBSE, possibilitar a aquisição das bases científico - tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento dos estudos e ingresso na vida ativa,

permitindo em particular pelas vias técnica e artística, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

O 1º ciclo do ensino secundário corresponde aos 7º e 8º ano de escolaridade e visa à orientação escolar e vocacional dos alunos. O 2º ciclo oferece duas vias, uma geral que visa à continuidade dos estudos e a outra técnica que visa à preparação dos alunos para a vida ativa, correspondendo aos 9º e 10º ano de escolaridade. O 3º ciclo, igualmente com duas vias de estudo corresponde aos 11º e 12º ano de escolaridade.

Relativamente ao ensino médio, este tem um carácter iminente profissionalizante, propondo-se a formar quadros de nível médio em áreas ou domínios específicos. Tem uma duração de três anos para os alunos que ingressam com o 10º ano de escolaridade independentemente da via de especialização (geral ou técnica) e podendo ser de apenas um ano para os egressos com o 12º ano de escolaridade.

Quanto ao ensino superior, este compreende duas vertentes, a politécnica e a universitária. A vertente politécnica visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais. Já o nível universitário tem por objetivo assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento de capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Quadro 1.6 – Estrutura do Ensino Secundário pós reforma de 1990

18	<i>Ensino Médio</i>	<i>Ensino Secundário</i>	13º		<i>ACP</i>
17			12º	<i>3º Ciclo (Via Geral e Via Técnica)</i>	
16			11º		<i>ACP</i>
15	<i>Ensino Secundário</i>		10º	<i>2º Ciclo (Via Geral e Via Técnica)</i>	
14			9º		<i>ACP</i>
13			8º	<i>1º Ciclo</i>	
12			7º		

Fonte: LBSE, 1990; Plano de Estudos para o Ensino Secundário, 1996.

Legenda: ACP: Anos Complementares de Profissionalização

#### 1.4 A influência dos organismos internacionais

Não se pode pensar os sistemas de ensino e suas sucessivas reformas nos países em vias de desenvolvimento sem destacar a presença dos organismos internacionais como o Banco Mundial, o qual tem exercido profunda influência no rumo do desenvolvimento mundial, tendo em vista não só o volume dos seus empréstimos e a abrangência da sua área de atuação, mas também o caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal desses países, por meio de políticas de ajuste estrutural. Segundo Torres (2007, apud Gambôa, 2008, p.52) a ação do Banco Mundial vem se diversificando englobando atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos em matéria de políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

Se, num primeiro momento, logo após a independência, a estratégia do Banco Mundial para os países africanos baseava-se essencialmente em extrair dos programas os elementos identificadores da herança colonial, africanizando os conteúdos de modo a adaptá-los à realidade, a partir da década de 1980 a atuação desses organismos internacionais ganhou nova incidência. Assistiu-se nesta segunda fase de cooperação da reforma e da inovação curricular na África sub-sahariana que revela três grandes categorias de reformas ligadas aos objetivos da educação: reforma lingüística, reforma pedagógica e reforma de organização e gestão de classe e dos efetivos (DEMBÉLE et NODOY, 2003, apud Gambôa, 2008, p.53).

Durante o processo de descolonização, na ausência de uma metrópole que apontasse os rumos, o país viu-se, a partir daí, obrigado a atrair recursos junto aos parceiros internacionais que garantissem a sua estabilidade (Moniz, 2007). Assim, a presença do Banco Mundial e de outros organismos nas reformas educativas em Cabo Verde tornou-se também uma realidade. Também em Cabo Verde, podem-se perceber esses dois momentos de cooperação. Logo após a independência a preocupação central da reforma do sistema educativo herdado do colonialismo era adequá-lo à realidade socioeconômica e cultural de Cabo-Verde e promover a massificação da educação básica. O documento de apresentação do sistema de ensino pós-independência contém em paráfrase o seguinte texto extraído do documento *L'éducation en avenir* da UNESCO:

(...) Na medida em que o sistema de educação constitui não só uma responsabilidade nacional, o reflexo do conjunto de dados políticos, sociais, econômicos e espirituais da vida de um país e o meio de assegurar o desenvolvimento econômico e social de uma comunidade, mas também o desenvolvimento integral dos indivíduos que a compõe, uma política de educação completa comporta o enunciado de objetivos, políticos, sociais, econômicos, culturais e propriamente educativos (...). (Cabo Verde, 1977)

Num segundo momento, já a partir da segunda metade da década de 1980 já se fazia sentir a necessidade de uma reforma educativa de cunho pedagógico e organizacional do sistema, necessidade que viria a se traduzir na LBSE atual aprovada em 1990.

No decorrer da década de 1980, o Ministério da Educação e a Direção Geral de Ensino socorreram-se a missões de peritos, quer junto à Cooperação

Portuguesa, como a UNESCO e Banco Mundial com o intuito de rever todo o sistema de Ensino. Assim, mediante licitação internacional financiada pelo Banco Africano de Desenvolvimento, uma empresa portuguesa ficou incumbida de estudar dispositivos para ampliação do ensino a partir do 6º ano de escolaridade, enquanto que uma missão do Banco Mundial ficou encarregue de rever a estrutura dos primeiros seis anos de escolaridade. Os desdobramentos dessas missões resultaram no projeto PARTEX, financiado pelo Banco Mundial e coordenada por uma consultora da UNESCO, indicada para fazer um diagnóstico da situação educativa do país e elaborar o projeto de reforma educacional de 1990 (Moniz, 2007), resultando daí a Lei de Base do Sistema Educativo (Lei nº. 103/III/1990).

A presença dos organismos internacionais na reforma do sistema educativo nacional torna-se muito mais evidente a partir dos Programas de Governo dos anos 1990. A estratégia de desenvolvimento proposta pelo PG de 1991 elegeu como “variável fundamental para a ruptura da situação de subdesenvolvimento do país a produtividade do trabalho, enquadrada numa perspectiva de plena inserção do país na economia mundial”. A educação é então chamada a assumir “um papel fundamental, neste domínio, em articulação com a sociedade civil, nomeadamente no tocante aos recursos do saber – nestes incluindo institutos, universidades, centros de formação, centros de pesquisa, base de dados e informação científica”. Assim, na reforma do ensino, o Governo trabalharia no sentido de aprofundar as relações com os organismos e instituições internacionais que tem por objeto a educação e a formação, Especialmente a UNESCO e a OIT (Cabo Verde, 1991, p.151).

É a partir do Programa de Governo, de 1991, que se começa a elaborar projetos, em parceria com organismos internacionais, para as reformas posteriormente introduzidas, quer a nível institucional do Ministério da Educação, quer no Ensino Secundário e na sua vertente técnica<sup>28</sup>. No âmbito da implementação da reforma, visando atingir os objetivos preconizados pela

---

<sup>28</sup> Visando atingir os objetivos preconizados na LBSE de 1990, vários projetos foram implementados em parceria com organismos internacionais. De entre esses programas, destacamos: o PREBA – projeto de renovação e extensão do ensino básico; o PRESE – projeto de reestruturação e expansão do sistema educativo; o PUENTI – projeto de utilização das novas tecnologias e informação no ensino; PAC – projeto de apoio às cantinas escolares; o PEVF – projeto de educação para a vida familiar; e o PFIE – projeto de formação e informação para o ambiente.

LBSE de 1990, implementa-se o PRESE – Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo, com maior ênfase sobre o Ensino Secundário, sob os auspícios do Banco Africano para o Desenvolvimento (Cabo Verde, 1990). Coube ao PRESE, a ampliação das infra-estruturas educativas; a formação dos técnicos dos serviços centrais; e a reformulação dos programas (do 1º e 2º Ciclos) e os manuais (1º Ciclo) do Ensino Secundário, do qual resultou o Plano de Estudos do Ensino Secundário (Cabo Verde, 1996).

Já no Programa de Governo de 1996-2000, no tocante a reforma do ensino, o Governo trabalharia,

(...) seguindo as orientações gerais do Estado nas relações internacionais, o setor da educação e formação aprofundará a sua cooperação com organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OIT, e com organizações Regionais e outras instituições vocacionadas para o financiamento da Educação e Formação (Cabo Verde, 1996, p.152).

No quadro da cooperação com o Banco Mundial, visando modernizar a educação cabo-verdiana, é idealizado e implementado o projeto PROMEF – Projeto de Consolidação e Modernização da educação e Formação, objetivando o “desenvolvimento de um sistema de educação e formação técnica e financeiramente sustentável, capaz de favorecer a criação de uma mão-de-obra qualificada e flexível, de forma a responder às metas econômicas e sociais de Cabo Verde” (Cabo Verde, 2003, p.6). O PROMEF contou ainda com a assistência técnica da Fundação Calouste Gulbenkian nos domínios da avaliação da qualidade do ensino e na produção de material didático (Gulbenkian, 2002, p.142).

Uma das componentes do PROMEF, a de Reforço Institucional, teve a seu cargo a materialização dos seguintes objetivos: (i) avaliação institucional do Ministério da Educação e Institutos sob sua tutela, promovendo a capacitação institucional; (ii) capacitação e qualificação de quadros de gestores e técnicos a partir das avaliações realizadas; (iii) dotar o Ministério da Educação de um sistema de Informação e Gestão da Educação (SIGE) funcional e confiável; (iv) elaborar um Plano Estratégico para o Setor da

Educação; e (v) elaborar e implementar uma estratégia de comunicação para o ME (Cabo Verde, 2003, p.6).

Em avaliação do sistema educativo, realizada no âmbito do Plano Estratégico para o Setor da Educação, constatou-se que apesar da grande expansão registrada até então, o Ensino Secundário não dispunha de uma estrutura adequada de modo a responder às necessidades do desenvolvimento socioeconômico e do mercado de trabalho. Os diversos ciclos de Ensino Secundário Geral preparavam apenas para o prosseguimento de estudos, visando o ensino superior, e não fornecia, aos jovens que abandonavam o sistema, qualquer preparação específica para ingresso no mundo do trabalho.

Particularmente em relação à vertente técnica do Ensino Secundário, funcionava em apenas 4 Escolas Secundárias, enquadrando apenas 3% do total de alunos do Ensino Secundário, oferecendo uma formação bastante deficiente, quer devido à falta de professores especializados, quer devido aos constrangimentos materiais que afetam a organização e o funcionamento das formações profissionalizantes (Cabo Verde, 2003.b, p.78). Identificou-se também a necessidade de se integrar as políticas de Ensino Técnico às políticas de formação profissional no quadro de um sistema de Formação Profissional.

A estruturação do Sistema de Formação Profissional ficou a cargo do Projeto de Cooperação Cabo Verde – Canárias, denominada: “Por uma Formação Profissional para o séc.XXI”, sob coordenação da FUNDESCAN – Fundação Canária para o Desenvolvimento Social. Uma das atribuições do projeto consistiu em analisar a oferta formativa – em sua maioria, resultado de protocolos assinados pelo Governo com vários parceiros internacionais – com o fim de reestruturá-los e coloca-los sob um único regime jurídico, do qual resultou o Regime Jurídico Geral para a Formação Profissional (Decreto-Lei nº. 37/2003). Entre os protocolos anteriormente assinados, destaca-se o Projeto de Melhoramento do Sistema de Aprendizagem em Cabo Verde, de 2001, resultado da Cooperação Internacional Cabo Verde - Canadá, a quem coube a elaboração de um programa de abordagem por competências, além da capacitação de um grupo de formadores para a elaboração de programas de formação profissional orientados pela abordagem por competência. Deste

projeto resulta, em 2005, a reforma curricular dos cursos de Ensino técnico. Percebe-se assim a influência dos organismos internacionais no desenho e na evolução de todo sistema educativo cabo-verdiano.

## **2 A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO**

Neste capítulo faremos uma abordagem conceitual da Teoria do Capital Humano, elucidando suas teses básicas, procurando demonstrar que elas são um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista aplicada à educação (FRIGOTTO, 2006, p.35). Discutiremos, num segundo momento, as abordagens teóricas do conceito de Qualificação formalizada pela Teoria do Capital Humano. Para finalizar, abordaremos a noção de Competência, enquanto um deslocamento conceitual da noção de qualificação, e que incorpora alguns traços da Teoria do Capital Humano, redimensionando-os com base na especificidade das relações sociais contemporâneas (Ramos, 2006, p.292).

### ***2.1 A Teoria do Capital Humano***

A Teoria do Capital Humano, do ponto de vista macroeconômico, decorre da teoria neoclássica de desenvolvimento econômico que postula que,

(...) para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (...). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários elevados.

Assim, o conceito de capital humano, teoria base da economia da educação, desenvolve-se no seio das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico, fazendo com que a nível macroeconômico a preocupação se volte para os nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país (FRIGOTTO, 2006, p.39). Essa preocupação decorre da dificuldade encontrada por Shultz para explicar o desenvolvimento econômico apenas a partir do somatório da produtividade do estoque de capital físico e do estoque de trabalho da economia ao longo de um determinado período, uma vez que os fatores até então essenciais para a produção – capital e trabalho – conheciam um processo de aperfeiçoamento não devidamente avaliado. Dessa dificuldade sobressai a hipótese de que parte do crescimento econômico, não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho, poderia ser imputada ao investimento nos indivíduos, quer em educação formal, como em treinamento e saúde (Idem, p.39). Tal como afirma Shultz,

(...) Sentia-me perplexo ante os fatos de que os conceitos por mim utilizados, para avaliar capital e trabalho, estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção (...) comecei a perceber que os fatores essenciais da produção que eu identificava como capital e trabalho, não eram imutáveis: sofriam um processo de aperfeiçoamento que não era devidamente avaliado segundo minha conceituação de capital e trabalho. Também percebi claramente que, nos Estados Unidos muitas pessoas estão investindo, fortemente em si mesmas; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação (SHULTZ, 1967:10).

Logo,

(...) o componente da produção, decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção (Idem, p.23).

Neste contexto a educação, baseada na concepção neoclássica de desenvolvimento econômico, é alçada a principal capital humano, pois é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho, tornando-se num investimento como outro qualquer, capaz de explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, bem como de produtividade e renda nos países desenvolvidos.

O investimento em capital humano passa a significar, do ponto de vista macroeconômico, um dos determinantes básicos para o aumento de produtividade e elemento de superação de atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, passa a constituir-se em fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social, a tal ponto que o conceito de Capital Humano busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros (FRIGOTTO, 2006, p.41).

Para os teóricos da economia da educação existiria uma “taxa de retorno social e individual”, uma vez que estes investimentos do Estado na educação, em nome de um hipotético desenvolvimento nacional, produziram um crescimento que beneficiaria tanto a nação, quanto o indivíduo, e repartido de maneira justa entre este e o Estado (FREITAG, 1986, p.28).

Assim colocada, a teoria do capital humano se transforma em uma vertente das teorias do desenvolvimento, na medida em que, em termos pedagógicos reforça a perspectiva tecnicista em desenvolvimento na década de 50 do séc. XX (FRIGOTTO, 2006, p.121). A perspectiva tecnicista, que dá corpo à concepção linear de desenvolvimento (*pesquisa básica – desenvolvimento tecnológico – desenvolvimento econômico e social*), encerra em si as idéias de Evolucionismo e Reproducionismo, dois conceitos intimamente ligados às teorias do desenvolvimento econômico.

A idéia de Evolucionismo permite classificações do tipo “*Países Subdesenvolvidos*” ou “*Menos Avançados*”, e que, portanto, precisariam importar e reproduzir as determinações dos “*Países desenvolvidos*” para se colocarem numa trajetória evolutiva rumo ao desenvolvimento. O conceito de reproducionismo é tributário da teoria do “círculo vicioso da pobreza”, que basicamente postula que os países subdesenvolvidos são caracterizados por

uma capacidade de poupança nula em razão da insuficiência de rendas (Nurkse, appud Boudon e Bourricaud, 2000; Dagnino, 2006).

Entre os estudos que procuram mostrar essa relação entre educação e desenvolvimento econômico e social, a nível macroeconômico, Frigotto (2006, p.41, 42) destaca comparações internacionais de Harbinson e Myers sobre a eficácia da educação como instrumento de desenvolvimento econômico e distribuição de renda, correlacionando um índice de desenvolvimento de recursos humanos, formado pelo o fluxo de pessoas matriculadas nas escolas secundárias e universidades, com o PNB *per capita* de 75 países, inferindo-se daí o papel da educação para o desenvolvimento econômico. O posterior aprimoramento deste modelo leva à introdução do “fator H” (recursos humanos), procurando explicar as variações do PIB ou de renda per capita – que não encontravam correspondente explicativa através dos fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital), L (insumos de mão de obra) – pela introdução do fator H (mão de obra potenciada com educação, treinamento, etc).

O reforço da teoria do capital humano à perspectiva tecnicista vai, por um lado, no sentido da necessidade da redenção do sistema educativo de sua hipotética ineficiência, utilizando-se da metodologia ou tecnologia da perspectiva tecnicista para constituir o processo educacional como um investimento, numa perspectiva de tecnificação da educação, reduzindo-a a fator de produção. A necessidade daí decorrente de se repensar a qualificação desse capital humano impulsionou o desenvolvimento de sistemas de formação profissional.

No entanto, segundo Frigotto, a Teoria do Capital Humano, por se fundamentar na economia neoclássica, reduz o ato educativo a uma tecnologia educacional. A economia neoclássica tem como método de análise o método positivista, corrente filosófica que se destaca por tentar aplicar o método das ciências naturais às ciências sociais, pretendendo desta forma veicular a idéia de se tratar de uma ciência neutra. Existiria uma independência entre os valores e as posições do pesquisador e o processo de investigação, ou seja, o sistema de hipóteses que conduziria a pesquisa não sofreria interferência dos valores e visões de mundo do pesquisador. Assim sendo, a economia

neoclássica buscaria apenas fazer afirmações verdadeiras a cerca de fatos verificáveis, garantindo assim a sua objetividade e racionalidade.

São os princípios do positivismo que conferem à economia neoclássica – e a sua apropriação para explicar o fenômeno educativo – racionalidade passível de ser empiricamente comprovada, livre de juízos de valor e influência ideológica. Assim, o método de análise da economia neoclássica pretende-se composta por um arcabouço analítico atemporal, passível de ser aplicada a qualquer sociedade e momento histórico. Deste posicionamento metodológico resulta uma visão, do *status quo*, das relações sociais da sociedade de classe (FRIGOTTO, 2006, p.57).

Primeiro, porque ao tomar o indivíduo como unidade de análise, constrói uma concepção de homem reduzida a uma abstração genérica, dotado de racionalidade e egoísmo, capaz de conduzi-lo a direcionar suas escolhas baseado em critérios de eficiência – princípios do liberalismo individual.

(...) O *homo economicus* é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não-científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e do egoísmo (FRIGOTTO, 2006, p.58).

A visão atomística do real, baseado num individualismo exacerbado, leva o método neoclássico a, em segundo lugar, conceber a estrutura social como resultante do comportamento individual, onde o problema da desigualdade social é imputado ao indivíduo, que não se sacrificou para poupar para investir. O resultado imediato deste posicionamento é conceber a sociedade capitalista como dividida em estratos e não em classes, uma vez que os indivíduos ascendem na hierarquia dos estratos por intermédio do mérito.

(...) o mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O Modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num quantitativo equilíbrio do poder (FRIGOTTO, 2006, p.61).

Vista desta forma, a formação social é transformada em uma estrutura onde os fatores econômico, político e social, são apreendidos como isolados,

sem conexão com todas as esferas da vida social. Pelo contrário, o método de análise da economia neoclássica, passa a fazer conexões mecânicas entre fatores isolados para identificar a preponderância de um ou de outro na determinação do desenvolvimento social dependendo do estágio de desenvolvimento capitalista. Desta forma o antagonismo de classe, visto por Marx como o motor da história, é reduzida a uma simples estratificação social, uma relação entre indivíduos, dividido entre os possuidores e os não possuidores, ricos e pobres, fazendo parecer que existiria uma autonomia supra-histórica entre a posição econômica, a posição social e a distribuição do poder na sociedade. A classe transfigura-se em uma variável medida por indicadores de posse e de riqueza pessoal, surgindo denominações como classe média alta e baixa, fazendo com se postule a superação do conflito de classes,

(...) teríamos, então, chegada à sociedade pós-capitalista, onde o grupo gerencial, selecionado meritocraticamente entre todas as classes sociais – onde a escolaridade seria critério fundamental – teria o poder de subordinar a ganância do lucro a objetivos mais dignos e justos. A separação entre a propriedade dos meios de produção e o controle demarcariam o fim da determinação do “fator” econômico, e com ele o fim da luta de classes. (FRIGOTTO, 2006.p.63).

Assim, a Teoria do Capital Humano, baseada na ótica positivista dos pressupostos da economia neoclássica, produz uma transfiguração, do conceito de homem, de classe e de capital. Por um lado, no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe por aspetos individuais; e por outro, no âmbito educacional mascara a desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade da educação que têm as classes sociais, ao imputar o abandono escolar e a repetência a problemas individuais. A ótica positivista da teoria do capital humano produz, assim, uma transfiguração do fenômeno educativo, pois promove,

(...) uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato

educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 2006, p.66,67).

É precisamente neste ponto, onde a teoria do capital humano transfigura o fenômeno educacional, por não enfoca-lo sob o prisma da estrutura econômico-social, que abordaremos, mais adiante, o discurso oficial desenvolvimentista que dá corpo à reforma educativa de 1990, em Cabo Verde, e os equívocos que determinaram a discrepância entre o discurso da educação enquanto estratégia de desenvolvimento e a efetivação de suas propostas.

## **2.2 O conceito de qualificação e a noção de competência**

O surgimento do conceito de qualificação, segundo nos dá conta Manfredi (1998, p.2) e Freitag (1986, p.27), remonta aos referenciais da Economia da Educação, em autores como Theodore Schultz e Frederick Harbison, expoentes da Teoria do Capital Humano. A concepção de qualificação tem assim a sua origem associada à noção de desenvolvimento socioeconômico, amplamente difundida nas décadas de 50 e 60, nas quais se defendia a tese de que os investimentos econômicos mais rentáveis seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa, dando assim origem à retórica dos investimentos em recursos humanos e formação de capital humano, nascendo daí a noção de qualificação formal.

A teoria do capital humano gerou assim as duas primeiras concepções de qualificação, a saber: a concepção de qualificação enquanto formação do capital humano e a noção de qualificação formal. Segundo Harbison (apud MANFREDI, 1998, p.3) a expressão “formação de capital humano” denominaria o processo através do qual se incrementaria a quantidade de pessoas cuja posse de educação, habilidades e experiência, adequadas ao desenvolvimento industrial, seria indispensável para o desenvolvimento político e econômico de um país. A crença generalizada nos benefícios da formação em massa do capital humano, segundo Manfredi, influenciou o investimento em políticas educacionais orientadas para a criação de sistemas de formação profissional,

em resposta às demandas dos setores mais organizados do capital. É neste movimento de criação dos sistemas nacionais de educação atrelados às demandas do sistema produtivo que nasce a segunda concepção de qualificação, a noção de qualificação formal (PAIVA *apud* MANFREDI, 1998, p.3) que designaria a capacidade de cada Estado expandir quantitativa e qualitativamente os seus sistemas escolares. A qualificação formal torna-se então, para os organismos reguladores internacionais, um índice de desenvolvimento socioeconômico capaz de servir de parâmetro para a avaliação das políticas educativas dos países do chamado terceiro mundo.

Com efeito, Ramos (2006), utilizando-se de referenciais da sociologia do trabalho – ainda que reforçando a tese do surgimento da noção de qualificação gestada no seio da economia da educação – enquadra o conceito de qualificação no surgimento do Estado de Bem-Estar Social, em resposta à ausência de princípios fundamentais de regulação social – em decorrência da liberalização das relações de trabalho ocorridas a partir do século XVII – até então assegurados pelas corporações:

(...) As corporações codificaram as relações de trabalho (regras de contratação, salário e formação) entre mestres, companheiros e aprendizes, de maneira a permitir a competição mas também a controlar os seus efeitos. A liberalização das relações de trabalho ocorridas a partir do século XVII, que ajudou a impulsionar o processo de industrialização, vem acompanhada do desaparecimento de dois princípios fundamentais de regulação social, a saber: a) as regras coletivas registrantes das ligações entre os empregados e empregadores, que deram lugar ao contrato particular; b) a aprendizagem profissional, que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem proteção, a tarefas pouco formadoras. (RAMOS, 2006, p.42).

Assim, ao se constituir como uma referência dessas regulações sociais, o conceito de qualificação passaria a estar, ainda segundo a autora, apoiada sobre dois sistemas. Por um lado, sobre as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; e por outro, sobre o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas (RAMOS, 2006, p.42). Ancorada, então, nos parâmetros de produção e organização do trabalho, a concepção de qualificação passa a ser definida a partir da posição a ser ocupada pelo trabalhador no processo de trabalho, seguindo a lógica taylorista/fordista de organização do trabalho. Tendo como matriz o modelo Job/Skills, a qualificação passa a ser concebida como “adstrita

ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador” (MANFREDI, 1998, p.4).

Em termos acadêmicos o debate à volta do conceito de qualificação continua. Outros autores de tradição marxista introduziram novas abordagens, tais como qualificação social do trabalho e do trabalhador, analisando a qualificação á luz do conceito de trabalho, articulada pelo eixo qualificação/desqualificação. Tal posição é justificada tomando como noção uma concepção de trabalho entendida como uma ação “por meio do qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo o conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la” (MANFREDI, 1998, p.6). Neste sentido a qualificação seria circunstanciada pelas condições históricas, entendida como “conjunto de condições físicas e mentais que compõe a capacidade de trabalho” (MACHADO, *apud* SILVA, 2003, p. 127).

A perspectiva histórico-social da noção de qualificação leva Ramos a fazer uma recuperação do debate sobre o conceito ao longo do tempo, no qual Forté (*apud* RAMOS, 2006, p.42) identifica três fases: o determinismo tecnológico, o determinismo societal e o princípio da eficiência produtiva, uma abordagem que pode ser complementada pelo esquema de Schwartz (1995) na qual a qualificação é analisada sob três dimensões: a conceitual, a societal e a experimental. A noção de qualificação assume, como se vê, uma característica multifacetada, polissêmica, passível de ser analisada sob dimensões variadas.

O primeiro debate digno de nota, em torno da noção de qualificação, travou-se nos anos 50 do século XX entre Georges Fridemann, Pierre Naville e Alan Toraine (*apud* Ramos, 2006: 44-46), no qual se questionava sobre a possibilidade da construção de parâmetros de classificação e qualificação a serem atribuídos ao trabalhador. Friedmann defende uma concepção *substancialista* acoplando a qualificação aos postos de trabalho. Esta concepção decorre, segundo o autor, da impossibilidade de se considerarem o tempo de formação e o salário como parâmetros de avaliação da qualificação

do trabalhador. O tempo de formação não seria uma variável determinante por não ser homogênea; e a impossibilidade de se estabelecer uma relação assimétrica entre as grades de classificação e o salário inviabilizava a utilização deste como parâmetro.

Naville defende, ao contrário, uma concepção *relativista* da qualificação, centrando-a no homem, enquanto um valor social e diferencial dos trabalhadores. A tese do autor é a de que diversos fatores concorreriam para a heterogeneidade dos tempos de formação conferindo à qualificação um valor social, passível de orientar a classificação dos trabalhadores:

(...) o processo de qualificação incorporaria um julgamento de valor exercido globalmente e que classifica os trabalhadores uns em relação aos outros. Por isso, a qualificação não seria simplesmente função das capacidades individuais, uma vez que essas seriam formadas ao longo do tempo, quando concorrem diversos elementos tais como a duração dos períodos de aprendizagem, a experiência, dentre outros (RAMOS, 2006, p.45).

A tese da valorização social da qualificação é reforçada por Touraine (apud RAMOS, 2006, p.46) para quem o sistema social de produção reconhece a qualificação como um *status* capaz de conferir ao trabalhador uma capacidade em potencial de participar da produção. O sistema social de produção teria então três fases, a saber: a fase *A*, correspondente ao sistema artesanal de produção; a fase *B*, que corresponde à passagem para o sistema de produção taylorista; e a fase *C*, que corresponde à fase da automação. Através destas fases seria possível acompanhar a evolução dos parâmetros de qualificação do trabalhador. Na fase *A*, a qualificação dependeria mais da habilidade do trabalhador uma vez que, por predominar um sistema artesanal de produção, as empresas e o maquinário ainda não estariam num patamar de desenvolvimento especializado; Na fase *B*, a qualificação seria medida pelo nível de conhecimento especializado e pelo rendimento do trabalhador; na fase *C*, fase da automação da produção, a especialização do maquinário permitiria assegurar a produção independentemente das habilidades do trabalhador, passando a qualificação a estar atrelada aos traços de personalidade e de atitude do trabalhador.

O advento do sistema de produção taylorista-fordista permite novos olhares sobre a qualificação e, assim, o surgimento da tese da desqualificação

propalada por Braverman e Freyssenet (apud Ramos, 2006). A tese defendida aqui sugere que o desenvolvimento dos processos automatizados – típico do sistema de produção taylorista-fordista – levaria inevitavelmente à desqualificação do trabalhador, uma vez que este perderia progressivamente a sua autonomia no processo de trabalho agora ditado pelo ritmo das máquinas.

Para Manfredi (1998, p.6) o processo de desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista uma vez que este se organiza de modo a ter funções rotineiras, calculáveis e padronizáveis, visando o máximo de velocidade na execução, exigindo para tanto uma força de trabalho homogênea, barata e facilmente substituível. Ao Analisar mais a fundo o processo de desqualificação identifica três aspectos essenciais. Em primeiro lugar salta à vista a substituição da relação artesão/ferramenta pela relação trabalhador/máquina, fazendo extinguir a figura do artesão em detrimento da figura do operador de máquinas, muito embora reconheça a autora o caráter abstrato e arbitrário da discussão sobre a existência de maior ou menor habilidade envolvida na transformação do metal por parte do artesão, ou na transformação do metal por parte das máquinas operadas por um operador. Um segundo aspecto do processo de desqualificação prende-se ao aumento da especialização dos trabalhadores, processo que exige a separação das funções de acordo com qualificações específicas. Por fim, o processo de desqualificação seria, segundo a autora, acrescido de uma “fragmentação adicional” em decorrência da distribuição das tarefas remanescentes não qualificadas para diferentes postos.

Concomitantemente ao processo de desqualificação verificou-se também um processo de polarização<sup>29</sup> das qualificações, em decorrência do enfraquecimento ou da extinção de determinadas profissões e do surgimento de outras no quadro da automação da produção.

Esse processo de polarização das qualificações sugere o enfraquecimento da tese da desqualificação e o fortalecimento da tese da requalificação do trabalhador, proposta por Jones e Wood (apud Ramos, 2006,

---

<sup>29</sup> Friedmann (apud RAMOS, 2006, p.45) já havia previsto o processo de polarização das qualificações ao perceber uma dialética interna ao progresso técnico da automatização da produção na qual identificou, por um lado, uma degradação da habilidade profissional e, de outro, o surgimento de novos ofícios em decorrência da sofisticação dos equipamentos.

p.47), mediante o reconhecimento dos saberes tácitos do trabalhador, destacando-se os conhecimentos que a realização do trabalho subentende. Frente aos novos desafios colocados pela automatização do processo de trabalho, a requalificação exige, assim, a aquisição de conhecimentos mediante processos formais de escolarização e profissionalização, assumindo a qualificação uma dimensão conceitual (Schawrtz *apud* Ramos, 2006, p.47). Qualificação esta, atestada pelo diploma e assumindo, conforme explicitado anteriormente, uma noção adstrita ao posto de trabalho, mediante o qual se configura toda a estrutura hierárquica organizadora do processo de trabalho:

(...) A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida a partir de uma escala de qualificações profissionais, associadas, por sua vez, a níveis também hierárquicos de escolaridade, ou melhor, a um credenciamento escolar oficial que legitima a representação de que os que comandam e possuem uma posição mais elevada na hierarquia de especialização (...) são os mais competentes, estabelecendo-se uma relação mecanicista entre teoria/prática e competência, independentemente do ponto de vista a partir do qual se faça a análise, seja o do executor, do pratico, sempre incompetente, ou o do decisor, teórico, sempre competente. (Kuenzer, *apud* Manfredi, 1998:4).

Identifica-se no seio dos debates sobre qualificação, tendências de desqualificação e requalificação do trabalho, como vimos acima, o papel central das relações sociais “entre o conteúdo da atividade e o reconhecimento dessa atividade, que levanta questões sobre a avaliação e o reconhecimento da qualificação” (Ramos, 2006, p.48), na luta dos diferentes atores do processo de produção capitalista por condições de trabalho, emprego, carreira e remuneração. O realce das relações sociais presentes no debate sobre a noção de qualificação faz com que se junte à dimensão conceitual da qualificação uma dimensão social (Schwartz, *apud* Ramos, 2006, p.50-51), adquirindo a qualificação um sinônimo de *status social* através do qual os trabalhadores são considerados qualificados ou não em função de regras de acesso a uma determinada função e, conseqüentemente, à classificação e remuneração desta função, produzidas socialmente por convenções coletivas através das organizações profissionais.

O processo de reestruturação produtiva conduzido pelas novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – a era da automação tal como previra Tourraine com a sua fase C de desenvolvimento do sistema

social de produção – faz emergir novos parâmetros de classificação do trabalhador, agora guiados pelos critérios de eficiência produtiva em nome dos quais se valorizam atributos pessoais que o trabalhador deve possuir para ser considerado qualificado para determinadas funções.

(...) Alguns aspetos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores (Ramos, 2006, p.53).

A noção de qualificação, agora caracterizada por aspetos essencialmente valorativos dos atributos pessoais do trabalhador, passa a ser percebida enquanto *qualificação real* do mesmo uma vez que traduziria a capacidade real que cada indivíduo tem de mobilizar conhecimentos formais e tácitos e características de personalidade para intervir no processo produtivo de modo a garantir eficiência produtiva. Percebe-se, portanto, que os parâmetros de classificação das funções e das remunerações não serão mais ditados pelas convenções coletivas, uma vez que a qualificação real remete à pessoa a capacidade de estar ou não qualificado para o exercício de determinada função, fato que enfraquece as convenções coletivas. A noção de *qualificação real* abre espaço para a chamada dimensão experimental da qualificação.

(...) É nesta fase que se valoriza a terceira dimensão da qualificação proposta por Schwartz: a dimensão experimental, relacionada ao conteúdo do trabalho e perseguida como condição de eficiência produtiva. São valorizados significativamente os saberes tácitos, como aqueles saberes que, por resistirem à automatização, seriam exatamente indispensáveis para supervisionar os autômatos. (...) os saberes tácitos seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre aprendidas através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da linguagem explícita e formal (Ramos, 2006, p.53).

O caráter multifacetado da noção de qualificação é também realçado por Hirata (1994) que entende a qualificação a partir de uma perspectiva multidimensional, compreendendo a *qualificação do emprego*, entendida enquanto um conjunto de exigências dadas pelo posto de trabalho; a *qualificação do trabalhador*, entendida como um conjunto de atributos do

trabalhador que incluem as qualificações sociais e tácitas; e a *qualificação como relação social*, seguindo a tradição marxista, aqui entendida como historicamente redefinida entre capital e trabalho.

Os anos 90 do século XX presenciaram uma profunda e intensa transformação na dinâmica do capitalismo internacional, que se convencionou chamar de globalização econômica, e que em conseqüência da crise do modelo Taylorista/Fordista, se caracterizou por novas formas de organização da produção e do trabalho, que necessariamente reestruturou a relação capital/trabalho e exigiu novas competências aos trabalhadores. A apropriação da noção de competência para o campo da educação tem as suas origens nos trabalhos de Noam Chomsky e Jean Piaget (Silva, 2007, p.191).

Ancoradas neste processo de reestruturação produtiva, as teorias da competência ganham terreno conforme se desenvolvem políticas de emprego orientadas pela flexibilização da força de trabalho, pelas mudanças organizacionais e de gestão dos recursos humanos no contexto de altas taxas de desemprego, mudanças tecnológicas, aumento da concorrência e declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores (Tanguy, 1998, *apud* Invernizzi, 2001, p.2).

Diferentemente do conceito de qualificação que se consolidou com o modelo taylorista/fordista no qual se definiram padrões de formação, emprego e remuneração (Ramos, 2002, p.1), o modelo de competências defende que, num ambiente marcado por constantes transformações e pela imprevisibilidade da ocorrência de *eventos* (Zarifian, 2001, p.41) – em detrimento de conhecimentos exclusivamente técnicos e específicos – o trabalhador deve possuir conhecimentos mais gerais e dinâmicos mobilizados pela sua capacidade subjetiva para fazer frente aos imprevistos da produção.

A importância atribuída á subjetividade marca uma ruptura entre o que se considera *conhecimento formal*, baseado em componentes organizados e adquiridos em educação escolar, e o que se considera *conhecimento tácito* ou social, baseado nos componentes implícitos e não organizados, que passa a ser valorizado no mercado de trabalho (Hirata, 1994, *apud* Ferretti, 1997).

Invernizzi (2001, p.3), citando autores como Cariola & Quiroz (1997), Stroobants (1997), e Manfredi (1998) sistematiza três tipos de saberes exigidos pelos novos processos produtivos aos trabalhadores. O “saber” prático, técnico e científico adquirido formalmente ou pela experiência profissional; o “saber agir” que se traduz pela capacidade de mobilizar os conhecimentos científicos e tácitos para enfrentar situações imprevistas e resolver problemas na produção; e o “saber ser” que atribui papel importante aos chamados traços de personalidade valorizados pelo mercado de trabalho por possibilitar o envolvimento do trabalhador com a produtividade e a competitividade.

A articulação entre esses saberes, ao valorizar a dimensão experiencial, admite como válidas e pertinentes para os ambientes de trabalho conhecimentos adquiridos de forma informal. Competência, portanto, designaria mais o “saber ser”, pois o trabalhador competente seria aquele que sabe mobilizar e utilizar os seus conhecimentos adquiridos de formas formais ou informais (Desaulniers, 1993 *apud* Ferretti 1997, p.258). Assim, pode-se dizer que o modelo de competências enfatiza, mais do que a posse de saberes técnicos, a mobilização desses saberes para solucionar os problemas e imprevistos surgidos na situação de trabalho perspectivando o aumento da produtividade e da qualidade da produção (Ferretti, 1997, p.229).

Cabe salientar, porém, que apesar do conceito de competência ser originário do ambiente empresarial e fortemente tributária do modelo japonês, o que à partida o coloca enquanto conceito amplamente contraposto ao conceito de qualificação, as atuais versões do enfoque de competências entendem-no como atualização do conceito de qualificação, enfatizando a capacidade de mobilização dos saberes técnicos para a resolução de problemas em contexto de trabalho (Ferretti, 1997 *apud* Silva, 2007, p.192; Zarifian, 2001p.56).

### **2.2.1 Deslocamento conceitual da noção de qualificação à noção de competência**

O processo de transformação na dinâmica do capitalismo internacional, acompanhado por transformações nas tecnologias de base física e organizacional, e que necessariamente reestruturou a relação capital/trabalho, exigindo novas competências aos trabalhadores, proporcionou também um processo de resignificação das noções de trabalho, qualificação e competência e formação profissional (Manfredi, 1998, p.7). É neste contexto que o conceito de qualificação fortemente tributária do modelo taylorista/fordista, e prescritiva de normas de atuação adstritas ao posto de trabalho – por ser considerada demasiadamente rígida para possibilitar o aumento da produtividade num ambiente de flexibilização da produção e do trabalho – passa a ser tencionada e/ou substituída pelo chamado modelo de competência.

A tese deste tencionamento, ou melhor, do deslocamento conceitual do conceito de qualificação para a de competência, é defendida por Marise Ramos (2002 e 2006) em dois textos particularmente interessantes para se compreender as implicações e os limites epistemológicos e pedagógicos do uso do modelo de competência como modelo norteador das políticas para a educação profissional.

Para demonstrar a tese do deslocamento conceitual do conceito de qualificação para o de competência, torna-se necessário tomar a qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação, uma vez que ordenou historicamente as relações sociais de trabalho, frente à materialidade do mundo produtivo. Verifica-se, contemporaneamente, segundo a autora, que essa centralidade, antes ocupada pelo conceito de qualificação, passa a ser ocupada pela noção de competência que aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto. A noção de competência não substituiu ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras (Ramos, 2006, P.40-41).

A autora parte das postulações teóricas de Schwartz sobre o caráter tridimensional do conceito de qualificação, que possibilitaria organizar a relação entre o significado da qualificação e da competência. Schwartz (*apud* Ramos, 2002, p.1 e 2006, p.43) atribui ao conceito de qualificação três dimensões: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual é definida como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, e associada aos títulos e diplomas adquiridos em carreira escolar; a dimensão social coloca a qualificação inserida no âmbito das relações sociais estabelecidas entre os conteúdos das atividades e as classificações hierárquicas, dadas pelas regras e direitos relativos ao exercício profissional reconhecidas socialmente. Da terceira dimensão, a dimensão experimental, é intimamente relacionada ao conteúdo real do trabalho onde se articulam tanto os conceitos como também o conjunto dos saberes postos em jogo no processo de trabalho.

Partindo da articulação possível entre estas três dimensões a autora defende que, no atual contexto de profundas transformações na dinâmica do capitalismo, a noção de qualificação vem sendo tencionada pela noção de competência, num processo de enfraquecimento das dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. Explica a autora que, por um lado, no atual contexto adquirem relevância os saberes tácitos e sociais, e não mais exclusivamente os saberes formais resultantes de uma carreira escolar atestada por diplomas, e por outro, ao se valorizarem as potencialidades individuais num ambiente caracterizado por altas taxas de desemprego o coletivo de trabalhadores vê-se privado de capacidade de negociação, pois estas passam a se basear em novas normas e regras que se aplicam individualmente. Neste cenário, ganha força, portanto, a dimensão experimental, em que se baseia o modelo de competências, pois, por ser uma noção originária da psicologia, traria para primeiro plano os atributos subjetivos, sob forma de capacidades cognitivas, susceptíveis de serem mobilizados no trabalho (Ramos, 2002, p.402).

Para a autora competência seria então um conceito originário orientado pela teoria Piagetiana do desenvolvimento cognitivo, que se dá por intermédio de ações físicas ou mentais sobre objetos levando a construção de esquemas ou estruturas mentais que se refinam por processos de assimilação e

acomodação desencadeada em situações de desequilíbrio. A competência seria, então, a articulação de saberes por esquemas mentais, e as habilidades individuais permitiriam que as competências fossem colocadas em ação (Ramos, 2002, p.408).

A noção de competência vista assim com conotação individual, abstrai o sujeito das suas relações sociais, provocando o deslocamento da condição de empregabilidade, da sociedade, para o indivíduo, trazendo conseqüências para educação quando apropriada como conceito norteador das políticas educacionais. Neste contexto, o currículo orientado por competências, limitaria a prática pedagógica a um processo de exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização e aplicação de saberes por meio de esquemas mentais, como recursos ou insumos, numa concepção (neo) pragmática de conhecimento, onde os conceitos estariam reduzidos à sua instrumentalidade (Ramos, 2002, p. 413).

Assim, A educação orientada pelo “modelo de competência” leva a um projeto de formação de caráter instrumental, ideológico, circunscrito à lógica do mercado, onde o trabalho se resume ao contexto e a ciência à sua instrumentalidade (Manfredi, 1998; Ramos 2002 e 2006; Silva, 2003).

### **3 O ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO EM CABO VERDE E A CONSOLIDAÇÃO DA IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO**

Analisar o contexto educacional caboverdiano da atualidade, nomeadamente o Ensino Técnico, exige a tarefa inicial de recuperação de aspectos da história desse nível de educação desde a época colonial, lembrando que Cabo Verde foi colônia/província de Portugal desde 1462 até 1975.

Data de 1755 a primeira tentativa de se instituir esse tipo de ensino em Portugal, com a criação da “Junta de Comércio”, instituição criada a 30 de Setembro e cujos estatutos foram promulgados em 16 de Dezembro de 1756. Assim, com base neste novo modelo de ensino, nasce a “Aula do Comércio”, criada pelo Marquês de Pombal, cujos estatutos datam de 1759. O curso, com a duração de três anos, visava preparar os negociantes portugueses para o desempenho das atividades comerciais melhorando o conhecimento de regras contabilísticas e a informação que possuíam sobre equivalências e conversões entre pesos e moedas de Portugal e de outros países (MENDES 2005).

A partir de então o Ensino Técnico passa por inúmeras transformações e interpretações, tributárias da forte instabilidade política vivida em Portugal até à instauração do Estado Novo com o Golpe de Estado de Maio de 1926. Foi durante o Estado Novo que o Ensino Técnico foi introduzido em Cabo Verde em consequência da reforma educativa de 1948.

### **3.1 O Ensino Técnico no Estado Novo e a Reforma de 1948**

A instauração do Ensino Técnico em Portugal permitiu a “massificação” do ensino, dando oportunidade a todos para frequentar a escola. Esta é a razão do grande aumento de frequência que se registra de 1926 a 1940, cuja frequência aumentou de 13.685 para 55.368. O objetivo central da Escola Técnica também era de formar bons operários, pressupondo muitas aulas práticas e utilização de oficinas. Para o efeito, como é referido por Grácio (1986. p.45, Apud Mandes, 2005): “até 1948, o tempo médio semanal total dedicado as oficinas é de 47,3 % do tempo médio semanal total, descendo este valor para a partir daí para 41,3 %”. A descida referida deve-se ao fato da restrição de despesas com os consumíveis na utilização das oficinas nas aulas práticas, diminuindo também os anos letivos dos cursos.

A reforma de 1948 teve a grande inovação de introduzir o ciclo preparatório do ensino técnico com a duração de 2 anos com o objetivo principal de evitar a transição imediata dos jovens estudantes vindos da instrução primária para os cursos profissionais, dando assim mais tempo a uma conveniente adaptação ao novo ambiente e, simultaneamente, uma pré-aprendizagem com características de orientação profissional. Eram ministrados os cursos industriais e comerciais complementares de aprendizagem, de formação profissional e de aperfeiçoamento profissional; os cursos industriais de mestrança; as secções preparatórias para a matrícula nos Institutos Médios e nas Escolas de Belas Artes, bem como outros cursos a serem organizados no seguimento do Ciclo Preparatório. O segundo grau tinha uma duração variável, conforme a exigência dos diversos cursos, não podendo ultrapassar os 4 anos (Base I da Lei n.º 2:025 de 19 de Junho de 1947) (Mendes, 2005).

A reforma de 1948 atribui assim ao ensino técnico a seguinte configuração:

- Ciclo Preparatório do Ensino Técnico – com 2 anos destinados a alunos com frequência ou aprovação no exame da 4.<sup>a</sup> classe respectivo e aprovado no exame de admissão, orientação e aprendizagem geral, propedêutica ao Ensino Técnico era a preocupação dominante deste ciclo;
- Formação – com a duração de 3 anos, para os estudantes do ensino diurno que possuíssem o ciclo preparatório do Ensino Técnico;
- Aperfeiçoamento – com duração de 6 a 8 anos, para os trabalhadores estudantes em regime noturno que possuíssem a 4.<sup>a</sup> classe;
- Mestrança – cursos complementares e paralelos à atividade profissional, para diplomados com o curso industrial, ou para os oficiais com instrução primária e pelo menos 8 anos de exercício profissional que obtivessem aprovação em exame de admissão;
- Aprendizagem – ministrados paralelamente à iniciação profissional nas oficinas e fábricas, para diplomados com a 4.<sup>a</sup> classe, ofertando aos aprendizes e praticantes, educação geral e técnica;

### **3.2 A implementação do Ensino Técnico em Cabo Verde durante o Período Colonial**

Com objetivo de dotar a população do arquipélago de Cabo Verde de um nível de instrução mais elevado e pela necessidade de mão-de-obra qualificada que a Metrópole estava a necessitar para outras colônias, foi criada o Liceu de Cabo Verde em 1917, pela Lei n.º1, de 13 de Junho que preceituou que nele se ministrasse o ensino do 1.º ciclo liceal conjuntamente com um curso profissional como uma modalidade do Ensino Técnico. No entanto, o

ensino ministrado não se limitou ao 1.º ciclo, pois o Liceu funcionou com o curso completo e o curso profissional não chegou a funcionar no referido liceu.

O curso profissional que deveria funcionar conjuntamente com o 1.º ciclo liceal por causa da necessidade da formação sentida no arquipélago, funcionou sob a égide das Obras Públicas e da Capitania dos Portos na cidade da Praia e na cidade do Mindelo com objetivo de formar operários e aprendizes em carpintaria e serralharia para as atividades da província. Como argumento para a criação do ensino profissional a Lei n.º 701 refere que:

(...) Não é, contudo, suficiente o grau profissional, existente por este meio, para suprir as necessidades da província e do seu povo. Por isso, a introdução, em condições similares ao que vem a realizar-se em outros territórios do nosso ultramar, de atividades escolares de carácter profissional, paralelos ao ensino liceal é aconselhável também em Cabo Verde.

Segundo o preâmbulo do Decreto n.º 40.198, de 22 de Junho de 1955, o liceu veio a instalar-se na cidade do Mindelo, ilha de S. Vicente, e não na capital da província como era de se esperar. Segundo o preâmbulo do decreto “Terá contribuído para isto o relevo que a ilha de S. Vicente dá o seu porto e a atividade econômica que a ele está associada”.

Entretanto, segundo Moniz (2007, p.163), uma primeira tentativa de organização de um ensino técnico em Cabo Verde teria ocorrido em finais do séc. XIX, mais precisamente em 1885, quando foi nomeada uma comissão de estudos para averiguação de condições de instalação de uma escola de artes e ofícios e outra de agronomia. Posteriormente, em 1906, teriam ocorrido novas tentativas que redundaram em fracasso, assim como a tentativa precedente. Porém, ainda segundo o autor, a partir da década de 50 Portugal começa a sofrer pressões, tanto da opinião pública internacional como dos movimentos de libertação, fazendo com que as décadas de 50 e 60 tenham se tornado bastante produtivas em termos de decretos reformuladores da política colonial, com reflexos na política educativa nas colônias. É neste contexto que surge a Escola Técnica Elementar do Mindelo.

Embora fosse criada em 1955, a Escola Técnica Elementar do Mindelo, só entrou em funcionamento no dia 22 de Outubro de 1956, numa dependência do então liceu Gil Eanes. A grande afluência de alunos motivou a elevação do seu nível, para uma Escola Industrial e Comercial, conforme manifesta o

Decreto n.º 41 604 de 17 de Maio de 1958: “Com este objetivo o presente diploma substituirá aquela escola elementar por uma industrial e comercial na mesma cidade”

Na mesma linha, o artigo 1.º do referido decreto estipula:

(...) É criada na cidade do Mindelo uma escola industrial e comercial, que começará a funcionar no início do ano escolar de 1958-1959 e na qual serão ministrados os seguintes cursos;

- a) Ciclo preparatório;
- b) Industriais: formação de serralheiro, carpinteiro, marceneiro e montador eletricitista;
- c) Comerciais: geral de comércio e formação feminina.

### **3.3 O Ensino Técnico e o Projeto de Massificação da Educação de 1975 a 1990**

O advento da independência traz mudanças na forma como a educação passou a ser visionada. Mudam-se os objetivos, passando a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país. A democratização do acesso à educação torna-se condição geradora de igualdade de oportunidades e vetor de desenvolvimento econômico e social do indivíduo, seguindo as teses básicas da Teoria do Capital Humano, nas quais se defende a crença de que a educação é um dos determinantes básicos para o aumento de produtividade e elemento de superação de atraso econômico, além de explicar as diferenças individuais de produtividade e de mobilidade social.

Esta visão da educação enquanto um capital humano importante para a superação do atraso econômico pode ser apreendida já no primeiro encontro de Quadros da Educação quando se afirma o propósito de formar jovens capazes de participar da transformação rápida das condições da vida econômica e social do país e a realização progressiva da independência econômica nacional (Cabo Verde, 1977, p. 5). Defende-se a tese de que o

investimento na educação é feito em nome do desenvolvimento nacional, cuja futura taxa de crescimento econômico se reverteria em favor de todos.

A grande aposta foi na educação básica geral, com resultados mais quantitativos do que qualitativos em razão das tensões anteriormente abordadas. A política de massificação da educação levada a cabo em Cabo Verde a partir de 1975, orientada pelos organismos internacionais de ajuda pública ao desenvolvimento, parece refletir bem a noção de qualificação norteada pela Teoria do Capital Humano, na qual a valorização dos recursos (capital) humanos e o incremento do número de pessoas na posse de uma qualificação formal tornam-se num importante índice de avaliação socioeconômica.

O 1º PND é particularmente contundente quanto à necessidade de se incrementar a quantidade de pessoas na posse de uma qualificação formal, enquanto fator de desenvolvimento socioeconômico, ao assumir que uma das limitações da economia cabo-verdiana decorria,

(...) do nível actual de desenvolvimento dos nossos recursos humanos, caracterizado por uma percentagem elevada de analfabetismo, um fraco nível técnico, carências em quadros e trabalhadores qualificados, desproporção entre quadros médios e superiores (1 médio para 2 superiores). (...) A inadequação dos sistemas de ensino e formação herdados às necessidades do desenvolvimento (formação técnico-profissional em grande escala, difusão do progresso técnico no seio do povo...) e as dificuldades objectivas de sua transformação não permitiram ainda a elevação desejável do nível dos recursos humanos, que são a nossa principal riqueza (Cabo Verde, 1982, p.53).

Passa-se então a elaborar uma política de recursos humanos baseada em três eixos, a saber: (i) um melhor aproveitamento dos recursos humanos existentes; (ii) desenvolvimento da capacidade de formação interna, desde a formação de base até à formação de quadros médios; e (iii) a reorganização da política de formação no exterior de quadros médios e superiores. Para o desenvolvimento do reforço da capacidade interna de formação, preconizou-se o incremento do Ensino Técnico através da consolidação, da Escola Comercial e Industrial do Mindelo e da criação da Escola Técnica da Praia (a nível escolar), e a criação do Centro de Formação Profissional de São Jorginho e da Escola Náutica do Mindelo (a nível extra-escolar) (Cabo Verde, 1982, p.122-123).

No entanto, o compromisso de massificação da educação, que no caso cabo-verdiano exigia a criação de infra-estrutura necessária e qualificação de professores, o ensino técnico profissional não teve a atenção devida e o sistema de ensino técnico profissional não saiu do papel. Este nível de ensino esteve a cargo da Escola Comercial e Industrial do Mindelo, até 1990, com cursos de Eletricidade, Construção Civil, Administração e Comércio, Mecânica e Formação Feminina. A estrutura do sistema educativo de então visava essencialmente à formação geral e estava, em termos da lógica implícita, subordinada à idéia do acesso ao ensino superior. Além disso, dada à debilidade econômica do país, faltavam também recursos para criar uma estrutura de formação técnico-profissional de nível, pelo menos semelhante à única que existia – Escola Industrial e Comercial do Mindelo.

Como conseqüência de expansão escolar, no ano letivo 1988/89 havia 12.000 alunos no ensino básico, 6.500 no secundário geral, e as diferentes instituições de formação profissional e técnica abrangiam um total de um pouco mais de 1000 alunos. A formação técnico-profissional continuava recebendo atenção marginal, com a agravante de muitos dos seus alunos enveredarem para o ensino secundário complementar, e daí prosseguir para o ensino superior, traduzindo-se em desperdício de recursos.

### **3.4 O Ensino Técnico na Atual LBSE**

#### **3.4.1 Anos 1990: tensões e contradições**

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº. 130/III/1990 institui o novo sistema de ensino em Cabo Verde e com ele novos objetivos para a educação, em função da estratégia clara, por parte do Estado, de inserção da economia cabo-verdiana no contexto da globalização econômica através do desenvolvimento dos recursos humanos. A entrada em vigor deste Decreto-Lei coincide com o advento do multipartidarismo e a realização das primeiras eleições livres em Cabo Verde, e marca o início da quarta fase de desenvolvimento do sistema educativo.

A ala desenvolvimentista, composta em sua maioria pela pequena burguesia burocrática ascende ao poder através das primeiras eleições livres e democráticas, realizadas no país em 1991. As eleições – ganhas pelo Movimento para a Democracia (MPD) – permitem ao setor desenvolvimentista empreender um programa de desenvolvimento e modernização, que passava pela liberalização completa do mercado e pela tentativa de internacionalização da economia cabo-verdiana.

No quadro da nova ordem política a reforma educativa é vista como um elemento estratégico para a mudança dos equilíbrios existentes e das modificações estruturais que o novo contexto exige. Mais uma vez, a educação é alçada ao papel principal deste processo, numa reedição dos discursos oficiais calcados na Teoria do Capital Humano. Intervenções pontuais, realizadas então, permitem a reformulação do programa curricular do ensino secundário aprovado em 1996.

O 3º PND, em termos de política de desenvolvimento econômico, elege o setor das pescas, o turismo, os serviços e a indústria como objetivos prioritários no quadro de uma estratégia de aumento da produtividade e de melhoria das condições de vida das populações. Nesta linha, a educação é concebida como um setor fundamental do desenvolvimento, onde a política educacional é vista como parte indissociável das políticas social e econômica (Cabo Verde, 1992, p.123).

A definição dos novos objetivos para a educação acrescenta ao conceito de qualificação novas dimensões que a encaminham para o reconhecimento dos conhecimentos tácitos e sociais exigidos ao trabalhador. Assim, o novo sistema de ensino preconiza no capítulo II, sobre os objetivos e princípios gerais, o artigo 5º, ponto 1º que “a educação visa a formação integral do individuo” e 2º que “a formação obtida por meio da educação deve ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso”.

Esta nova visão da qualificação dos recursos humanos torna-se mais evidente no artigo 10º que dispõe sobre os objetivos da política educativa.

Neste sentido, a importância dada aos atributos do trabalhador é demonstrada pelas alíneas: “b) formar a consciência ética e cívica do indivíduo; c) desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente à produção material; d) imprimir à formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico; e e) promover a criatividade, a inovação e a investigação como fatores de desenvolvimento nacional”.

Quadro 3.1 – Estrutura e objetivos do Ensino Secundário pós-reforma 1990

<i>Ensino</i>	<i>Anos</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Objetivos</i>
<i>Secundário</i>	7º 8º	1º Ciclo/ Tronco Comum	Aumentar o nível de conhecimentos e possibilitar uma orientação escolar e vocacional para o prosseguimento dos estudos
	9º 10º	2º Ciclo: Via Geral e Técnica	Geral: alargar conhecimentos e aptidões; Técnica: formação geral, tecnológica e oficial;
	11º 12º	3º Ciclo: Via Geral e Técnica	Geral: por áreas, para a inserção na vida ativa ou prosseguimento dos Estudos; Técnica: reforço dos conhecimentos nas especialidades escolhidas;

Fonte: elaboração própria a partir da Lei nº. 103/III/90.

No âmbito da reforma do sistema educativo o ensino secundário (Quadro 3.1) foi concebido de molde atender aos seguintes objetivos:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o

mercado de trabalho sobretudo pela via técnica; f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa; g) Promover o ensino de línguas estrangeiras. (Cabo Verde, 1990, p.7-8)

Para isso, foram introduzidas novas disciplinas<sup>30</sup> tais como *Homem e Ambiente, Formação Pessoal e Social, Educação Artística e Educação Tecnológica*, além de novos métodos de trabalho e avaliação, visando priorizar a aquisição de conhecimentos e competências de vida e desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético, físico, social e ético dos formandos.

Dividiu-se o ensino secundário em três fases distintas orientadas para responder aos objetivos propostos. O 1º ciclo do ensino secundário, conhecido por Tronco Comum, objetivava, em primeiro lugar, adiar por um período de dois anos a idade em que o aluno deveria optar entre continuar os estudos pela via geral ou pela via técnica, e, em segundo lugar, aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino básico. Para o segundo e o terceiro ciclo do Ensino Secundário, o aluno teria a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos adquiridos no ciclo anterior, seguindo pela via geral, ou de aquisição de qualificações profissionais específicas, seguindo pela via técnica.

Idealizou-se também a organização de Anos Complementares de Profissionalização (ACP), de carácter opcional,

(...) No percurso entre o ensino básico integrado (EBI) e o Tronco Comum do primeiro ciclo do secundário, ou até mesmo quando do abandono deste tronco comum, antes da passagem deste para o 2º nível do secundário, vias geral e técnica, para a formação do trabalhador qualificado; na saída do tronco comum, para os que não tiverem condições de prosseguimento de estudos secundários, para a formação do técnico-profissional; e, ao final deste, para prossecução de estudos superiores ou para aquisição de um título correspondente ao de quadro médio (PARTEX, 1987 apud Moniz, 2007, p.222).

O ensino secundário assim estruturado visava preparar o aluno para a vida ativa, não só através de uma formação para a cidadania, com a introdução de disciplinas como *Homem e Ambiente e Formação Pessoal e Social*, bem como para o mercado de trabalho, com a introdução da via técnica do ensino secundário e os ACP's, como parte de uma estratégia de formação de uma mão-de-obra qualificada, com competências técnicas, capazes de construir mais valia para o avanço geral do país.

---

<sup>30</sup> Cabo Verde (1996), Plano de Estudos para o Ensino Secundário, p. 9-11.

Entretanto, entre o discurso e a realidade, entre o dito e o feito, verificam-se discrepâncias, conforme veremos a seguir, que apontam para um agravar da situação herdada do período colonial e, com um sistema de ensino, no dizer de Moniz (2007, p.226) demasiado afastado das condições vividas em Cabo Verde, de estilo conservador e vinculado a interesses externos.

A implementação da reforma foi precedida por uma análise do sistema educativo e das condições sócio-econômicas e culturais do país, com apoio técnico de Portugal. Também vimos que a partir dessa análise, foram realçados alguns aspectos considerados capazes de empreender mudanças no sistema educativo, propondo a inovação curricular, a melhoria da qualidade da educação, mediante a formação dos professores, a expansão da rede escolar, um novo sistema de avaliação e a administração e o financiamento da reforma, seguindo o princípio de articulação entre o sistema e a dinâmica do mundo do trabalho.

A reforma do sistema educativo vem na seqüência do segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-1990), que dá início à segunda etapa do projeto de desenvolvimento nacional iniciado após a independência. O II PND propõe objetivos mais restritos, tais como: *(i) o reforço da dinâmica interna de produção, (ii) a elevação da satisfação das necessidades básicas da população, (iii) a melhoria das infra-estruturas de base e, (iv) o controle dos grandes desequilíbrios econômicos.* Procura definir de forma mais clara as medidas institucionais e as políticas de apoio (população, educação, emigração, etc.), a partir de três grandes programas base de reformas, a saber: *(i) a reforma da função pública; (ii) a educação e, (iii) a agricultura.* À semelhança do primeiro PND, estabelece a educação como fator prioritário de desenvolvimento. Porém, no setor educacional, traz contradições com implicações diretas no desenho do novo sistema.

Em primeiro lugar, faz uma análise da estrutura educativa então vigente, criando um quadro analítico com dados estatísticos sobre o rendimento escolar, a cobertura da rede, o número de professores por nível de ensino e a natureza e custos da formação. Entretanto, não foram abordadas questões

sócio-culturais passíveis de exercerem influência sobre a situação encontrada, pois,

(...) não foram levadas em consideração tensões então constituintes daquela ordem, ou seja, como foram abordadas expressões culturais e suas formas de transmissão. Questões em relação à língua, aos falares, pelas propostas de educação; problemas de informação na educação, considerando, principalmente, a natureza insular do país; o sentido e o estilo da gestão pedagógica, o que marcou o sistema educativo cabo-verdiano no período anterior; as condições infanto-juvenis cabo-verdianas: suas características; suas expressões mentais e psicológicas, seus modos de estar na sociedade cabo-verdiana como criança e como agentes culturais e de produção na economia doméstica (Moniz, 2007, p. 217).

Em segundo lugar, o 2º PND, conclama a participação em massa da população na execução de seus projetos, partindo-se do princípio que toda estratégia de desenvolvimento deve levar em conta a satisfação das necessidades básicas das populações. Entretanto,

(...) as questões de base não receberam tratamento adequado. Não foram levados em conta argumentos referentes às características básicas da sociedade cabo-verdiana, a saber: o sistema piscatório e o agrícola, centrados em matrizes africanas, exigiam adequações às novas tecnologias que se pretendiam implementar, entretanto negligenciadas pelos agentes formuladores de propostas desenvolvimentistas; o plano incentivou a todos os setores de desenvolvimento a aumentarem seus índices de produção; a pesca e a agricultura podem ser consideradas setores chaves, pois são os que mais ocupam a população (Idem, p.217),

Ou seja, ficou por explicar como produzir para um mercado com sistemas artesanais e tradicionais de produção, e o próprio PND é inconclusivo quanto à formação de base para a produção. Neste período a pesca é praticada de forma artesanal, e a agricultura é essencialmente de subsistência uma vez que apenas 10% dos solos do país são potencialmente aráveis. O setor do turismo cresce, mas não se edifica uma estratégia e nem se define a identidade do setor (turismo de praia, rural, cultural ou de negócios). O 2º PND é essencialmente um plano de estudos, como de resto se admite no documento quando se estabelece como objetivo prioritário o aumento e a melhoria da capacidade de programação de todo o aparelho econômico do Estado (Cabo Verde, 1986, p.6).

Estes desencontros têm implicações concretas no desenho do novo sistema de ensino, particularmente no que diz respeito ao sistema de formação profissional que se pretendeu implementar no âmbito escolar. Recorde-se que,

conforme demonstramos no Quadro 1.6, a estrutura do novo sistema prevê um ensino secundário dividido em 3 ciclos de dois anos cada, onde, ao final de cada ciclo previa-se a organização dos ACP's como estratégia de formação do trabalhador qualificado. Na prática, o sistema desenhou vários momentos de saída, onde o aluno poderia sair do sistema com uma formação que lhe garantisse condições de adentrar no mercado de trabalho. Assim, ao final do 8º ano de escolaridade, ao aluno que não tivesse condições de transitar para o segundo ciclo era dado a oportunidade de uma formação profissional de um ano; da mesma forma, ao final do segundo ciclo para os alunos que não tivessem condições de prosseguir com a via técnica para o terceiro ciclo.

Por ser uma política desenhada para uma realidade diferente da existente no país, a organização dos ACP's esbarrou em dois obstáculos que ditaram o seu fracasso. Em primeiro lugar, como o país não dispunha de um sistema de formação profissional apropriado, e nem capacidade para articular o sistema de ensino secundário com a o sistema de formação então existente, a LBSE não estipulou critérios e diretrizes de funcionamento dos referidos cursos. Ou seja,

(...) Não conseguimos descortinar, entretanto, nos textos analisados, como deveriam ser implementados esses anos ou programas complementares de estudos profissionais, nem por quem seriam implementados. Tampouco ficou claro o que são, efetivamente, onde poderão funcionar, como funcionarão. Ficamos sem saber se são escolas no sentido clássico da palavra ou se, de fato, são programas de formação profissional ou de institutos de formação (Moniz, 2007, p.224).

Como resultado direto deste desencontro, o sistema colocava anualmente no mercado de trabalho jovens de 14 a 16 anos sem preparação adequada, pois ainda não teriam alcançado desenvolvimento intelectual e técnico e, ainda, sem alcançar níveis de maturidade capazes de satisfazer as expectativas dos empregadores (Moniz, 2007, p.233).

Por outro lado, no plano político, o país vivia um período algo conturbado, com o regime político, instaurado por altura da independência, a ser fortemente contestado pela pequena burguesia burocrática, então instalada. Esta burguesia burocrática, formada por tecnocratas, que compunha a ala desenvolvimentista do partido no poder, pleiteava uma remuneração

adequada à qualificação que possuíam e ao desempenho profissional, baseado, portanto, num sistema meritocrático.

Este embate abre uma discussão para o qual se torna necessário clarificar as categorias sociais que compõem o espaço político e social cabo-verdiano durante a vigência do regime monopartidário. Segundo Furtado (1997, p.165) a transformação que se verifica em Cabo Verde após a independência traduz-se num aumento progressivo da classe média, cuja ascensão social se dá preferencialmente através da instrução e também, ainda que em menor grau, através do setor do comércio. Um grupo social específico se forma no seio desta classe média: os *Quadros*. A denominação *quadro* é adotada na linguagem da administração e da política nacional a partir da independência, para denominar, em primeiro lugar, os profissionais do Partido e que vão compondo as diversas estruturas do Estado; e num segundo momento para denominar também os profissionais da Administração que surgem com o regresso dos primeiros estudantes bolsistas que haviam freqüentado ações de formação universitária no exterior.

Trata-se, portanto, de técnicos com formação universitária e/ou média, realizada no exterior após a independência, que lhes confere um diploma que sanciona e legitima suas aspirações e posições a ocupar no espaço social e nas estruturas do Estado. A valorização da dimensão conceitual da qualificação, tal como a entende Schwartz, parece ter sido uma das motivações das exigências da pequena burguesia burocrática em Cabo Verde na segunda metade dos anos 80. A dimensão conceitual da qualificação configura-se em função do registro de conceitos e processos formais de escolarização e profissionalização.

A posse de um diploma se reverte num importante capital enquanto interface entre a formação e o emprego, mormente num país de independência recente e de capitalismo tardio, onde a necessidade de quadros técnicos ao nível da administração pública e do setor empresarial do Estado acaba por garantir aos quadros recém formados uma rápida integração no mercado de trabalho. A exigência por remuneração diferenciada, não só pelo alto grau de qualificação formal, como também pela capacidade de trabalho e competência,

adquirida a serviço do Estado, desnuda uma estratégia na qual a pequena burguesia burocrática arregimenta o acúmulo de capitais, tanto econômico como social e simbólico, para questionar a legitimidade das posições ocupadas nas estruturas do poder, principalmente daqueles de quem não se conhecem uma competência técnica específica. Ou seja, o que se verifica na segunda metade da década de 1980 é uma luta por posições hegemônicas no seio das estruturas do poder, onde os dominados lutam por mudanças no princípio da divisão do poder, enquanto que os dominantes lutam pela manutenção do *status quo*.

Deste embate, cujo ápice dá-se no III Congresso do PAICV realizado em Novembro de 1988, sai vitoriosa a ala dita desenvolvimentista, em termos de liberalização da política econômica do governo, mas mantém-se o sistema político vigente. Em consequência do avanço da ala desenvolvimentista, a política assistencialista recua, e os fundamentos da política socioeconômica são revistos, pressionados por um apelo explícito à abertura ao investimento privado, tanto interno quanto externo. O Estado, de pendor maximalista desde a Constituição de 1980, é revisto em bases legislativas mais consentâneas com a nova ordem que emerge. São aprovados a Lei Laboral e um novo Código de Investimento Externo. Mas a grande conquista da pequena burguesia burocrática foi a aprovação de novas normas para o recrutamento de dirigentes para a Administração Pública e para o setor empresarial do Estado, com a aprovação do Estatuto do Pessoal Dirigente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 31/89, e o Estatuto do Gestor Público, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15-B/90 de 30 de março de 1990<sup>31</sup>.

O Estado fica então preso entre dois modelos socioeconômicos contraditórios. O desenvolvimentista e o assistencialista. Refém de uma política socioeconômica ambígua, o Estado não consegue seguir uma política desenvolvimentista por excelência, pois não liberaliza suficientemente a

---

<sup>31</sup> O Decreto-Lei n.º 31/89 estabelece no Art.3º que “Salvo disposição legal em contrário os dirigentes de nível I e II são nomeados de entre indivíduos de comprovada idoneidade profissional e cívica, diplomados com um curso superior que confira grau de licenciatura ou, não sendo licenciados, de entre funcionários públicos cuja categoria corresponde, pelo menos, à letra D da tabela classificada da Função Pública. O Decreto-Lei n.º 15-B de 30 de Março no número 1 do artigo 8º dispõe o seguinte “Os gestores públicos deverão ser escolhidos de entre pessoas de reconhecida competência e habilitadas com curso compatível ou que possuem formação técnica e/ou experiência profissional adequados ao exercício de funções de gestor de empresas.”

economia a ponto de permitir que uma parcela da burguesia pudesse transformar seu capital cultural em capital econômico; e, por outro lado, também não consegue levar a cabo uma política socioeconômica assistencialista, pois não consegue mais dar aos camponeses, atingidos pelas sucessivas secas, a assistência que reivindicavam (Correia e Silva, 2001, p.67).

Este embate entre setores conservadores e setores desenvolvimentistas, ultrapassa o âmbito político e adentra o educacional, com o desenho do novo sistema a dar provas desta influência. Moniz (2007) ao comparar documentos do partido, saídos do III Congresso do PAICV com as diretrizes da LBSE aprovada em 1990, demonstra em primeiro lugar uma tentativa de subordinar a educação aos objetivos do Partido e, em segundo lugar, uma tentativa de estabelecer uma nova ordem sócio-cultural e uma política de desenvolvimento através da educação nada consentânea com a realidade socioeconômica historicamente construída.

Com efeito, a política do partido para a educação, estabelecida no Congresso em seu ponto 3º, defende,

(...) a educação visa o desenvolvimento de capacidades intelectuais, físicas e espirituais, a reprodução da luta, a educação cívica e patriótica e o respeito pelos símbolos nacionais, assim como o desabrochar e o estímulo de sensibilidades estéticas e, de um modo geral, a conversão dos princípios político-ideológicos e morais do Partido numa força orientadora da sociedade (PAICV, 1988, apud Muniz, 2007, p.236).

Enquanto que, o artigo 10º da LBSE estabelece como objetivos da política educativa,

(...) a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista; b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo; c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material; d) Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconômico; 2. Os objetivos da política educativa entendem-se, adequam-se e executam-se de harmonia com as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento nacional (LBSE, 1990).

Para Moniz, apesar das diferenças de redação, o conteúdo similar entre os objetivos do Partido e os objetivos da LBSE permanece perceptível. Na linha

do que é reconhecido no III Congresso, a reforma do sistema educativo deveria ter em conta,

(...) o respeito pelos princípios do Partido de democratização da sociedade e de igualdade de oportunidades para todos; a estratégia de desenvolvimento, a eficácia do sistema e os constrangimentos financeiros impostos pela necessidade de respeitar os equilíbrios globais da nossa economia (PAICV, 1988, p.52).

Neste sentido, o autor defende que o partido no poder construiu um sistema de ensino com políticas educativas de sistematização e administração técnica que visavam uma reordenação sociocultural do país, mas que esbarraram na realidade socioeconômica e política então existente (2007, p.238), condicionando o acesso e o percurso escolar das classes mais desfavorecidas, além de fazer perpetuar, através do sistema de ensino, as visões de mundo do Partido então no poder.

A partir 1996, a retórica de investimento em capital humano é retomada pelos Programas de Governo, exercendo forte apelo ideológico. Uma análise dos documentos oficiais produzidos em Cabo Verde nas últimas duas décadas nos dá pistas que demonstram esta influência, tal como explicitado pelo PG de 1996 que em seu capítulo sobre educação defende,

(...) a qualidade dos Recursos Humanos, tradicionalmente importantes para a afirmação das Nações, constitui, na época das sociedades do saber, das novas tecnologias e da globalização econômica, fator de sucesso e de mais valia na problemática do desenvolvimento de qualquer país ou espaço regional. Essa constatação traz enormes desafios à educação e formação, que devem, nos seus objetivos estratégicos, responder, em primeiro lugar, à grande motivação e aspiração atual da sociedade cabo-verdiana, o desenvolvimento autosustentado de Cabo Verde (Cabo Verde, 1996, p.147).

A estratégia de fomento ao desenvolvimento socioeconômico, exposta pelo PG de 1996, é ampla abarca a promoção da iniciativa empresarial nos setores da construção civil, da pesca, e do turismo, e assenta em três eixos fundamentais, a saber: (i) desenvolvimento do mercado e do setor privado; (ii) a valorização dos recursos naturais; e (iii) Infra-estruturas e sistemas de transportes e comunicações (Cabo Verde, 1996, p.49-98). Para tanto, preconiza-se um conjunto de reformas, desde o setor financeiro, fiscal, da administração pública, até à reforma do sistema educativo, que deve,

(...) capacitar profissionalmente os formandos, de sorte que a escola seja, também, uma via de ajustar o mercado de trabalho à procura das empresas.

Por isso e na perspectiva de desenvolvimento socioeconômico a médio e longo prazo, a segunda fase da reforma do sistema educativo deverá ter como centro a vertente profissional e técnica do ensino (idem, p.53).

O discurso da articulação do sistema de ensino ao mercado de trabalho é reforçado,

(...) tendo em conta a realidade atual do mercado de trabalho, caracterizado pela existência de abundante mão-de-obra sem qualificação, programas específicos de formação profissional, de curta duração, dirigidos essencialmente ao setor mais jovem da população ativa, especialmente àqueles que procuram o primeiro emprego, serão executados. Na preparação e execução dos programas, ter-se-á em conta o lado da procura do mercado de trabalho. O desenvolvimento desses programas inclui o apoio às empresas, particularmente às que estiverem na fase de instalação ou desenvolvimento, nos seus próprios esforços de formação profissional (idem).

A Reforma do Ensino Secundário, de 1996, procura seguir as linhas orientadoras deste Programa de Governo e procura dar nova dinâmica ao Ensino Técnico, cujo principal objetivo era formar quadros técnicos de nível intermédio. Os planos de estudos foram revistos e novos programas elaborados. A reforma, no entanto, foi mais profunda ao nível do ensino secundário geral, mantendo-se as áreas tradicionais do Ensino Técnico, a saber: Construção Civil, Serviços e Comércio, Electricidade e Mecânica.

As medidas tomadas para o Ensino Técnico foram ambíguas. A carga horária oficial foi reduzida e introduziu-se a componente “formação em contexto de trabalho”, numa tentativa de se reabilitar o ano complementar profissionalizante (ACP), a ser realizado após o 10º ou 12º prevendo-se que o mesmo funcionasse como elemento ou mecanismo de ligação e integração com a formação profissional, mas sem que se regulamentasse o funcionamento da componente. Além disso, não se edificou um Sistema Nacional de Formação Profissional durante os anos 90, e não se deu atenção a um sistema de qualificação que pudesse classificar a qualificação e o diploma dos formandos deste nível de ensino a fim de articulá-lo com a formação profissional e o mercado de trabalho. O Ensino Técnico continuou sem orientação concreta, tendo suas atribuições diluídas no subsistema de ensino secundário.

Outro ponto chama a atenção pelo descompasso em relação à própria LBSE. A questão lingüística e cultural é relegada a segundo plano. Tomemos

apenas a grade curricular do 1º ciclo do ensino secundário. O artigo 9º da LBSE, que dispõe sobre a relação educação e identidade cultural, estabelece: *1º A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura caboverdianas; e 2º, Com o objetivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na coletividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, com manifestação privilegiada da cultura.* Entretanto, como se pode ver do quadro abaixo (Quadro, 3.2), a língua materna não é contemplada, continuando o ensino a decorrer em língua portuguesa.

Quadro 3.2 – Plano de Estudos para o 1º Ciclo

<i>Disciplinas</i>	<i>7º Ano H/semana</i>	<i>8º Ano H/semana</i>
Língua Portuguesa	4	4
Língua Estrangeira (Francês ou Inglês)	4	4
Matemática	4	4
Homem e Ambiente	4	-
Estudos Científicos	4	2
Mundo Contemporâneo	-	3
Intr. À ativ. Económica	-	3
Educação Tecnológica	3	3
Educação Artística	3	3
Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	2	2
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>31</b>

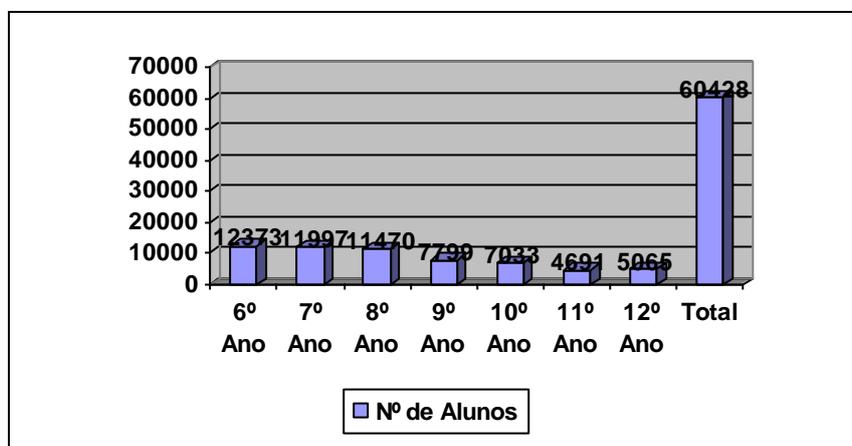
Fonte: Plano de Estudos do Ensino Secundário, 1996

Assim, o descompasso de um sistema dual, que oferecia, por um lado, um ensino secundário geral orientado para a continuação dos estudos em nível superior e, um ensino técnico desarticulado com a realidade socioeconómica existente, além de anos complementares de profissionalização sem qualquer orientação em termos pedagógicos e organizacionais, continuava contribuindo para a reprodução da situação vigente no período colonial. O sistema crescia em termos quantitativos, sem que a questão qualitativa fosse equacionada,

servindo a propósitos exteriores, fazendo com que o discurso oficial da educação enquanto estratégia de desenvolvimento não encontrasse correspondente em termos de efetivação das políticas preconizadas, o que se pode depreender da análise de dados socioeconômicos abaixo.

Com efeito, desde a independência nacional até a presente data, as políticas em educação configuraram ações de envergadura destinadas a melhorar e transformar o sistema de ensino. No entanto, a evolução verificada é traduzida apenas na elevação global do nível de escolaridade da população cabo-verdiana, conforme veremos pelos dados abaixo.

Gráfico 3.1 – População Escolar



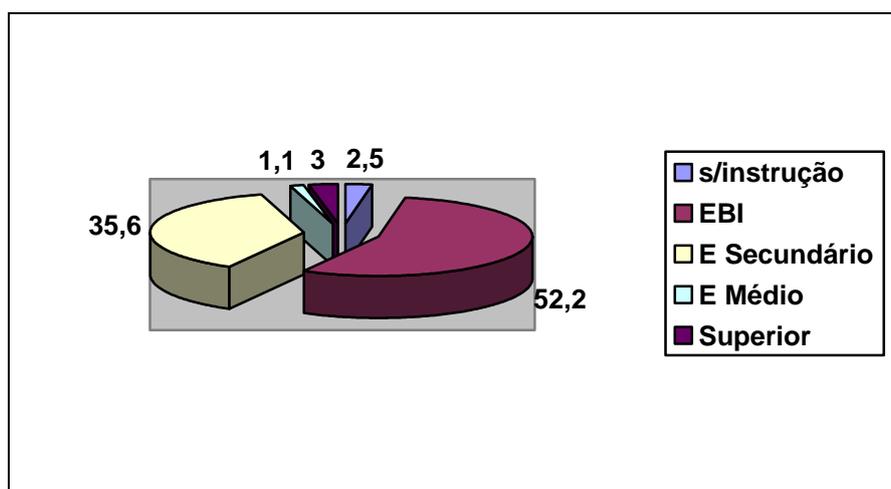
Fonte: Livro Branco da Formação Profissional/GEP, 2000

A população escolar tem aumentado ao longo dos anos como conseqüência direta da extensão da obrigatoriedade do ensino básico de quatro anos para seis anos de escolaridade. O gráfico 2.1 mostra uma concentração das matrículas no 6º ano de escolaridade, representando cerca de 1/5 da população escolar. A partir do 7º ano, verifica-se uma diminuição gradual do número de alunos, situação que se explica em parte pelo fenômeno do abandono escolar e pela deficiente cobertura da rede de escolas públicas, colocando em cheque a orientação das políticas educativas de democratizar o acesso à educação.

As taxas de abandono escolar são mais alarmantes nos dois últimos anos do ensino secundário, alcançando 5% e 10,4% respectivamente, o que corresponde a uma média de 2.610 alunos que pleiteiam espaço no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional (Cabo Verde, 2004, p.21).

Entretanto, dados mais recentes do Questionário Unificado de Indicadores de Bem Estar (QUIBBE), de 2007, apontam como razões do abandono escolar: a falta de meios (31,5%), com a importação de material didático a encarecer o ensino, conforme anteriormente abordamos; desnecessário/falta de interesse (30,7%), o que corrobora a tese de que o ensino tem programas curriculares desgarrados da realidade e sem articulação com as necessidades das comunidades; e, várias reprovações (12,4%).

Gráfico 3.2 – População de 15 ou mais segundo o Nível de instrução (%)

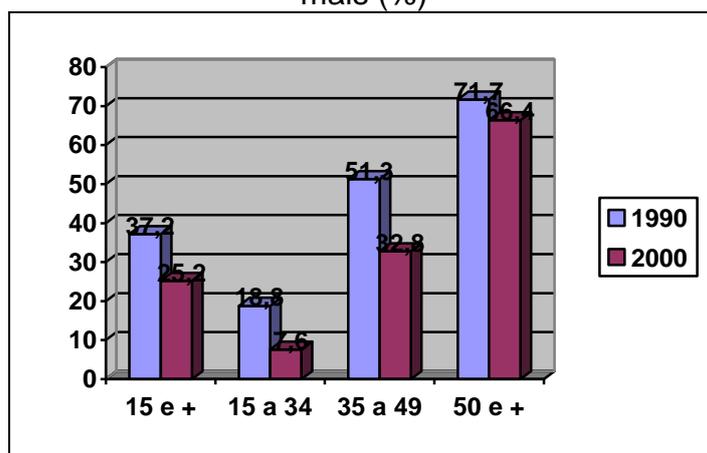


Fonte: Elaboração Própria com dados do INE, QUIBBE 2007

Da leitura do Gráfico 3.2 verifica-se que mais da metade da população de 15 anos ou mais (52,2%) possui o ensino básico integrado enquanto que 35,6% da população possuem o ensino secundário. Quanto ao ensino superior, apenas 3%.

Verifica-se que no intervalo de uma década, houve uma redução da taxa de analfabetismo de 37% em 1990 para 25,5% em 2000 (Gráfico 3.3), o que corresponde a uma redução de 12% em relação á década anterior. No entanto, aproximadamente 62.969 indivíduos não sabem ler nem escrever, ou seja, 1 em cada 4 cabo-verdianos é analfabeto. Esses dados, quando desagregados por grupos etários, demonstram uma significativa redução da taxa de analfabetismo na faixa etária dos 15 aos 34 anos, persistindo um numero significativo de pessoas analfabetas na faixa dos 35 aos 49 anos (33%) demonstrando que uma significativa parcela da população continua analfabeta.

Gráfico 3.3 – Evolução da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais (%)

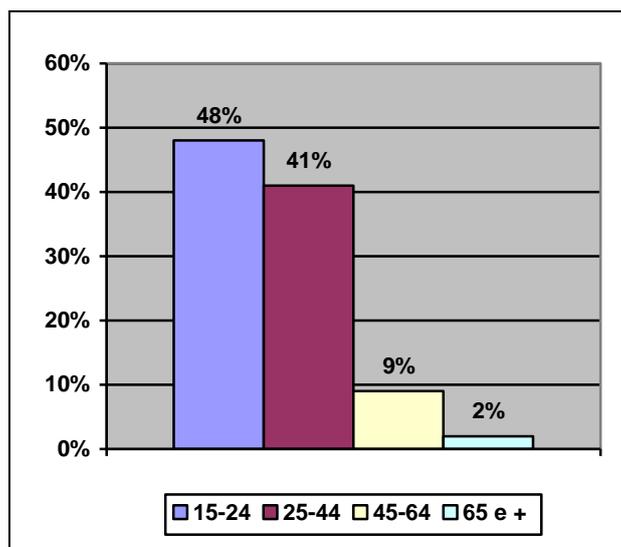


Fonte: INE, Censo 2000

Relativamente à atividade econômica, o PIB real per capita é de U\$1420, o que corresponde a uma evolução significativa em relação a valores observados em 1975 e 1990 de U\$190 e U\$902 respectivamente. O forte crescimento do PIB foi acompanhado de uma melhoria sensível do índice de IDH que exprime a situação em termos de esperança de vida, de rendimento e educação, passando de 0,587 em 1990 para 0,670 em 2002. A esperança de vida é atualmente de 72 anos para as mulheres e 66 para os homens.

Entretanto a taxa de pobreza humana, que traduz a privação em matéria de esperança de vida, de rendimento, educação e outros domínios, baixou de 28,8% em 1990 para 17,7% em 2002. Assim, a pobreza em Cabo Verde atinge 37% da população dos quais 62% residem no meio rural e 51% são mulheres, apresentando uma taxa de desemprego na ordem dos 22% da população economicamente ativa. Desagregando esses por faixa etária (Gráfico 3.4) temos que 48% dos desempregados encontram-se na faixa dos 15 a 24, fato que demonstra a ineficácia do programa de formação profissional introduzido com os ACP's.

Gráfico 3.4 – Taxa de desemprego por faixa etária



Fonte: Elaboração própria com dados do INE, Censo 2000.

A avaliação desses dados faz o governo elaborar uma estratégia de crescimento e redução da pobreza, em 2004, baseada em cinco eixos, entre os quais a valorização do capital humano assume preponderância, com implicações diretas sobre a via técnica do ensino secundário, agora orientada pelo modelo de competências.

### 3.5 O Ensino Técnico: entre a oferta e a demanda

#### 3.5.1 A estrutura do mercado de emprego

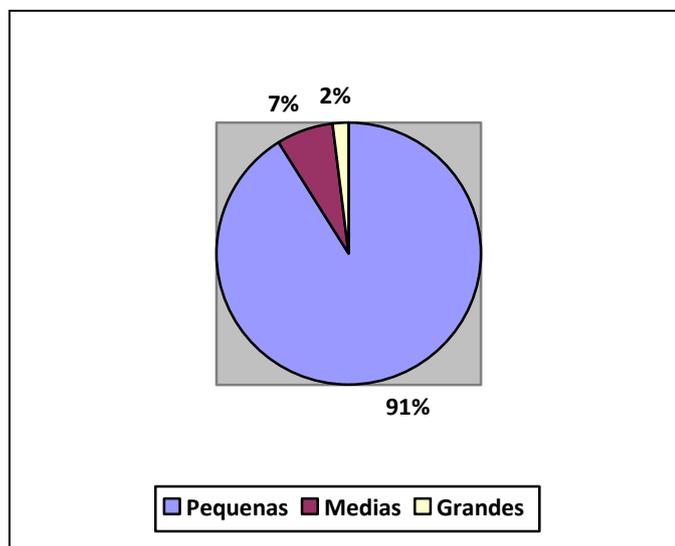
Dados levantados pelo Ministério das Finanças, no âmbito do projeto de estratégia de crescimento e redução da pobreza em 2004, dão conta que o sector terciário conheceu o crescimento mais forte no curso dos últimos quinze anos. A parte do secundário manteve-se ao mesmo nível, mas parece ter diminuído no fim dos anos 90 e início dos anos 2000. Enfim, a parte do sector primário diminuiu, não representando mais de 10%. Esta predominância crescente do terciário é essencialmente devido ao forte crescimento do turismo, bem como aos diferentes segmentos dos transportes e do sector bancário e segurador. Os sectores da hotelaria, dos serviços financeiros, e dos transportes e comunicações cresceram de 200% a 300% entre os anos de 1990 e 2000. Em 2000, estes três sectores representavam mais de 1/3 do sector terciário

(contra 23% em 1990). Durante o mesmo período, os serviços públicos conheceram um ritmo de crescimento semelhante ao do PIB (Cabo Verde, 2004.a, p.11).

O sector secundário é dominado pelo sub-sector da construção, que representava mais de 60% do sector e cerca de 10% do PIB em 2000. Dez anos antes, a construção representava 70% do sector secundário e 14% do PIB. A indústria transformadora, principalmente a estabelecida nas zonas francas de Mindelo e Praia, conheceu um crescimento importante no decurso do ultimo decênio e representava 8% do total do sector e um pouco mais de 1% do PIB em 2000 (Idem, p.11).

Quanto ao sector primário, este conheceu um crescimento muito fraco em termos reais e em conseqüência perdeu peso no PIB. As pescas, sector com potencialidades em Cabo Verde, cresceu a uma taxa média de cerca de metade da taxa de crescimento do PIB, de modo que em 2000 a pesca representava apenas cerca de 1% do PIB. A taxa de crescimento da agricultura durante os anos 90 foi ainda pior, um pouco menos de 1% de média anual. A Agricultura passou de 12 para 8% do PIB durante este período.

Gráfico 3.5 – Dimensão das empresas



Fonte: INE, Recenseamento empresarial, 2000

Como se pode aferir do Gráfico 3.5, o grosso do tecido empresarial cabo-verdiano é constituído por pequenas empresas, que empregam em torno de 5 trabalhadores, representando cerca de 91% do total de 8.369 empresas. As

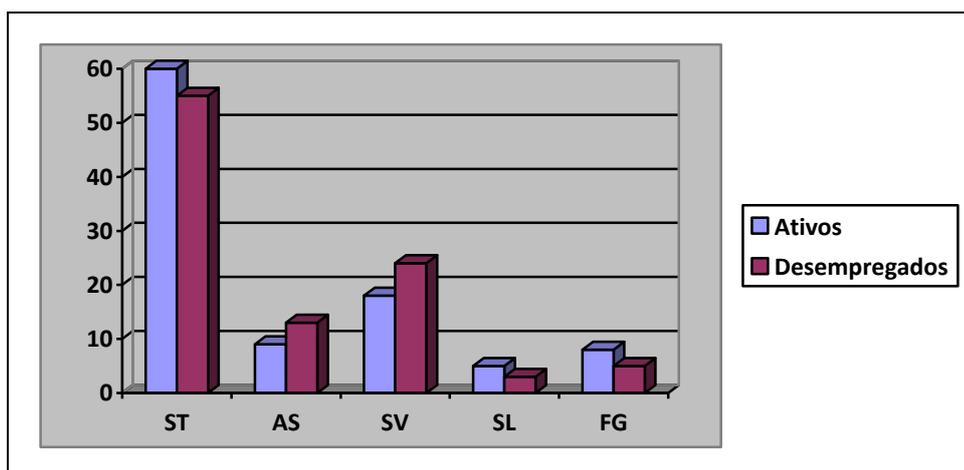
grandes empresas, que empregam em média 100 trabalhadores representam apenas 2% do total. Cerca de 81% das empresas atuam no setor de serviços.

Toda esta estrutura produtiva, que sofreu alterações significativas a partir da segunda metade da década de 1990, guardadas as devidas proporções do exíguo mercado nacional, exerce – de acordo com os discursos oficiais – pressão sobre o sistema de ensino, particularmente sobre o ensino técnico, demandando mão-de-obra qualificada de nível médio.

Dados mais recentes sobre o mercado de empregos em Cabo Verde dão conta que em 2006 a população ativa era de 183.254, ou seja, mais 61.190 ativos do que em 1990 e 11.941 acima do volume da força de trabalho em 2000. A participação na força de trabalho cresceu na década de noventa, passando de 65% em 1990 a 68% em 2000. No entanto, observa-se leve baixa, passando para 64% em 2005 e 63% em 2006, sejam 1 e 2 pontos percentuais abaixo do nível de 1990.

Em Santiago encontra-se cerca de 60% da população ativa e 55% dos desempregados de Cabo Verde, seguida da ilha de São Vicente com 18% dos ativos e 24% dos empregados. Santo Antão é a ilha com maior incidência do desemprego com 9% dos ativos e 13% de desempregados (Gráfico 3.6).

Gráfico 3.6 - Distribuição espacial da população ativa e desempregada, 2006



Fonte: elaboração própria com dados do INE – Contas Nacionais

Legenda: ST- Santiago; AS – Santo Antão; SV – São Vicente; SL – Sal; FG – Fogo.

Um dos traços marcantes do mercado de trabalho em Cabo Verde, e sobretudo da oferta de emprego, é a precariedade do vínculo. Cerca de 70%

dos empregados cabo-verdianos trabalham sem contrato, 7% tem contrato a prazo, igual percentagem é de quadro e 4% tem contrato por tempo indeterminado.

No âmbito da estratégia de desenvolvimento e redução da pobreza, desenhada em 2004, procedeu-se a uma análise da situação socioeconómica reinante a fim de identificar os constrangimentos e definir áreas prioritárias de intervenção. Assim, o país apresenta uma série de constrangimentos ao desenvolvimento classificados segundo grandes áreas de vulnerabilidade, quais sejam: (i) vulnerabilidade face à produção agrícola, uma vez que apenas 10% da superfície do país têm vocação agrícola, o que corresponde a cerca de 40.000 hectares, obrigando a importação de 80% dos alimentos e impossibilitando a auto-suficiência alimentar do país; (ii) vulnerabilidade face às importações equivalentes a 40% do PIB; e (iii) vulnerabilidade face à ajuda externa, com a completa dependência do país das remessas dos emigrantes e da ajuda pública ao desenvolvimento, facultado pelos parceiros estratégicos, que juntos representam cerca de 34% do PIB (Cabo Verde, 2004, p.9).

Com base nesses dados o Governo para a VIª Legislatura (2001-2005) lança uma estratégia de crescimento e redução da pobreza, cujo conceito é abrangente, pretendendo cobrir tanto as políticas de carácter macroeconómico, de gestão pública e boa governação, como as políticas setoriais e microeconómicas, visando os grupos alvos da população mais pobre. A visão de desenvolvimento assenta-se no aproveitamento das vantagens competitivas da situação geográfica do país, tais como sua localização, os recursos marítimos e o espaço aéreo. A ideia é investir nos portos e aeroportos para aproveitar as vantagens dos setores-chaves como o turismo, o processamento de produtos do mar, o *shipping* (transporte de mercadorias) e os transportes aéreos. Os pilares dessa estratégia são sistematizados em 5 grandes eixos, a saber:

(...) (i) Promover a boa governação, reforçando a sua eficácia e garantindo a sua equidade; (ii) Promover a competitividade para favorecer o crescimento económico e a criação de empregos; (iii) Desenvolver e valorizar o capital humano; (iv) Melhorar e desenvolver as infra-estruturas básicas, promover o ordenamento do território e salvaguardar o ambiente e (v) Melhorar o sistema de protecção social, reforçar a sua eficácia e garantir a sua sustentabilidade (Idem, p.46).

Tomando apenas o terceiro eixo, desenvolvimento e valorização do capital humano, veremos como ele é tributário da teoria do capital humano. Em termos gerais a reforma do sistema de ensino e o reforço da formação profissional voltam a ser pressupostos básicos da valorização dos recursos humanos. Neste contexto, sobressai como medida de política o incremento do acesso ao ensino secundário como forma de elevar o nível geral da educação da população, fornecendo aos jovens as ferramentas necessárias através da orientação vocacional/profissional, criando alternativas para a formação profissional e especialização que permitirá uma adequada inserção na vida ativa.

Assim como em relação ao ensino secundário, que congrega a via técnica e a via geral é também prioridade estratégica o reforço da formação profissional como medida essencial de redução da pobreza por permitir aumentar a qualificação da mão-de-obra, independentemente da formação escolar de base, o que criaria uma alternativa profissionalizante para os jovens que abandonam o sistema de ensino.

O setor da educação assume então um papel central na estratégia de crescimento e de redução da pobreza, posição que decorre,

(...) da constatação de os indicadores de pobreza indicarem uma forte correlação entre o nível de instrução e a pobreza. Na verdade, a probabilidade de se ser pobre aumenta numa relação inversa com o nível de instrução. Procurando responder aos desafios que se colocam, a estratégia a seguir parte de um modelo de valorização dos recursos humanos englobando, de forma articulada, os vários segmentos de ensino, do nível pré-escolar ao ensino superior (Idem, p.64).

No quadro desta política, o ensino técnico, que havia sido diagnosticado como predominantemente teórico, sem componente oficial adequado e longe da realidade do mercado de trabalho, é alvo de uma reforma em termos de conteúdo e orientação pedagógica que passamos a analisar nos itens que se seguem.

### 3.5.2 A oferta de Ensino Técnico

O sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases (Lei nº103/III/90 de 29 de Dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.

O ensino técnico em Cabo Verde é uma componente do ensino secundário. Na LBSE, Lei nº. 103/III/90, 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 ativa 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 artigo 26º da LBSE estipula que a *via de ensino técnico visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida ativa*. Organiza-se em dois ciclos. O segundo ciclo do ensino secundário (9º e 10º anos) e o terceiro ciclo (11º e 12º anos), de reforço dos conhecimentos nas especialidades escolhidas no segundo ciclo. Ao final de cada ciclo de ensino técnico são conferidos certificados ou diplomas que permitem, mediante condições a estabelecer em diploma próprio, o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante, conforme estipula o ponto 5º do presente artigo (Anexo 1).

Ao final do 10º ou do 12º ano, o aluno poderia aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos por meio do ingresso nos ACP's que, entretanto, por falta de diretrizes da própria LBSE os ACP's não foram implementados, conforme referimos anteriormente.

Entretanto, as escolas técnicas, subordinadas ao Ministério da Educação, através da Direção Geral do Ensino Técnico, não ofereciam uma formação profissional além dos 50% do currículo, conforme aferido em levantamento feito com apoio do FUNDESCAN (Fundo de apoio ao

desenvolvimento do Governo das Canárias) (Cabo Verde, 2004. b), fato que conduziu a uma reestruturação curricular deste nível de ensino, sem que, no entanto, a pesquisa tenha identificado um documento orientador da reforma, principalmente no que diz respeito à discussão sobre sua orientação pelo modelo de competências.

O ensino técnico encontra-se disponível em apenas quatro Escolas secundárias (Quadro 3.3), sendo uma na ilha de São Vicente, uma na ilha de Santo Antão e duas na Ilha de Santiago. Aos alunos que demandam este tipo de ensino, as escolas técnicas ofertam cursos de Contabilidade e Administração, Informática de Gestão, Eletrotécnica/Eletrônica, Construção Civil, Mecanotécnica e Artes Gráficas.

Quadro 3.3 – Distribuição de matrículas por escola, 2000/05

<i>Estabelecimentos de Ensino</i>	<i>Anos Letivos</i>				
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
EICM	693	670	714	811	816
ESPCR	136	216	298	392	487
ETSC	209	538	730	896	996
ETPN*	-	-	114	192	274
<b>TOTAL</b>	<b>1038</b>	<b>1424</b>	<b>1856</b>	<b>2291</b>	<b>2573</b>

Fonte: MEVRH, Anuários da educação, 2000-2005

Legenda: EICM: Escola Industrial e Comercial do Mindelo; ESPCR: Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos; ETSC: Escola Técnica de Santa Catarina; ETPN; Escola Técnica do Porto Novo.

\*A Escola Técnica do Porto Novo começou a funcionar apenas no ano letivo 2002/03

Apesar do aumento registrado quanto à oferta formativa, o descompasso do sistema dual persiste. Por um lado, um ensino secundário geral orientado para a continuação dos estudos em nível superior, que em 2005 assegura 95,1% do total dos inscritos no ensino secundário; e, por outro, um ensino técnico orientado para o mercado de trabalho, mas que ofertado em apenas 4

escolas secundárias assegurava aproximadamente 5% do total<sup>32</sup>. Desde logo põe-se o problema da democratização do acesso ao ensino, com os dados a negarem o discurso oficial adotado desde a independência e reforçado com o advento da democracia no país em 1990.

Por outro lado o sistema dual levanta o problema do uso ideológico da educação para a manutenção do *status quo* dos grupos dominantes, tal como o entende Gramsci. Segundo o autor existiria uma ideologia historicamente orgânica que encerra concepções de mundo que se manifestam implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações individuais e coletivas. A análise da questão da formação dos intelectuais leva Gramsci a identificar nas instituições formativas (escola) os veículos por excelência de produção, difusão e consolidação da hegemonia que é exercida pela cultura e pela ideologia, uma vez que, como o próprio autor defende:

(...) O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até organismos que visam a promover a chamada “alta cultura” em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários níveis (Gramsci, 2000, p.19).

No Caso cabo-verdiano, a herança colonial deixou ao país um legado, onde a escassez da oferta educativa nas ilhas, e o acesso ao ensino superior circunscrito à metrópole, conferiam a quem detinha um diploma superior um status social e um capital cultural bastante apreciado nas ilhas por permitir alguma mobilidade social, uma vez que o diploma permitia rápida ascensão no quadro burocrático colonial. Mesmo após a independência, com a generalização dos diversos níveis de ensino, o mesmo princípio se mantém. O descaso para com o Ensino Técnico é impulsionado pelo próprio Governo quando no ano 2000 aprova o Sistema de Avaliação do ensino Secundário<sup>33</sup>,

---

<sup>32</sup> Dados adquiridos a partir dos Anuários da Educação 2004-2005.

<sup>33</sup> O Decreto-Lei n.º42/03/2000 estabelece no seu Art.51 que: “o aluno reprovado nas disciplinas de formação geral, mas que ficar aprovado na disciplina específica da via técnica, pode aceder a cursos de formação profissional, nos termos previstos no regime jurídico de formação de formação profissional, de forma a obter qualificação profissional e o respectivo certificado”.

onde se permite a aprovação de um aluno no nível técnico mesmo acumulando reprovações nas disciplinas consideradas de caráter geral.

### **3.6 A institucionalização do modelo de competências na formação profissional e no ensino técnico em Cabo Verde**

#### **3.6.1 O ensino técnico e o sistema de formação profissional**

Os debates à volta da educação técnica e profissional, em Cabo Verde, remontam aos primeiros anos da independência, altura em que o país dispunha de poucas alternativas para este tipo de ensino. As poucas instituições que existiam ofereciam ações pontuais de formação sem o devido acompanhamento de entidades competentes que pudessem regular seus diplomas, creditar suas instituições e avaliar seus programas pedagógicos.

A idéia de um sistema de formação profissional que pudesse articular o sistema educativo formal com a formação profissional e o mercado de trabalho é levantada no 1º Encontro Nacional de Quadros da Educação, realizado no Mindelo em 1977. No primeiro esboço de um novo sistema educativo objetivou-se, para a educação técnica e profissional, a formação de operários qualificados e especialistas de nível médio para satisfazer as necessidades dos vários departamentos e serviços do país. A necessidade de se articular esta modalidade de ensino com o mercado de trabalho foi colocada em torno de uma estrutura na qual o então Ministério da Educação e Cultura assumiria a função de coordenar os esforços, em parceria com outros organismos interessados no sentido da criação de um Instituto de Formação Profissional. A supervisão do Ministério seria assistida por um Conselho Consultivo a quem caberia os estudos necessários em termos de mercado de trabalho e oferta formativa, auxiliado, por sua vez, por uma comissão técnico-pedagógica a quem caberia a organização dos programas de formação.

Já neste primeiro esboço de sistema de educação técnica e profissional o Governo assumia a iniciativa de impulsionar este tipo de formação. No entanto,

a possibilidade de participação real de sujeitos sociais (patronato e sindicatos), através do Conselho Consultivo, era limitada, uma vez que a sua composição seria assegurada por técnicos dos setores representativos dos vários departamentos do Estado. Ou seja, o regime político instaurado no qual não havia clara distinção entre as estruturas do Estado e as estruturas do Partido, e ainda onde as empresas eram públicas e o movimento sindical<sup>34</sup> havia sido impulsionado pelo Partido/Estado, fez com que o almejado sistema não saísse do papel. Os interesses político-ideológicos do Partido tinham ascendência sobre os do Estado, sem a participação da sociedade civil, fazendo com que a opção pela massificação da educação se apresentasse como a mais viável. A educação técnica e profissional não teve assim a devida atenção, prevalecendo o nível técnico circunscrito à Escola Industrial e Comercial do Mindelo e a formação profissional com ações de carácter pontual nas demais instituições.

Apenas em 1994, já em regime político pluralista e em pleno processo de privatizações das empresas públicas, a articulação entre a formação e o mercado, com o envolvimento de parceiros sociais, volta a ser uma preocupação do Governo, fazendo com que vários decretos fossem aprovados, no sentido de se criarem instâncias reguladoras da formação profissional. Criou-se então o Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional<sup>35</sup> (CNEF), o Instituto de Emprego e Formação Profissional<sup>36</sup> (IEFP) e o Fundo de Promoção do Emprego e da Formação Profissional<sup>37</sup> (FPEF).

O CNEF é o órgão de carácter consultivo, composto por representantes do Estado, dos Empregadores e dos trabalhadores, de concertação entre representantes da autoridade pública e parceiros sociais, nos domínios do

---

<sup>34</sup> O PAIGC impulsiona o movimento sindical em Cabo Verde com a criação do Grupo de Ação Sindical (GAS) em 1974, para dinamizar a classe trabalhadora em torno do projeto de independência nacional. Pelo Decreto-Lei n.º 41/75 nasce a Comissão Organizadora dos Sindicatos Cabo-verdeanos (COSCV), que evolui, em 1978, para União Nacional dos Trabalhadores de Cabo Verde – Central Sindical (UNTC-CS), reunindo o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Indústria, Comércio e Serviços, o Sindicato Nacional dos Transportes, Telecomunicações, Metalomecânicos, Marítimos e Correlativos, e o Sindicato Nacional da Construção Civil. A Comissão Executiva Nacional da UNTC-CS tinha como Secretário Geral um membro do Conselho Superior de Luta (CSL) do PAIGC. A ruptura entre as duas organizações deu-se em 1988, já num ambiente de crispação política, motivada pela aprovação do Decreto-Lei n.º 62/87 que estabelecia a Lei do Trabalho, sem que as reivindicações da UNTC-CS tivessem sido consideradas. Em 1989 a UNTC-CS elege um novo Secretário Geral não indigitado pelo Partido.

<sup>35</sup> Decreto-Lei n.º 50/94 de 22 de Agosto, que cria e regula o funcionamento do Conselho Nacional do Emprego e Formação Profissional.

<sup>36</sup> Decreto-Lei n.º 51/94 de 22 de Agosto, que cria o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

<sup>37</sup> Decreto-Lei n.º 52/94 de 22 de Agosto, que cria o Fundo de promoção do Emprego e da Formação profissional.

emprego e da formação profissional. Ao Conselho cabia a análise e avaliação da situação e tendências no domínio do emprego, das qualificações e da formação técnico-profissional e ainda o aconselhamento e assistência ao Governo na formulação de políticas de promoção do emprego e da formação.

O IEFP é o órgão de planificação, gestão, pilotagem, acompanhamento e avaliação do sistema, enquanto que o FPEF articula, diretamente, a formação com o emprego ao estabelecer como objetivo “contribuir para o aumento do emprego, através, nomeadamente, de: a) financiamento de Projetos e programas de formação; b) financiamento de projetos de inserção profissional e c) promoção e apoio a micro-empresas e pequenas iniciativas geradoras de emprego” (art. 6º dos Estatutos do FPEF).

Mas a criação desses órgãos não produziu os efeitos desejados, persistindo indefinições e vazios institucionais, em relação aos mecanismos e componentes essenciais do sistema. Na tentativa de preencher as lacunas existentes, aprova-se em 2003 o Decreto-Lei n.º37/2003, de 6 de Outubro, que estabelece o Regime Jurídico Geral da Formação Profissional (Anexo II). Neste documento são definidos os conceitos ordenadores do regime e os princípios básicos de organização, e o modelo de competência passa a definir a formação profissional. A Formação Profissional é entendida como um o processo global e permanente, através do qual, jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional, mediante a aquisição e o desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.

Um ponto importante no sistema é a definição do que se entende por perfil profissional e perfil de formação, subordinando-se todos os processos de formação aos perfis profissionais. A coordenação é assegurada pelo IFPE, em articulação com os demais parceiros sociais, a quem cabe a tarefa de analisar as necessidades em termos de formação profissional, mediante estudos setoriais, nacionais e regionais das tendências do mercado de emprego<sup>38</sup>, a partir dos quais se definem os perfis profissionais e os perfis de formação. Este modelo de sistema de formação profissional parece tributária do sistema de

---

<sup>38</sup> Decreto-Lei n.º 51/94, Art. 7º dos Estatutos do IEFP, que dispõe sobre suas atribuições e competências.

formação e aprendizagem profissional desenvolvido na Espanha (Ramos, 2006, p.106-107).

A polivalência é entendida como característica principal do sistema, devendo a formação profissional organizar-se em módulos e estreitamente ligada aos contextos de trabalho, através de um regime de alternância. A integração com o sistema formal de ensino é estabelecida pelo Art. 5º que dispõe sobre os mecanismos de transição entre os dois sistemas, e pelo Art. 25º que dispõe sobre os níveis de formação e os respectivos perfis de entrada. Os alunos provenientes do Ensino Secundário Técnico são admitidos em cursos de formação profissional de Nível III a partir do 10º Ano de escolaridade (Quadro 3.4), enquanto que os Cursos Técnico-Profissionais ofertados pelo Ensino Técnico são estruturados em três níveis. O Curso Técnico-Profissional de Nível II com uma duração média de 900 a 1.200 horas; o de Nível III de 900 a 1500 horas; e o de Nível IV com uma duração de 1.800 a 2.400 horas.

Com base no Decreto-Lei n.º37/2003, o sistema educativo passou por uma reestruturação em 2005, versando primordialmente sobre a vertente técnica do ensino secundário, e passou a apresentar a seguinte orgânica (Quadro 3.4). O Ensino técnico passa a ser ofertado a partir do 3º Ciclo do ensino secundário (11º Ano) com uma carga horária de 2200 horas, divididas entre 1000 horas para a formação geral e 1200 horas para a formação técnica. Ao formando que completar o 3º ciclo é dada a oportunidade de frequentar cursos profissionais de especialização que deverão conferir o nível técnico especializado (Nível IV).

Quadro 3.4 – Estrutura do novo Ensino Secundário e Formação Profissional

Ensino Superior			Form. Profissional
Geral ↑	Técnica ↑	←————→	Nível IV
12º Ano	12º Ano	- - - - ->	Nível III
11º Ano	11º Ano	←————→	↑
↑	↑	←————→	Nível III
10º Ano		- - - - ->	FVA
9º Ano		←————→	↑
			Nível II
8º Ano			FVA
7º Ano			↑

Fonte: Elaboração Própria a partir dados da Direção Geral do Ensino Técnico

Legenda: FVA – Formação para a vida ativa.

No entanto, a tão almejada articulação entre o sistema formal de educação e o sistema de formação profissional não saiu do papel, pois a ausência de um Conselho Nacional de Qualificações vem impedindo a transição entre os dois sistemas. Os níveis propostos para a formação profissional não foram devidamente regulamentados, não havendo parâmetros a partir dos quais se possam conferir certificados. Além disso, a ausência de um marco pedagógico que estabeleça o entendimento do modelo de competência, a partir do qual se possam construir modelos curriculares, constitui também um entrave à transição. Portanto, até esta altura não se pode falar em verdadeiro sistema de formação profissional.

### 3.6.2 O modelo de competência nos planos de estudo do Ensino Técnico<sup>39</sup>

Segundo os planos de estudo em apreço, elaborados em 2005, cabe ao Ensino Técnico assegurar aos seus formandos as bases para uma formação permanente ao longo da vida e a obtenção das aprendizagens e competências necessárias quer ao prosseguimento de estudos, quer à integração estável na vida ativa. No entanto, as propostas não definem conceitos, permitindo apenas algumas pistas quanto ao entendimento que eventualmente têm sobre a noção

<sup>39</sup> As análises apresentadas neste item foram elaboradas a partir dos planos de estudo dos cursos ofertados, uma vez que o Ministério da Educação não dispõe de nenhum documento de discussão conceitual sobre o modelo de competências, não tendo sido possível identificar um marco curricular que pudesse servir de orientação para a elaboração dos respectivos planos.

de competência. Justifica-se a apropriação da noção de competências no âmbito escolar como método apropriado para fomentar a articulação entre a formação e o emprego.

Parte-se, portanto, de uma formação organizada em saberes disciplinares para uma formação capaz de produzir competências observáveis, numa relação direta entre o indivíduo e o mercado, em contexto de trabalho. Assim sendo, as competências são definidas em relação às situações reais de trabalho que os formandos deverão ser capazes de resolver. Esta organização pedagógica do currículo faz com que se possa ser capaz de dinamizar um conjunto de saberes disciplinares na medida em sejam necessárias em situações concretas. Entre as competências alinhadas no plano de estudos para o curso de Eletrotécnica e Eletrônica<sup>40</sup> afiguram alíneas que confirmam a tendência observada, tais como,

(...)Equacionar e resolver problemas através de uma análise adequada das situações, compreendendo e parafraseando enunciados, deduzindo as questões parciais, mobilizando conhecimentos e técnicas, procurando e tratando informação necessária, formulando hipóteses e prevendo resultados, escolhendo estratégias e metodologias de resolução, verificando e discutindo resultados e fazendo uma avaliação global dos processos utilizados; Tomar decisões baseando-se em critérios de qualidade (do que utiliza e do que realiza), de eficiência (relação entre resultados e meios), de eficácia (relação entre resultados e objetivos) e de segurança; Possuir uma visão geral dos conteúdos/temas abordados (...) (Cabo Verde, 2005, p.5).

Chama particular atenção a forma como a avaliação é entendida no plano de estudos, deixando entender que a noção de competências ora trabalhada seja, em grande medida, tributária da matriz funcionalista da análise dos processos de trabalho. A forma de avaliação deixa claro que o interesse é cumprir uma ação imediata, uma vez que,

(..) a aplicação das diferentes formas de avaliação nas disciplinas deve procurar ser coerente com o caráter da disciplina e com o programa, integrando-se tanto quanto possível, com as atividades de aprendizagem de forma natural. A avaliação nas disciplinas Laboratoriais e Oficiais deve ser feita tendo em conta as aptidões, os saberes do domínio cognitivo e as atitudes (Cabo Verde, 2005, p.14).

---

<sup>40</sup> A escolha pelo plano de estudos do curso de Eletrotécnica e Eletrônica foi aleatória uma vez que os demais planos seguem os mesmos princípios.

O que nos leva aos contextos em que os formandos devem mostrar bom desempenho,

(...) a) diagnosticar anomalias de funcionamento em equipamentos eletrônicos analógicos ou digitais; b) proceder às operações de manutenção e reparação dos equipamentos eletrônicos analógicos ou digitais; c) aplicar testes e procedimentos adequados na reparação de placas e substituição de módulos; d) equacionar a reparação de problemas típicos observados em equipamentos eletrônicos analógicos ou digitais, procedendo à detecção de avarias; e) aplicar testes e procedimentos adequados no processo de reparação e de substituição de módulos avariados (Idem, p.7).

O que caracteriza a análise funcional são os resultados e não os processos pelos quais se chegam a esses resultados. Segundo Ramos (2006, p.91), na matriz funcional, as funções de trabalho são divididas em unidades e essas em elementos de competência, complementados com enunciados de alcance que especificariam os contextos em que os trabalhadores devem mostrar bom desempenho. Assim, é a descrição de uma ação imediata que confere a competência de um trabalhador, fazendo com que a competência seja definida em função de uma ação que uma pessoa deve estar em condições de empreender.

A lógica da competência incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano. Porém, dadas às especificidades das relações sociais contemporâneas, o conceito de competência os redimensiona. Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal, que para a Teoria do Capital Humano deve-se ao aumento marginal de escolaridade, para a lógica da competência é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores.

Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, que para o Capital Humano é um importante fator de mobilidade social e melhoria da qualidade de vida, tal como nos diz Schultz,

(...) a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porque se acho configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (Schultz, 1973, p.53).

Mas para a noção de competências é o resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (RAMOS, 2006, p.292).

## Considerações Finais

A educação, no caso cabo-verdiano, em particular, vem sendo utilizada, pelos sucessivos governos, para justificar e/ou impulsionar mudanças políticas e socioeconômicas mais amplas, sobretudo pela importância que parece ter enquanto motor do processo de desenvolvimento, seguindo os receituários da Teoria do Capital Humano. Por isso, empreendemos o esforço de entender a natureza das relações da educação com a dinâmica da sociedade cabo-verdiana.

No quadro deste discurso fizemos do eixo central do trabalho a relação entre educação e a ideologia do desenvolvimento, fazendo das políticas públicas para a educação o recorte da investigação. Partimos então da indagação inicial de questionar se o desenvolvimento do sistema educativo respondia ao processo global de desenvolvimento. Buscamos então, como percurso metodológico, relacionar as configurações ideológicas e as prescrições normativas contidas nas políticas públicas para a educação com o contexto socioeconômico e político nos quais essas políticas foram urdidadas, procurando captar suas contradições.

Apesar dos discursos oficiais projetarem a educação enquanto vetor de promoção de igualdade social e desenvolvimento, verifica-se ao final da década de 1980, que esta permaneceu como instrumento de reprodução de mecanismos de dominação e de desigualdades sociais. Em primeiro lugar, o sistema ainda convivia com uma vertente ideológica e cultural muito próxima à herança colonial. Propagava-se um investimento em capital humano, mas contradições da realidade socioeconômica nacional levavam à desigualdade no acesso ao sistema de ensino, dada a deficiente cobertura da rede. Além dos

problemas em termos financeiros, de infra-estruturas e deficiente formação do corpo docente, persistia o problema dos conteúdos curriculares e dos livros didáticos seguirem uma realidade portuguesa, portanto, adversa da nacional. A discrepância entre as expectativas e a realidade permite perceber que as metas traçadas para a educação não foram alcançadas, resultado, por um lado, das contradições entre os objetivos e as diretrizes dos discursos oficiais e o sistema prevalecente herdado da época colonial; por outro lado, os objetivos do desenvolvimento também não estavam sendo alcançados. Procurava-se formar mão-de-obra, mas o regime político instaurado condicionava o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que o Estado era um dos principais empregadores e as regras de acesso e ascensão eram ditadas pelos ditames partidários.

Preconizou-se a reforma educativa de 1990, objetivando adequar o sistema à realidade nacional e introduzir a economia no mercado global, mas a tentativa de instrumentalização da educação, no sentido de esta seguir os objetivos do Partido/Estado, tencionou o desenho do novo sistema de ensino. Por outro lado, a influência dos organismos internacionais no desenho do novo sistema, impulsionou a retomada das teses básicas da Teoria do Capital Humano, ditando um sistema dual, orientado para a formação de mão-de-obra para o mercado, em termos de trabalhador qualificado, que na prática aprofunda a instrumentalização da educação, no que diz respeito à distribuição do poder entre uma massa de trabalhadores técnicos profissionais e uma minoria de trabalhadores intelectuais. Esta questão ganha relevância dado o poder que a qualificação, na sua dimensão conceitual, - dado pelo diploma - sempre exerceu em Cabo Verde. As disputas políticas em torno das regras de acesso às estruturas do poder na década de 1980 são um exemplo cabal. Assim, a estrutura do mercado de trabalho e do tecido empresarial cabo-verdiano, além das disputas políticas ao longo das décadas de 80 e 90 sugere que o discurso da necessidade das reformas educativas seguirem o movimento de mudanças tecnológicas seja mais um discurso ideológico do que propriamente uma demanda real.

Por outro lado, assiste-se, desde a aprovação do RJGFP de 2003, a uma reabilitação da formação profissional e uma tentativa de se edificar um

sistema de formação profissional capaz de integrar o ensino escolar com o extra-escolar. A tese de que as transformações tecnológicas vêm ditando uma reestruturação produtiva que exige uma readequação dos currículos do Ensino Técnico para adequá-lo à demanda, sendo que a adoção do modelo de competências foi posta como sendo a mais adequada para garantir a empregabilidade do indivíduo.

Porém, a estrutura exígua do mercado de trabalho nacional composta, em sua maioria, por empresas de pequeno porte sem grande capacidade de absorção de mão-de-obra levanta a questão da formação não ser o único garante de empregabilidade. Mormente quando a institucionalização do sistema de formação profissional nacional padece ainda de orientações claras quanto à certificação de competências e sua articulação real com o mercado de trabalho e o sistema formal de ensino. Assim, verifica-se que o discurso da necessidade das reformas educativas seguirem o movimento de mudanças tecnológicas seja mais um discurso ideológico, orientado pelos organismos internacionais, do que propriamente uma demanda real.

Por outro lado, o currículo orientado pelo modelo de competências e, centrado na matriz funcionalista de investigação dos processos de trabalho, dita um ensino em função do cumprimento de uma ação imediata, e portanto instrumentalizada. Num cenário de mercado globalizado, excludente, e ante a ausência de políticas socioeconômicas mais amplas de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, o deslocamento conceitual da qualificação para o modelo de competências opera, na realidade, o deslocamento da capacidade de empregabilidade do mercado para o indivíduo, justificando a exclusão pelo demérito individual.

Reconhece-se, todavia, que ainda é cedo para se analisar as reais dimensões da institucionalização do modelo de competências no país, uma vez que este ainda é recente e não se identificou um debate a propósito do entendimento do conceito e de sua institucionalização, pelo que merece maior acompanhamento. Porém os poucos elementos disponíveis apontam para mais uma política educativa desarticulada da realidade socioeconômica do país.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Manuela. *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Lisboa: Spleen edições & AAAD, 2002;
- BOUDON, R. e BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. 2ª ed, Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- CABO VERDE. Programa de Governo I Legislatura (1975-1980). Praia, 1975a.
- CABO VERDE. Lei Sobre a Organização Política do Estado. Praia, 1975b.
- CABO VERDE. Constituição da República de Cabo Verde. Praia, 1980.
- CABO VERDE. Programa de Governo II Legislatura (1981-1985). Praia, 1981.
- CABO VERDE. Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-1985). Praia, 1982.
- CABO VERDE. Programa de Governo III Legislatura (1986-1990). Praia, 1986a.
- CABO VERDE. Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-1990). Praia, 1986b.
- CABO VERDE. Lei de Base do Sistema Educativo. Praia, 1990a.
- CABO VERDE. Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo. Praia, 1990b.
- CABO VERDE. Programa de Governo IV Legislatura (1991-1995). Praia, 1991.
- CABO VERDE. Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1992-1995). Praia, 1992.
- CABO VERDE. Programa de Governo V Legislatura (1996-2000). Praia, 1996a.
- CABO VERDE. Plano de Estudos para o Ensino Secundário. Praia, 1996b.
- CABO VERDE. Censo 2000. Praia: INE, 2000.
- CABO VERDE. Programa de Governo VI Legislatura (2001-2005). Praia, 2001.
- CABO VERDE. Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação – Componente Reforço Institucional: Relatório Final. Praia: MEVRH/PROMEF, 2003a.
- CABO VERDE. Plano Estratégico para a Educação. Praia: MEVRH/PROMEF, 2003b.
- CABO VERDE. Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza. Praia: MFP, 2004a.
- CABO VERDE. Livro Branco da Formação Profissional. Praia: IEFPP, 2004b.
- CARREIRA, António. *Cabo Verde, Aspectos Sociais, secas e fomes do séc XX*. Ulmeiro: Lisboa, 1984.
- CORREIA E SILVA, Antonio L. *O nascimento do leviatã crioulo, esboços de uma sociologia política*. In Cadernos de estudos Africanos, nº1, Jul/Dez 2001;
- Danino, Renato (2006). *Mais além da participação pública na ciência: buscando uma reorientação dos estudos sobre CTS em Iberoamérica*. Revista

Iberoamericana de Ciência, Tecnologia, Sociedad e Innovacion 7, artículo 2. Disponível em: <http://www.oei.es/revistactsi/numero7/articulo02.htm>

FERREIRA, M.A.E. et All. *Desenvolvimento econômico e formação de quadros em Cabo Verde*. ISE. Lisboa, 1986.

FERRETTI, Celso João. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. Educ. Soc., Campinas, v. 18, n. 59, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 4 Jun 2006;

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1986, 7ª ed;

FURTADO, Cláudio. *Gênese e reprodução da classe dirigente em Cabo Verde*. Praia: ICLD, 1997;

GAMBÔA, Cecília. *A reforma educativa e o currículo para o ensino secundário em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008;

GRAMSCI, A. *Caderno 12*. Trad., De Carlos Nelson Coutinho. Cadernos do Cárcere – Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GULBENKIAN (2002). Relatório de Atividades: Serviço da Cooperação para o Desenvolvimento. Disponível em: [http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/Relatorios/2002/6\\_estrangeiro.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/Relatorios/2002/6_estrangeiro.pdf). Acesso em: 3 Jan 2009.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In: FERRETTI, Celso João et. All. (orgs) *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

INVERNIZZI, N. *Teoria da Competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho*. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, MG, v. 9, p. 115-131, 2001;

LESOURD, M. *État et Société aux Iles Du Cap-Vert*. Paris: Karthala, 1995.

MACHADO, Lucília. *A educação e os desafios das novas tecnologias*. In: FERRETTI, Celso João et. All. (orgs) *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*. Educ. Soc. , Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Nov 2007.

MONIZ, Elias Alfama. *Africanidades e eurocentrismos em pelejas culturais e educacionais no fazer-se histórico de Cabo Verde*. Tese de Doutorado em História Social, PUC-SP, 2007.

PAICV. III Congresso do PAICV – Resoluções, Moções, Discurso de Encerramento do Secretário Geral. Praia: PAICV, 1988.

RAMOS, Marise Nogueira. *A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Nov 2007.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed., São Paulo, Cortez, 2006.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

\_\_\_\_\_. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, M. R. *Competências: a pedagogia do Novo ensino médio*. São Paulo: PUC/SP, 2003. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. *Educação Tecnológica como competência e a reforma curricular na Educação Profissional de nível médio*. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, v. 1, p. 191-197, 2007.

TOLENTINO, André C. *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, educação comparada, Universidade de Lisboa, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência, por uma nova lógica*. São Paulo, Atlas, 2001.

## Lista de Documentos Oficiais

CABO VERDE. Programa de Governo I Legislatura (1975-1980). Praia, 1975a.

CABO VERDE. Lei Sobre a Organização Política do Estado. Praia, 1975b.

CABO VERDE. Constituição da República de Cabo Verde. Praia, 1980.

CABO VERDE. Programa de Governo II Legislatura (1981-1985). Praia, 1981.

CABO VERDE. Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1982-1985). Praia, 1982.

CABO VERDE. Programa de Governo III Legislatura (1986-1990). Praia, 1986a.

CABO VERDE. Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (1986-1990). Praia, 1986b.

CABO VERDE. Lei de Base do Sistema Educativo. Praia, 1990a.

CABO VERDE. Projeto de Reestruturação e Expansão do Sistema Educativo. Praia, 1990b.

CABO VERDE. Programa de Governo IV Legislatura (1991-1995). Praia, 1991.

CABO VERDE. Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1992-1995). Praia, 1992.

CABO VERDE. Programa de Governo V Legislatura (1996-2000). Praia, 1996a.

CABO VERDE. Plano de Estudos para o Ensino Secundário. Praia, 1996b.

CABO VERDE. Censo 2000. Praia: INE, 2000.

CABO VERDE. Programa de Governo VI Legislatura (2001-2005). Praia, 2001.

CABO VERDE. Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação – Componente Reforço Institucional: Relatório Final. Praia: MEVRH/PROME, 2003a.

CABO VERDE. Plano Estratégico para a Educação. Praia: MEVRH/PROME, 2003b.

CABO VERDE. Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza. Praia: MFP, 2004a.

CABO VERDE. Livro Branco da Formação Profissional. Praia: IEF, 2004b.

GULBENKIAN (2002). Relatório de Atividades: Serviço da Cooperação para o Desenvolvimento. Disponível em: [http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/Relatorios/2002/6\\_estrangeiro.pdf](http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/Relatorios/2002/6_estrangeiro.pdf). Acesso em: 3 Jan 2009.

PAICV. III Congresso do PAICV – Resoluções, Moções, Discurso de Encerramento do Secretário Geral. Praia: PAICV, 1988.

## **Anexos**

# **Anexo I – Lei de Base do Sistema Educativo Lei n.º 103/III/90**

## **CAPÍTULO II Objetivos e princípios gerais do sistema educativo**

### **Artigo 5º (Objetivos e princípios gerais)**

1. A educação visa a formação integral do indivíduo.
2. A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.
3. No quadro da ação educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.
4. A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

### **Artigo 6º (Livre acesso ao sistema educativo)**

O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um.

### **Artigo 7º (Educação e desenvolvimento nacional)**

O sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às coletividades e autarquias locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e social do país.

### **Artigo 10º (Objetivos da política educativa)**

1. São objetivos da política educativa:
  - a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;
  - b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;
  - c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material;
  - d) Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento socioeconómico;

- e) Promover a criatividade, a inovação e a investigação como fatores de desenvolvimento nacional;
  - f) Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
  - g) Reforçar a consciência e unidade nacionais;
  - h) Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do patrimônio nacional;
  - i) Contribuir para o conhecimento e o respeito dos Direitos do Homem e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade;
  - j) Fomentar a participação das populações na atividade educativa.
2. Os objetivos da política educativa entendem-se, adequam-se e executam-se de harmonia com as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento nacional.

### Artigo 11º

#### (Processo educativo)

1. A escola cabo-verdiana deve ser um centro educativo capaz de proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade.
2. São tarefas fundamentais da escola e do processo educativo que nela se desenvolve:
  - a) Proporcionar à geração mais jovem a consciência crítica das realidades nacionais;
  - b) Desenvolver e reforçar em cada indivíduo o sentido patriótico e a dedicação a todas as causas de interesse nacional;
  - c) Desenvolver o apreço pelos valores culturais e nacionais e o sentido da sua atualização permanente;
  - d) Estreitar as ligações do ensino e da aprendizagem com o trabalho, favorecendo a assimilação consciente dos conhecimentos científicos e técnicos necessários ao processo global do desenvolvimento do país;
  - e) Incentivar o espírito criativo e a adaptação às mutações da sociedade, da ciência e da tecnologia no mundo moderno;
  - f) Promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais.

## **CAPÍTULO III**

### **Sistema educativo**

#### **Artigo 12º**

(Estrutura e Organização)

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

### **SECÇÃO II**

#### **Educação escolar**

##### **SUB-SECÇÃO I**

##### **Ensino Básico**

#### **Artigo 16º**

(Caracterização)

1. Ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos.
2. O ensino básico constitui um ciclo único e autónomo.
3. O ensino básico postula a integração da escola na comunidade.

#### **Artigo 17º**

(Obrigatoriedade)

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro.
3. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina em idade a fixar por decreto do Governo.

#### **Artigo 18º**

(Encargos de frequência)

Os encargos de frequência do ensino básico serão suportados pelo Estado e pelas famílias, sem prejuízo do disposto nos artigos 62º nº 3 e 7 1º deste diploma.

#### **Artigo 19º**

### (Objetivos)

São objetivos do ensino básico:

- a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- b) Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- d) Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- e) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- f) Desenvolver as qualidades físicas em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psicomotor e a realização dos valores desportivos;
- g) Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- h) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;
- i) Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;
- j) Promover o conhecimento, apresso e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

### Artigo 20º

#### (Organização)

1. O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração.
2. A primeira fase do ensino básico abrangerá atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, enquanto que a terceira visará o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.
3. A estrutura curricular do ensino básico obedece aos seguintes princípios:
  - a) Unidade curricular;
  - b) Integração disciplinar.
4. As três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único.
5. O ensino básico é ministrado em escola designadas por escolas básicas.
6. Em determinadas escolas básicas serão reforçadas componentes de ensino artístico de acordo com os princípios a estabelecer em diploma próprio.
7. As escolas básicas deverão ainda desenvolver atividades que sejam predominantes no meio em que se inserem.
8. Aos alunos que terminarem, com aproveitamento, a escolaridade básica será atribuído o respectivo diploma.

## **SUBSECÇÃOII**

### **Ensino secundário**

#### Artigo 21º

##### (Caracterização)

1. O ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.
2. O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida ativa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho.
3. De acordo com as capacidades de acolhimento existente, as exigências da qualidade do ensino a ministrar e as necessidades de desenvolvimento do país, serão definidas as condições de acesso e permanência nos diversos níveis do ensino secundário.

#### Artigo 22º

##### (Objetivos)

São objetivos do ensino secundário:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida ativa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras.

#### Artigo 23º

##### (Organização)

1. O ensino secundário com a duração de seis anos organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada;
  - a) Um 1º Ciclo ou Tranco Comum;
  - b) Um 2º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.
  - c) Um 3º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.

2. O ensino secundário é ministrado em escolas secundárias.
3. Aos alunos que terminarem com aproveitamento o ensino secundário será atribuído o respectivo diploma; um certificado sancionará o fim do 1º e dos 2º ciclos.
4. As vias de ensino geral e técnico interpenetram-se através de um regime de equivalências a estabelecer em legislação própria.

#### Artigo 24

##### (1º Ciclo)

1. O 1º Ciclo ou Tronco Comum compreende os 7º e 8º anos de escolaridade.
2. Este ciclo visa, pela sua organização curricular, aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos.
3. No termo do 1º ciclo os alunos poderão optar pela via do ensino geral ou pela via do ensino técnico.
4. Os alunos que tenham obtido aprovação no 1º ciclo poderão ingressar em sistemas de formação extra-escolar que lhes permite a obtenção de uma qualificação profissional, em condições a definir em legislação própria.

#### Artigo 25º

##### (Via de ensino secundário geral)

1. A via de ensino geral visa fundamentalmente a preparação para o prosseguimento de estudos, facilitando também a adaptação do aluno à vida ativa.
2. A via de ensino geral é organizada em dois ciclos que correspondem respectivamente, aos e 10º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo aprofundará e alargará os conhecimentos e aptidões obtidos no anterior percurso escolar, de acordo com os planos curriculares a definir nos termos do artigo 71º.
4. O 3º ciclo é organizado por áreas visando a inserção na vida ativa ou o prosseguimento de estudos e envolve, em termos curriculares, disciplinas comuns, obrigatórias e optativas.

#### Artigo 26º

##### (Via de ensino secundário técnico)

1. A via de ensino técnico visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida ativa.
2. A via de ensino técnico organiza-se em dois ciclos que correspondem, respectivamente, aos e 10º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo abrangerá as áreas de formação geral, tecnológica e oficial, de acordo com o plano curricular a definir nos termos do artigo 70º.
4. O 3º ciclo organiza-se em moldes idênticos aos do 2º ciclo dando continuidade e reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos anteriormente escolhidos.

5. Cada um dos ciclos de ensino técnico conferirá certificados ou diploma que permitem, mediante condições a estabelecer em diploma próprio, o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante.
6. Poderão os alunos freqüentar, no final de cada ciclo de ensino técnico, uma formação complementar profissionalizante que permita a obtenção de qualificação profissional e respectivo certificado.
7. A formação complementar profissionalizante a que se refere o número anterior poderá ser organizada tanto em instituições escolares como no âmbito do sistema de formação extra-escolar.

#### Artigo 27º

##### (Formação Artística)

1. Os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar cursos de índole artística.
2. Estes cursos terão uma organização curricular e regras de funcionamento próprias de acordo com a sua especificidade, a definir em diploma próprio.
3. Os cursos de formação artística abarcarão as atividades artísticas mais significativas para o desenvolvimento cultural do país e a sua rede e colar será definida em função da evolução dessas atividades.
4. Aos alunos que terminarem com aproveitamento, os cursos de formação artísticas será atribuído o competente diploma.

### **SUBSECÇÃO III**

#### **Ensino médio**

#### Artigo 28º

##### (Caracterização)

1. O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.
2. Às instituições de ensino médio caberá a realização de tarefas de formação e de ligação às atividades econômicas do país.
3. As estruturas de ensino médio deverão Ter uma organização flexível que possibilite o ingresso de candidatos oriundos de diversas proveniências.

#### Artigo 29º

##### (Objetivos)

São objetivos do ensino médio:

- a) Desenvolver a criatividade e a capacidade de análise, de inovação, de investigação e de decisão;
- b) Assegurar uma preparação específica que permite ao aluno uma inserção harmoniosa nos sectores profissionais;
- c) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo moderno e em especial, o entendimento da realidade nacional;

- d) Prestar serviços especializados à comunidade em que se insere e estabelecer com ela acordos de cooperação recíproca;
- e) Incentivar o trabalho de pesquisa e de projeto visando o desenvolvimento da sociedade e a inserção dos diplomados na vida ativa.

#### Artigo 30º

##### (Organização)

1. O ensino médio tem uma duração de pelo menos três anos.
2. Podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica.
3. Os estudantes que possuam o 12º ano, via geral ou técnica poderão ingressar no ensino médio, onde cumprirão, de acordo com a natureza de cada curso, pelo menos mais um ano de escolaridade.
4. A fase terminal dos cursos médios é composta por um estágio obrigatório, sem o qual o estudante não adquirirá o respectivo título acadêmico e profissional.
5. Diploma próprio regulamentará a organização curricular e programática do ensino médio, bem como todas as condições de acesso ao mesmo.

### **SECÇÃO III**

#### **Educação extra-escolar**

#### Artigo 50º

##### (Caracterização)

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis distintos:

- a) A educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural;
- b) A aprendizagem e as ações de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

#### Artigo 51º

##### (Objetivos)

São objetivos da educação extra-escolar:

- a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- b) Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentarem ou abandonarem o sistema formal do ensino;
- c) Preparar cidadãos nos planos cívico, cultural e profissional capazes de intervir no processo de desenvolvimento do país, promovendo a formação numa perspectiva de educação recorrente e permanente;
- d) Favorecer a continuidade de estudos ao nível da pós - alfabetização, quer na educação formal, quer na formação profissional;

- e) Desenvolver atitudes, conhecimentos e capacidades necessários à realização de tarefas laborais e específicas;
- f) Desenvolver a formação tecnológica com vista à aquisição de habilitações profissionais adequadas;
- g) Promover a elevação do nível técnico dos trabalhadores através de ações de formação periódicas numa perspectiva de atualização e valorização constantes dos recursos humanos.

#### Artigo 53º

(Formação profissional e sistema geral de aprendizagem)

1. A formação profissional e o sistema geral de aprendizagem desenvolvem-se em centros específicos, empresas ou serviços, com base em acordos e protocolos celebrados entre os diversos departamentos estatais e não estatais interessados no processo formativo cabendo ao Governo estabelecer a coordenação e o desenvolvimento das ações formativas através do competente organismo.
2. Os diplomas e certificados a conferir respectivamente, pelo sistema geral de aprendizagem e pelo sistema de formação profissional serão objeto de regulamentação por diploma especial.

## **Anexo II – Decreto-Lei nº37/2003, Regime Jurídico Geral da Formação Profissional**

### Art. 2º **Definições**

1. Para efeitos do presente diploma entende-se por:
  - a) “Formação Profissional”, o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional;
  - b) “Formando”, o indivíduo que frequenta um curso ou ação de formação profissional;
  - c) “Formador”, o profissional cujo perfil funcional integra competências técnico-científicas e pedagógico-didáticas adequadas à formação que ministra;
  - j) “Perfis profissionais”, o conjunto de competências requeridas para o exercício de um posto de trabalho ou de uma profissão;
  - k) “Perfis de formação”, os conteúdos e as condições de desenvolvimento da formação que visam a aquisição das competências definidas no perfil profissional.

2. A preparação referida na alínea a) do n.º1 consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adoção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.

#### Art. 4º

##### **Finalidades**

1. A formação profissional prossegue as seguintes finalidades:

- a) O desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, melhorando as suas capacidades de gestão e de desempenho sócio-profissional;
- b) A adequação entre o perfil de formação ou nível de formação e o posto de trabalho, tendo em conta as capacidades do trabalhador, a evolução das funções a desempenhar e as expectativas futuras de mobilidade profissional;
- d) A modernização e o desenvolvimento integrados das organizações, da sociedade e da economia, favorecendo a melhoria da produtividade e da competitividade;
- e) O fomento da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento;

2. A formação deve corresponder, simultaneamente:

- a) Às políticas de promoção do auto-emprego e do desenvolvimento empresarial;
- b) Às exigências do exercício das profissões nos vários sectores de atividade, nas diversas áreas profissionais e de formação, e nos diferentes níveis de qualificação;
- c) Às aptidões, interesses e necessidades individuais dos formandos.

#### Art. 5º

##### **Articulação com o sistema de educativo**

1. O sistema de formação profissional será articulado com o sistema educativo, estabelecendo-se complementaridades, alternativas e mecanismos de transição biunívoca entre os dois sistemas através de:

- a) Ações de formação profissional que visem a promoção de um sistema integrado de educação-formação;
- c) Complemento de diversos ciclos de ensino secundário geral e técnico com atividades ou cursos de formação profissional que confirmem certificados profissionais;

2. Aos detentores de certificados profissionais deverá ser possibilitado, mediante regras a definir, o ingresso nos ciclos de ensino secundário;

3. As escolas Secundárias que possuam espaços oficiais ou unidades formativas poderão organizar cursos de formação profissional regidos por este diploma.

4. Na gestão do funcionamento dos espaços oficiais ou unidades formativas das escolas secundárias deverão participar entidades promotoras dos

cursos e representantes de instituições ligadas à formação profissional, às empresas e aos sindicatos do sector.